

Sborník příspěvků z kulatého stolu

Výuka generace sněhových vloček: Nové metody a výzvy

Lucie Sára Zavadná,
Torberg Falch
(eds.)



Vysoká škola ekonomická v Praze

Sborník příspěvků z kulatého stolu

Výuka generace sněhových vloček: Nové metody a výzvy

**Lucie Sára Zavodná,
Torberg Falch
(eds.)**

Praha 2022

Sborník příspěvků z kulatého stolu
Výuka generace sněhových vloček:
Nové metody a výzvy

Editoři: Lucie Sára Závodná
Torberg Falch

Autoři: Anne Borge Johannessen
Frode Heldal
Jan Závodný Pospíšil
Liv Inger Lamøy
Lucie Sára Závodná
Margrethe H. Bakke
Mari Nygård
Michal Novák
Paula Rice
Per Tovmo
Stanislav Tripes
Terje Berg
Tomáš Kincl
Torberg Falch
Torild A. Oddane
Trond Stiklestad

Všechny příspěvky prošly odbornou recenzí. Všichni autoři byli také recenzenty ostatních článků u kulatého stolu.

Tato publikace byla vytvořena z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Projekt EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy.

Obálka sborníku byla navržena pomocí obrázků z Freepik.com

© Vysoká škola ekonomická v Praze,
Nakladatelství Oeconomica – Praha 2022

ISBN 978-80-245-2452-8

Ponecháno záměrně prázdné.

Obsah

| | |
|---|------------|
| Předmluva | 7 |
| Je generace sněhových vloček citlivější? Výzkum nové generace studentů | 9 |
| <i>Lucie Sára Zavadná</i> | |
| Bibliometrická analýza efektivity výuky ve vysokoškolském prostředí (1968–2021) | 25 |
| <i>Michal Novák</i> | |
| Učení generace Z – přechod na googlování a youtubování – nový trend? | 37 |
| <i>Terje Berg; Torild A. Oddane; Liv Inger Lamøy</i> | |
| Sport jako prediktor studijních návyků sněhových vloček . . . | 69 |
| <i>Stanislav Tripes</i> | |
| Kontakt se sněhovými vločkami v online prostředí: Subjektivně vnímané důsledky studia během pandemie | 91 |
| <i>Jan Závodný; Pospíšil</i> | |
| Povinné a dobrovolné úkoly: Zkušenosti z kurzu ekonomie | 105 |
| <i>Anne Borge Johannessen; Per Tovmo</i> | |

**Sněhové vločky – týmové učení jako nástroj;
nejste lepší než vaše skupina. 117**

Frode Haldal; Trond Stiklestad

Výuka vědeckých struktur pro nové generace 135

Mari Nygård; Torberg Falch

**Sněhové vločky jako uchazeči o doktorské studium:
Jak jsou školitelé a vysokoškolské instituce připraveny
na novou generaci postgraduálních studentů? 149**

Tomáš Kincl

Obhajoba pedagogiky laskavosti 169

Paula Rice; Margrethe H. Bakke

Afiliace autorů. 181

Předmluva

Generace sněhových vloček je termín, který se používá pro generaci lidí narozených v letech 1995–2010. Tento termín byl poprvé uveden jako slangový výraz v románu Klub rváčů z roku 1996, jehož autorem je Chuck Palahniuk. Kniha vysvětluje: „Nejste zvláštní, nejste krásná a jedinečná sněhová vločka.“ Collinsův slovník poskytuje jednoduchou definici Generace sněhových vloček jako „generace lidí, kteří se stali dospělými v roce 2010 a jsou považováni za méně odolné a více náchylnější k urážkám v porovnání s předchozími generacemi“.

Slovo „sněhová vločka“ odkazuje na jejich originalitu, protože všechny sněhové vločky jsou jedinečné. Tato generace vznikla v důsledku nadměrné ochrany od rodičů (tzv. helikoptérové rodičovství). Starší generace je označují za nestálé, citlivé a s přehnaným smyslem pro to, co je politicky korektní. Tuto generaci lze označit jako digitální domorodce, což znamená, že ví hodně o technologiích a rychle se učí nové věci. Díky nedostatku trpělivosti Sněhové vločky často nacházejí kreativní způsoby řešení problémů. V důsledku toho se mohou rychleji přizpůsobit změnám. To je užitečné, protože pracovní trhy vyžadují pracovníky, kteří mohou iniciovat změny a zvládat rychlé změny. Generace sněhových vloček má také své jedinečné problémy, které ostatní často zanedbávají.

Někteří autoři používají různé názvy pro Generaci sněhových vloček, protože tento termín vidí trochu pejorativně. V literatuře můžeme vidět názvy jako Generace Z, Gen Z, Gen-Zer, iGens, digitální domorodci, net Generation, Zers, @generation, pluralit generation, Post-Millennials, Tweens, eBay Baby, The App Generation, Gen Tech, Gen Next, Rainbow Generation, Post-Millennials, Selfie Generace, Mobilní Generace, The 21th Century Learners, Generace Me, Generace My, Homeland Generace, Selfie Generation, Generation Instant Gratification, Generace Reality TV, The Centennials nebo Generace umělců.

Tato generace je nyní na vysokých školách. Ale profesori, kteří je vyučují, mají tendenci používat stejné výukové přístupy a výukovou metodologii jako u starších generací. Měli by změnit metody? Co by se dalo udělat pro to, aby tato nová generace měla nejlepší příležitosti v univerzitním prostředí?

Na tomto pozadí stojí společný projekt Fakulty managementu Vysoké školy ekonomické v Praze (VSE) a Fakulty ekonomiky a managementu Norské univerzity vědy a technologie (NTNU). Projekt byl financován z grantů EHP 2014-2021: EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček – nové metody a výzvy. Vyučující z těchto fakult se ve dnech 2. – 4. února 2022 sešli u kulatého stolu v Trondheimu, kde prezentovali a diskutovali příspěvky na toto téma. Tento sborník obsahuje deset revidovaných článků z kulatého stolu..

Lucie Sára Závodná

e-mail: lucie.zavodna@vse.cz

Vedoucí projektu

Torberg Falch

e-mail: torberg.falch@ntnu.no

Vedoucí projektu v NTNU

Je generace sněhových vloček citlivější? Výzkum nové generace studentů

Lucie Sára Zavadná

Abstrakt

Podle některých autorů se nová generace tzv. sněhových vloček vyznačuje zvýšenou citlivostí na podněty. Tento článek má za cíl zjistit, zda je tomu opravdu tak. Vyšší citlivost byla zkoumána pomocí standardního dotazníku (HSPS) od Aronové (1996), který vyplnili studenti vysoké školy z České republiky (N = 353; 41 % mužů). Dále bylo zkoumáno 12 deníkových záznamů studentů. Výsledky: U generace sněhových vloček se prokázala vyšší přecitlivělost pouze u žen (přecitlivělost žen 43 %). U mužů se vyšší přecitlivělost neprokázala (přecitlivělost mužů 10 %). Výsledky naznačují, že vlastnosti, které se v souvislosti s citlivostí při výuce sněhových vloček projevují, jsou: neschopnost koncentrace, plachost, informační přetížení, podceňování, stres a úzkost, přetěžování smyslů, sklony k dokonalosti a podřadné postavení žáků. Respondenti si obecně myslí, že jsou citlivější než jejich rodiče (40 % mužů, 59 % žen). Většina respondentů zmínila, že je přecitlivělost ovlivňuje při studiu (34 % mužů, 55 % žen). Pocitové deníky nejčastěji zmiňovaly problémy s koncentrací. Studenti zmiňovali učitele, jejichž vedení hodin považovali za nezajímavé. Podle studentů jsou tito učitelé zodpovědní za zvýšený stres, který zažívají během vyučování nebo při plnění úkolů v hodinách.

Klíčová slova

Generace sněhových vloček, Citlivost, Přecitlivělost, Výuka, Učení, Vysokoškolsí studenti.

Generace sněhových vloček

Termín **generace sněhových vloček** je znám z knihy nazvané *I Find That Offensive* od Claire Fox. V této knize autorka analyzovala rozpor mezi studenty univerzity Yale a vedoucím fakulty, Nicholasem Christakisem. Podle knihy jsou členové generace sněhových vloček opravdu znepokojeni myšlenkami, které jsou v rozporu s jejich pohledem na svět. Oproti jiným generacím mají větší problémy s psychickým zdravím (Alyeksyeyeva, 2017). Nicholson (2016) poukazuje na to, že tento termín se objevil před několika lety v amerických kampusech jako způsob kritiky přecitlivělosti mladé generace. Pokud se podíváme blíže na charakteristiky této specifické generace, jsou sněhové vločky označovány jako přehnaně chráněné od svých rodičů. Vyrostly z nich plačtivé, arogantní, přecitlivělé děti. Namyšlení lidé s malým talentem a téměř agresivním smyslem pro boj o svoje práva (Fox, 2016, Lukianoff a Haidt, 2015).

Pro účely tohoto článku budu pracovat s teorií, že generace sněhových vloček jsou lidé, kteří se narodili v letech 1995–2010. Hlavním cílem tohoto příspěvku je zjistit, zda je teze o přecitlivělosti/hypersenzitivitě pravdivá. Teze byla analyzována se zaměřením na univerzitní prostředí.

O citlivosti senzoričkého zpracování

Zastřešující termín pro teorie, které vysvětlují individuální rozdíly ve schopnosti registrovat a zpracovávat podněty prostředí, se nazývá environmentální citlivost (Pluess, 2015). Mezi tyto teorie můžeme zařadit diferenciální náchylnost (Belsky, 1997, Belsky a Pluess, 2009), biologickou citlivost na kontext a citlivost na senzoričké zpracování (Aron a Aron, 1997). Diferenciální náchylnost (DS) je teorie, která říká, že někteří jedinci jsou kvůli svým biologickým, temperamentním nebo behaviorálním charakteristikám zranitelnější vůči nepříznivým účinkům negativních zkušeností (Belsky a Plus, 2009). Biologická citlivost na kontext (BSC) zahrnuje komplexní, integrovaný systém reakcí navržených tak, aby se organismus připravil na výzvu nebo hrozbu (Boyce a Ellis, 2005).

Senzibilita senzoričkého zpracování nebo také senzibilita smyslového zpracování a zvýšená citlivost smyslového zpracování (SPS) je osobnostní rys, který odkazuje na tendenci zpracovávat podněty a informace silněji a hlouběji než ostatní (Aron a Aron, 1997; Aron, Aron a Jagiellowicz, 2012). Teorie SPS naznačuje, že citlivost lze zachytit ve fenoty-

povém temperamentu nebo osobnostním rysu. Je typická tendencí k zastavení se a prověření stavu v nových situacích, větší citlivostí na jemné podněty a také zapojením hlubších kognitivních strategií pro zpracování a zvládnání zátěží (Aron et al., 2012; Homberg et al., 2016). Součástí toho je smyslové zpracování estetických zážitků, nálady a pocity jiných lidí, hlasité zvuky, kofein a bolest. SPS je konceptualizován jako temperamentový rys, nikoli jako porucha (Greven et al, 2019). Vysoce citliví jedinci mají tendenci vnímat jemnější podněty ve svém okolí a snáze se tím vzrušují. Reagují na nižší práh podnětů. Předpokládá se, že tyto individuální rozdíly mají genetický základ a jsou přítomny od narození (Aron et al., 2012). Aronová (1996) pojednává o mnoha výhodách vysoce citlivé osoby. Například vysoce citliví jedinci jsou popisováni jako empatictější, nápaditější a kreativnější. Naproti tomu lidé s nízkou úrovní SPS věnují méně pozornosti podnětům, rychleji přistupují k novým situacím, méně reagují emocionálně a neberou si dostatečné poučení ze svých předešlých zkušeností.

SPS má také vliv na zdraví, vzdělávání a práci: SPS se považuje za významný faktor ovlivňující pohodu, kvalitu života a také funkční obtíže spojené s životem (Aron et al., 2012). Předchozí výzkumy ukázaly, že SPS je rizikovým faktorem pro úzkost, depresi (Booth, Standage a Fox, 2015; Liss, Timmel, Baxley a Killingsworth, 2005), častější příznaky špatného zdraví (Benham, 2006) a agorafobické vyhýbání se (Hofman a Bitran, 2007). Zdravotní problémy také souvisí s osobnostními faktory, zejména s neuroticismem (Charles, Gatz, Kato a Pedersen, 2008).

Prvotní studie (Aron a Aron, 1997) odhadují, že asi u 15–20 % populace se výrazněji projevují vlastnosti SPS. Prvním měřítkem k posouzení SPS byl 27položkový dotazník nazvaný „Highly Sensitive Person Scale“ (HSPS). Tento dotazník měřil pozitivní a negativní kognitivní a emocionální reakce na různé environmentální podněty včetně kofeinu, umění, hlasitých zvuků, pachů a látek (Greven et al, 2019). Tento soubor podnětů byl původně považován za odraz jednorozměrného konstruktů SPS (Aron a Aron, 1997). Smolewska a kolektiv (2006) však zjistili, že HSPS je složen ze třech samostatných faktorů. Ty jsou označeny jako estetická citlivost (AES: povědomí o estetice ve svém okolí), nízký smyslový práh (LST: nepříjemné smyslové vzrušení) a snadnost excitace (EOE: pocit zahlcení vnějšími i vnitřními požadavky) (Grimen a Diseth, 2016).

Existuje podstatná evoluční teorie, která naznačuje, že rys citlivosti nebo schopnosti reagovat bude vždy nalezen pouze u menšiny populace (např. Wolf et al., 2008). Několik studií používajících standardní HSPS zjistilo jasné rozdělení do skupin, přičemž vysoce citliví jedinci jsou ti,

kteří dosahují nejlepších 15 až 30 % v závislosti na studii. První studie vyznačovaly pouze dvě skupiny (vysoce citlivou a průměrně citlivou), ale nejnovější výzkum, prováděný na velkém počtu dětí i dospělých, vykazuje tři skupiny (vysokou, střední a nízkou – metaforicky: orchideje, tulipány a pampelišky; Lionetti a kol., 2018; Pluss a kol., 2018).

Metodika

Na začátku výzkumu byla položena následující výzkumná otázka (1): Je generace sněhových vloček skutečně citlivější (hypersenzitivní) než ty předchozí? Druhá doplňující otázka (2) zněla: Jak citlivost ovlivňuje studium této generace?

K zodpovězení první otázky byl použit standardizovaný dotazník (HSPS) od Arona (1996). Původní škála obsahuje 27 položek určených k měření různých aspektů SPS. Položky v tomto dotazníku odrážejí různé aspekty citlivosti, a to jak z hlediska vnějších, tak vnitřních podnětů, jako je citlivost k umění, životní změny, nálada ostatních lidí, bolest a hlasité zvuky. Vědci obvykle používají Likertovu škálu 1–7. Pro účely tohoto článku jsem na každou z 27 otázek použila pouze binární odpověď ano/ne, abych si udělala jasnou představu. Studenti byli poučeni, aby vyjádřili svůj souhlas s položkami popisujícími různé aspekty myšlenkových pocitů a chování, které člověk může mít.

Původní škála byla přeložena do češtiny standardním postupem zpětného překladu (Werner a Campbell, 1970). Účastníci dotazníku byli osloveni prostřednictvím univerzitních webových stránek, e-mailů a sociálních sítí univerzit. Všichni účastníci poskytli informovaný souhlas. Dotazník byl zveřejněn na platformě Google, byl plně anonymní a otevřen od října do listopadu 2021.

Otázky dotazníku HSPS byly následující:

1. Snadno jsem zahlcen/a silnými smyslovými podněty.
2. Uvědomuji si jemné nuance ve svém okolí.
3. Ovlivňují mě nálady jiných lidí.
4. Mám sklon být citlivější vůči bolesti.
5. Mám potřebu stáhnout se během rušných dnů do postele, do zatemněné místnosti nebo na místo, kde můžu mít soukromí a odpočinout si od různých podnětů.

6. Jsem obzvláště citlivý/á na účinek kofeinu.
7. Jsem snadno zahlcen/a věcmi jako jasná světla, silné pachy, hrubé tkaniny nebo sirény, které houkají příliš blízko.
8. Mám bohatý, komplexní vnitřní život.
9. Necítím se dobře při hlasitých zvucích.
10. Působí na mě hluboce výtvarné umění nebo hudba.
11. Mám někdy pocit, že můj nervový systém je tak vyčerpaný, že se musím někam schovat.
12. Jsem svědomitý/á.
13. Snadno se polekám.
14. Vadí mi, když musím udělat hodně práce v krátkém čase.
15. Když se lidé necítí dobře ve fyzickém prostředí, mám sklon vědět, co je třeba udělat, aby se cítili pohodlněji (jako třeba změnit osvětlení nebo sezení).
16. Štve mě, když se lidé snaží přimět mě, abych udělal/a příliš mnoho věcí najednou.
17. Snažím se usilovně vyhýbat chybám nebo tomu, že na něco zapomenu.
18. Snažím se vyhýbat násilným filmům a televizním pořadům.
19. Jsem podrážděný/á, když se toho kolem mě děje hodně.
20. Velký hlad ve mně vyvolává silnou reakci, která narušuje moje soustředění nebo náladu.
21. Otřásají mnou životní změny.
22. Všímám si krásných či jemných vůní, chutí, zvuků nebo uměleckých děl a mám z nich požitek.
23. Je pro mě nepříjemné, když se toho najednou děje příliš.
24. Je pro mě zásadní, abych si uspořádal/a život tak, že se budu vyhýbat rozčilujícím nebo zahlcujícím situacím.
25. Obtěžují mě intenzivní podněty jako hlasité zvuky nebo chaotické události.
26. Když musím soutěžit nebo být pozorován/a při provádění nějakého úkolu, jsem tak nervózní nebo roztřesený/á, že podám mnohem horší výkon než jindy.
27. Když jsem byl/a dítětem, vnímali mě rodiče nebo učitelé jako citlivého/ou nebo plachého/ou.

Pokud studenti zaškrtnou čtrnáct nebo více otázek jako pravdivých, lze je klasifikovat jako vysoce citlivé. Pokud bylo ale i méně otázek zodpovězeno jako vysoce pravdivých, mohlo by to také značit vysoce citlivé osoby. Ačkoli je v populaci vysoce citlivých stejně mužů jako žen, teorie říká, že vysoce citliví muži při absolvování testu odpovídají ANO o něco méně než vysoce citlivé ženy.

Navíc byly přidány dvě otázky, které zkoumaly subjektivní pocit z citlivosti: (1) Myslíte si, že jste citlivější než vaši rodiče? (2) Platí pro vás: Moje citlivost mne ovlivňuje při studiu? Na závěr byl ponechán volný prostor pro vlastní vyjádření.

Jako doplňková kvalitativní metoda byl použit Pocitový deník. Tento deník byl ve standardizované podobě a byl distribuován mezi 12 dobrovolníků/studentů. Nábor studentů pro tyto deníky probíhal ve třídách dvou učitelů na dvou různých vysokých školách v ČR. Cílem bylo zaznamenat vybrané pocity ve třídě během jednoho týdne – celkem pěti pracovních dnů (viz tabulka 1). Pozorované pocity byly stres, úzkost, nálada, pachy, hluk, strach, koncentrace a další rušivé prvky výuky. Všechny pocity byly sledovány na Likertově stupnici 1–7. Na začátku deníků byl uveden také názorný příklad, jak deník vyplňovat. Všichni účastníci poskytli informovaný souhlas.

Tabulka 1 – Deník emocí. Šablona použitá v jedné třídě.

| Den a čas: | Rušivý element | Stupnice | | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|----------|---|---|---|---|---|---|---|----------|
| | | Nízký | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Vysoký |
| | Stres | Nízký | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Vysoký |
| | Úzkost | Žádná | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Extrémní |
| | Pachy | Rušivé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Nerušivé |
| | Hluk | Rušivý | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Nerušivý |
| | Strach | Žádný | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Extrémní |
| | Soustředění | Žádná | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Vysoká |
| | Další rušivé elementy | Žádné | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Vysoké |
| Další poznámky: | | | | | | | | | | |

Výsledky

Dotazník vyplnilo celkem 407 respondentů. Všichni byli vysokoškolští studenti ze 4 různých vysokých škol v České republice. Z tohoto počtu se 353 respondentů narodilo v letech 1995–2010. Jednalo se o 146 (41 %) mužů a 207 (59 %) žen, které lze označit jako generaci sněhových vloček.

Aron a Aronová (1997) zjistili, že se přecitlivělost obvykle vyskytuje u 15 až 20 % populace (The Highly Sensitive Person, 2021). Vysoká citlivost znamená 14 a více kladných odpovědí ve 27 otázkách v dotazníku. Z výsledků vyplynulo, že lze považovat za pravděpodobně přecitlivělé celkem 14 mužů (10 % všech mužů) a 89 žen (43 % všech žen). Průměrná míra byla 11,45 kladných odpovědí u žen a 11,42 kladných odpovědí u mužů. Medián odpovědí byl 11. Celkem 50 mužů (34 %) a 114 žen (55 %) uvedlo, že je během studií ovlivňuje jejich citlivost. Muži uvedli v 59 případech (40 %), že si myslí, že jsou citlivější než jejich rodiče, totéž uvedlo 122 žen (59 %). Tři nejčastěji označované otázky pro muže i ženy jsou uvedeny v Tabulce 2.

Tabulka 2 – Nejčastěji označované otázky v dotazníku.

| | Ženy | Muži |
|--------------|--|---|
| Top 1 | Nálady ostatních lidí mě ovlivňují. (159 žen) | Nálady ostatních lidí mě ovlivňují. (93 mužů) |
| Top 2 | Když musím soutěžit nebo být pozorován/a při provádění nějakého úkolu, jsem tak nervózní nebo rozčesřený/á, že podám mnohem horší výkon než jindy. (147 žen) | Štve mě, když se lidé snaží přimět mě, abych udělal/a příliš mnoho věcí najednou. (86 mužů) |
| Top 3 | Snažím se usilovně vyhýbat chybám nebo tomu, že na něco zapomenou. (137 žen) | Jsem svědomitý/á. (84 mužů) |

Kromě toho byly zkoumány také textové odpovědi v poslední části dotazníku. Citlivost je spojena s mnoha aspekty, které jsou pro vysokoškoláky ve výuce typické. Někteří z nich poukázali na několik problémů, kterým během svého studia čelí. Často zmiňované aspekty související s citlivostí byly následující:

A) Neschopnost se soustředit. Koncentrace je velmi důležitou součástí toho, co studenti denně dělají. Bez schopnosti se koncentrovat není možné prakticky studia zvládnout. Zde je výpověď jednoho z respondentů:

„Nejsem schopný se soustředit na důležité úkoly, pokud není má psychika OK. Naopak se v tu chvíli stahuji, odkládám nebo zcela ruším plány. Pracuji na duševní pohodě a až pak se mohu vrátit k původním činnostem.“

B) Stydlivost. Stydlivost je spojena s problémy při vystupování na veřejnosti, ale i při ústním zkoušení či prezentacích ve třídě před spolužáky.

„Stydím se; bojím se, že udělám chybu.“

„Nemám ráda vyvolávání v hodině, když neznám odpověď. Mám pak pocit, že si o mně všichni myslí, že jsem hloupá, a smějí se mi. Když něco vím a jsem si tím jistá, ráda se do diskuze zapojím.“

„Ovlivňuje mě to v celém mém životě. V určitých situacích se stydím a někdy jsem míval a někdy pořád mívám problém udělat potřebnou věc, jako třeba se jen zeptat, když ve výuce něčemu nerozumím.“

C) Informační přetížení. Studenti se většinou na začátku semestru cítí zahlceni informacemi. Cítí se ztraceni a bojí se neúspěchu.

„Cítím se často přehlcena množstvím informací.“

„Jsem velice citlivá a velmi snadno propadám pocitu zahlcenosti, zvláště na začátku semestru, kdy se na každé první hodině říkají podmínky kurzu. Ocenila bych spíš pravidelné menší úkoly než jeden dlouhý, který se odevzdává na konci semestru. Vytváří to ve mně pocit klidu, protože vím, že na každou hodinu udělám kousek.“

D) Podceňování. Jednou z nejčastěji zmiňovaných vlastností je podceňování schopností žáka. Studenti pochybují o tom, že zvládnou kurz nebo samotné studium. Pochybují o svých schopnostech a přemýšlí, že by školu opustili.

„Nevěřím si, že toho tolik zvládnou. Je toho zkrátka hodně a musím myslet na hrozně moc věcí. Nevím, co dělat dřív. Oddaluji věci, které mě nezajímají a nebaví.“

E) Stres a úzkost. Studenti často propadají úzkosti, zejména na začátku semestru, kdy jsou jim sděleny podmínky pro absolvování předmětů. Ale také v průběhu semestru, kdy mají pocit, že je toho na ně moc a práci nezvládají.

„Při stresových situacích často podlehnu stresu, vnitřně si říkám, že to nemůžu dát, ale jelikož mám kolem sebe ty správné lidi, kteří mě podpoří v každé situaci, jsem schopna zvládnout jakoukoli situaci.“

„Mám velký problém se stresem a strachem z neúspěchu. Nemám ráda takový tlak. Souvisí to se strachem ze selhání a z poměrně velké náročnosti studii celkově (a hlavně kombinací více studií, práce a osobního života).“

„Mívám úzkosti, stresuju se občas i z maličkostí anebo se mi stane, že cítím, že jsem ve stresu, ale nevím proč, nemám důvod, ale přesto se cítím ve stresu a od toho se odvíjí zhoršené zdraví.“

„Občas jsem nervózní ze zkoušky natolik, že i když mám znalosti, nemůžu se koncentrovat, mám pocit panické ataky.“

„Když jsem spontánně vyvolána při výuce kantorem, abych předvedla postup v semestrální práci, kterou jsem mohla předtím dělat v klidu doma, tak jsem klidnější, spontánnější, méně nervózní, dokážu mluvit naprosto z hlavy. Pokud mi však jde o výsledek (známku/body/hodnocení od ostatních), tak jsem jako paralyzována a nedokážu v tu chvíli racionálně myslet a mluvit před ostatními je pro mne v tu chvíli nepříjemné, velmi stresující a nedokáži prakticky mluvit bez papíru. To samé mám u sportu. Dokud o nic nejde, tak podávám velmi dobré výkony.“

F) Přetížení smyslu. Studenti si stěžují na různé pachy, zvuky, které je ruší, nebo prostě na spoustu lidí, se kterými musí být ve třídě.

„Ostré pachy (syntetické, sladké, ostré parfémy) způsobují záchvaty dušení, kašel a alergie. Pokud by existovalo doporučení o nepoužívání parfémů a deodorantů se silným pachem (podobná praxe je v Kanadě), bylo by to dobré. U některých studentů jsem viděla inhalátory, které používají astmatici, tak to opatření by mělo smysl, protože pro ně je to otázka bezpečnosti a zdraví.“

„Nesnáším jzení křupavého jídla, šeptání, psaní na hlasité klávesnici, klikání myši, problikávání zářivek, klikání tužek atd. Celkově přítomnost mnoha lidí okolo mě.“

„Zkouším se většinou vyhýbat hlučným zvukům, v domě je skoro vždy ticho, spím často s hudbou, ale je jenom jedna (ne různé, ale jedna se opakuje). Když je venku zataženo, cítím úpadek sil, špatnou náladu a bolí mě více hlava.“

G) Sklon k dokonalosti. Studenti se bojí neúspěchu. Raději věci ani nezkoušejí. Často vše vylepšují k dokonalosti, aby uspěli.

„Větší citlivost mě motivuje k větší výkonnosti.“

„Nedovolím sama sobě podat špatný výkon ve škole ani v práci, jsem nespokojená, když moje práce není na 100 %.“

„Například když mám někam jet autem (začátečník), tak si předem musím nastudovat cestu, podívat se, zda je cesta někde do kopce, zda mám kde zaparkovat atd. Nerada řeším věci na místě.“

H) Podřadné postavení. Studenti odmítají nadřazené postavení vyučujících. Nemají rádi, když na ně učitel mluví nadřazeně. Chtějí vyučujícího, který k nim bude přistupovat jako „kamarád“.

„Nedávám, když na mě učitel zvedne hlas, vyhrožuje trestem nebo říká něco, s čím absolutně nesouhlasím. Vadí mi pozice učitel x žák, kde učitel má vždy vyšší postavení.“

Navíc celkem 12 respondentů vyplnilo záznamy v pocitových denících. Nejvyšší skóre v každém z pocitů jednotlivého respondenta je uvedeno v Tabulce 3.

Tabulka 3 – Nejvyšší skóre pocitů u každého respondenta v emočním deníku.

| | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | R6 | R7 | R8 | R9 | R10 | R11 | R12 |
|--------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| Pohlaví | F | F | M | M | F | F | M | M | M | F | F | F |
| Stres | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| Úzkost | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Pachy | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Hluk | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Strach | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Soustředění | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 |
| Ostatní... | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 |

V průměru studenti hodnotili 11 různých vyučovacích hodin. Nejčastěji zmiňované byly problémy se soustředěním/koncentrací. Za hlavní příčinu studenti označili učitele. S tím souvisel i strach z vyučujícího, např. strach z nesplnění povinností nutných k absolvování předmětu (např. sbírání bodů v hodině). Studenti zmiňovali stres a úzkost a vesměs to rovněž spojovali s osobností učitele. Výsledky předchozího dotazníku byly potvrzeny následujícími charakteristikami ve vazbě na citlivost: stres a tlak, narušení studijního prostředí v místnosti a neschopnost koncentrace. Studenti si dělali z hodiny poznámky. Následující zjištění byla spojena s přecitlivělostí.

Nuda a schopnost soustředit se

„Velmi přísný, autoritářský učitel. Je to hrozná nuda. Je mi to úplně jedno.“

„Přestože přednáška trvala 2,5 hodiny, byl jsem schopný se celou dobu plně soustředit díky vtipným poznámkám a praktickým příkladům.“

„Moc se mi to nelíbilo. Ve třídě v páte řadě visí pavouk, takže jsem ho čas od času musel kontrolovat, jestli se hýbe nebo ne. Furt tam je.“

„Hodina mě velice nudila. Stejně jsem tohle mohl dělat doma. Nepřidalo mi to na vůli se soustředit.“

Stres a úzkost

„Stres je způsoben tím, že chci co nejdříve získat body za nějakou činnost, jakmile je mám, uleví se mi a začnu se více věnovat tématu jako takovému.“

„Učitel mi stál celou hodinu za zády. Báł jsem se, že udělám chybu.“

„Když nikdo ve třídě neodpovídá, cítím tlak. Bojím se odpovědět.“

Rušivé elementy

„Velmi rušivý [5 bodů z Likertovy stupnice] byl systémový zvuk slabé baterie [ve třídě].“

Chválení

„Byl jsem pochválen za něco, co mi obvykle moc nejde, to mi zlepšilo den.“

Další poznámky v denících se často týkaly samotných konkrétních učitelů. Jiné poznámky se netýkaly citlivosti. Přestože si studenti stěžovali na problémy s koncentrací, ze všeho negativního obvykle obviňovali převážně učitele. Většina problémů vyznačených v denících se týkala osoby učitele – nudný výklad, nezajímavá látka, těžké úkoly, nutné sbírání bodů, ale i pochvaly za výkon žáka. Jako by samotným studentům zcela chyběla sebereflexe. Deníkové záznamy ovlivnila i doba výzkumu: 3–4 týdny před koncem zimního semestru. Anketu s deníky by bylo užitečné zopakovat na začátku semestru, kdy je větší zátěž. V tomto období by se více mohl projevit stres nebo úzkost.

Závěr

Ačkoli Aron a Aronová (1997) zjistili, že podíl citlivých jedinců v populaci je kolem 15–20 %, tato konkrétní studie u generace sněhových vloček prokázala vyšší precitlivělost pouze u ženského vzorku (celkem

89 žen, 43 % všech žen). U žen se prokázalo, že nová generace je citlivější než generace předchozí. Z výsledků také vyplývá, že celkem 14 mužů (10 % všech mužů) lze považovat za pravděpodobně vysoce citlivé, což znamená méně než průměr u jiných generací. U mužů by pomohl hlubší výzkum napříč generací sněhových vloček, například řízené rozhovory nebo „focus grupy“. I když sami muži nebyli prokázáni jako přecitlivělí, poměrně velká skupina z nich si myslí, že jsou citlivější než jejich rodiče (40 % mužů, také 59 % žen). Velký počet respondentů uvedl, že je přecitlivělost ovlivňuje při studiu (34 % mužů, 55 % žen).

Dotazník dále poukázal na tyto vlastnosti v souvislosti s citlivostí ve třídě: neschopnost soustředit se, plachost, informační přetížení, podceňování žáků, stres a úzkost, přetížení smyslu, sklon k dokonalosti a podřadné postavení žáků.

Pocitové deníky nejčastěji zmiňovaly problémy se soustředěním/koncentrací. Studenti si stěžovali na učitele, kvůli kterým jsou hodiny nezajímavé. Učiteli rovněž dávali vinu za zvýšený stres, který studenti prožívají během hodiny nebo při plnění úkolů v rámci třídy. Stres nebo úzkost byly pocíťovány i v hodinách, obvykle v souvislosti s dokončením kurzu nebo domácích úkolů. Výsledky předchozího dotazníku (HSPS) byly potvrzeny následujícími charakteristikami ve vazbě na citlivost: stres a úzkost, narušování prostředí v místnosti a neschopnost koncentrace.

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala diskutujícím a účastníkům kulatého stolu za jejich připomínky a podněty k úpravě článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autorka si není vědoma žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- Alyeksyeyeva, I.O. (2017) Defining snowflake in British post-Brexit and US post-election public discourse. Science and Education a New Dimension. *Philology*, V(39), Issue: 143, 2017.
- Aron, E. (1996). *The highly sensitive person: how to thrive when the world overwhelms you*. Carol Pub. Group.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345–368. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>
- Aron, E. N., Aron, A., & Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262–282. <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Belsky, J. (1997). Variation in Susceptibility to Environmental Influence: An Evolutionary Argument. *Psychological Inquiry*, 8(3), 182–186. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0803_3
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885–908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Benham, G. (2006). The Highly Sensitive Person: Stress and physical symptom reports. *Personality and Individual Differences*, 40(7), 1433–1440. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.021>
- Booth, C., Standage, H., & Fox, E. (2015). Sensory-processing sensitivity moderates the association between childhood experiences and adult life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 87, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.020>

- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(02). <https://doi.org/10.1017/S0954579405050145>
- Charles, S. T., Gatz, M., Kato, K., & Pedersen, N. L. (2008). Physical health 25 years later: The predictive ability of neuroticism. *Health Psychology*, 27(3), 369–378. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.369>
- Ellis, B. J., & Boyce, W. T. (2011). Differential susceptibility to the environment: Toward an understanding of sensitivity to developmental experiences and context. *Development and Psychopathology*, 23(1), 1–5. <https://doi.org/10.1017/S095457941000060X>
- Fox, C. (2016, June 4). Generation Snowflake: how we train our kids to be censorious cry-babies. (2016, June 4). *The Spectator Australia*. <https://www.spectator.com.au/2016/06/generation-snowflake-how-we-train-our-kids-to-be-censorious-cry-babies/>
- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bijttebier, P., & Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 98, 287–305. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Grimen, H. L., & Diseth, Å. (2016). Sensory Processing Sensitivity: Factors of the Highly Sensitive Person Scale and Their relationships to Personality and Subjective Health Complaints. *Comprehensive Psychology*, 5. <https://doi.org/10.1177/2165222816660077>
- Hofmann, S. G., & Bitran, S. (2007). Sensory-processing sensitivity in social anxiety disorder: Relationship to harm avoidance and diagnostic subtypes. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(7), 944–954. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.12.003>
- Homberg, J. R., Schubert, D., Asan, E., & Aron, E. N. (2016). Sensory processing sensitivity and serotonin gene variance: Insights into mechanisms shaping environmental sensitivity. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, 472–483. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.029>
- Jagiellowicz, J. A. (1-May-12). *The relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity*. Doctoral Dissertation at Stony Brook University, New York. <https://dspace.sunyconnect.suny.edu/handle/1951/59701>

- Kagan, J., Snidman, N., Arcus, D., & Reznick, J. S. (2018). *Galen's Prophecy: Temperament in Human Nature* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429500282>
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., & Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(1), 24. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- Liss, M., Timmel, L., Baxley, K., & Killingsworth, P. (2005). Sensory processing sensitivity and its relation to parental bonding, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1429–1439. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.007>
- Lukianoff G., & Haidt J. (2015, August 11). The Coddling of the American Mind. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/>
- Nicholson, R. (2016, November 28). ‘Poor little snowflake’ – the defining insult of 2016. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/science/2016/nov/28/snowflake-insult-disdain-young-people>
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Pluess, M., & Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: the case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 396–404. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01992.x>
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54(1), 51–70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Smolewska, K. A., McCabe, S. B., & Woody, E. Z. (2006). A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and “Big Five.” *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1269–1279. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.022>
- The Highly Sensitive Person. (n.d.). Retrieved January 16, 2022, from <https://hsperson.com/>

- Werner, O. and Campbell, D.T. (1970) Translating, Working through Interpreters, and the Problem of Decentering. In: Naroll, R. and Cohen, R., Eds., *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, American Museum of Natural History, New York, 398-420.
- Wolf, M., van Doorn, G. S., & Weissing, F. J. (2008). Evolutionary emergence of responsive and unresponsive personalities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(41), 15825–15830. <https://doi.org/10.1073/pnas.0805473105>

Bibliometrická analýza efektivity výuky ve vysokoškolském prostředí (1968–2021)

Michal Novák

Abstrakt

Základní znalosti o tématech efektivity výuky a základní znalosti o metodologických aspektech zajišťování kvality a hodnocení efektivity jsou pro úspěch často klíčové. Tento článek poskytuje základní bibliometrickou analýzu v oblasti efektivity výuky na základě výzkumu indexovaného ve Web of Science Core Collection v letech 1968–2021. Tři identifikované skupiny odhalují tři základní pohledy na problematiku efektivity výuky. Hlavním podnětem vycházejícím z přehledové analýzy je nutnost uvažovat o změnách nejen ve výuce jako o dodávce produktu univerzity, ale jako o komplexním problému v systému zajišťování kvality.

Klíčová slova

Bibliometrická analýza, Web of Science, Bibliometrix, Efektivita výuky, Vysokoškolské vzdělávání.

Úvod

Již dlouho se diskutuje o významných změnách vzdělávacích trendů, a to nejen na univerzitách. V současné době na vysoké školy vstupují studenti z generace Z, někdy pejorativně označovaní jako sněhové vločky. Tato generace se od předchozích generací liší především tím, že již vyrostla s informačními technologiemi, internetem, sociálními

médii, ale především internetovými vyhledávacími službami schopnými poskytnout rychlé odpovědi na položené otázky. Tato debata je dále umocněna příchodem pandemie a nutností dálkového vzdělávání na relativně dlouhou dobu. Jedním z hlavních témat těchto diskusí je, jak zefektivnit učení, především prostřednictvím kombinace frontálního synchronního učení a vzdáleného asynchronního učení. Nicméně výuku a její efektivitu lze považovat za komplexní problematiku, na kterou lze nahlížet z různých úhlů pohledu, a každá neuvážená koncepční změna může mít pozitivní i negativní důsledky.

Tento článek poskytuje základní přehled odborných publikací indexovaných ve Web of Science jako jedné z předních online vědeckých indexovacích služeb. Hlavním cílem je odpovědět na otázky týkající se objemu, roční vědecké produkce vědeckých výsledků a její dynamiky, nejvýznamnějších zdrojů, autorů a doménových témat ve výzkumu efektivit výuky. Účelem je získat empiricky podložený pohled na vývoj tématu efektivit výuky v posledních desetiletích. Výzkumníkům tak pomůže získat přehled o znalostních tématech těchto výzkumů, o nejdůležitějších zdrojích a dokumentech, o dynamice zdrojů a o nejvýznamnějších autorech včetně sítí spolupráce.

Metodika

Data o výzkumu efektivit výuky byla získána 13. ledna 2022 z Web of Science (WoS) Core Collection. V dotazu byl použit výraz (teaching effect*) ve volbě všechna pole. Zástupný znak hvězdičky se používá k získání výsledků uvádějících nejen přesný pojem effect, ale také výsledky zahrnující suffixy k danému kořenu slova. Čas byl vybrán od začátku indexace WoS do začátku roku 2022. Zahrnuty jsou pouze články z časopisů publikované v angličtině. Příspěvky z konferenčních sborníků jsou z analýzy vyloučeny. Poslední kritérium vychází z oblastí výzkumů dle WoS, kde jsou pouze články zařazené do kategorií vzdělávací pedagogické výzkumy, psychologie, ekonomika podniku, společenské vědy a ostatní témata.

Rok 1968 je rokem prvního indexovaného článku ve WoS na základě vybraného vyhledávacího dotazu. Práce publikované v roce 2022 nejsou do analýzy zahrnuty z důvodu uzavření analýzy do celých let, jelikož rok 2022 by byl analyzován pouze částečně. Web of

Science Core Collection tedy indexuje články publikované v letech 1968–2021. Těchto 1223 publikací bylo analyzováno v R (v4.1.2) pomocí balíčku bibliometrix (v3.1.4) (Aria a Cuccurullo, 2017). Hlavními používanými kvantitativními metodami jsou deskriptivní statistika a analýza sítí. Tyto metody jsou podrobněji popsány ve výše uvedeném zdroji.

Výsledky

Primární informace o publikacích o efektivitě výuky vydaných v letech 1968–2021 jsou strukturovány v Tabulce 1. Součet všech analyzovaných publikací je 1223. Výzkumy o efektivitě výuky v letech 1968–2021 publikovalo 2885 autorů ve 406 různých zdrojích. Na základě tohoto řešení lze předpokládat, že efektivita výuky je v mnoha ohledech komplexním tématem.

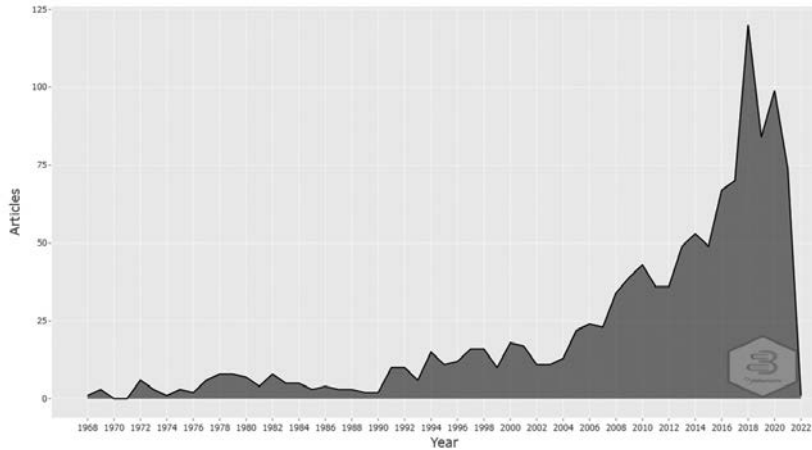
Tabulka 1: Hlavní informace o výzkumu efektivitě výuky

| | 1968–2021 |
|--------------------------------|-----------|
| Documents (sum) | 1223 |
| Sources | 406 |
| Authors | 2885 |
| Single-authored documents | 330 |
| Authors per document | 2.36 |
| Average citations per document | 16.32 |
| Average years from publication | 12 |

Roční vědecká produkce dokumentů o efektivitě výuky je zobrazena na Obrázku 1. První článek indexovaný ve WoS byl v roce 1968. První vyšší nárůst lze zaznamenat v 90. letech a poté v posledních 15 letech s 22 novými publikacemi. Růst publikační produkce lze zaznamenat v tomto tématu a dalších tématech na základě rozsáhlosti publikačních zdrojů za posledních 20 let. Rok 2018 je rokem s nejvyšším počtem nových publikací (120) s tématy výzkumu efektivitě výuky.

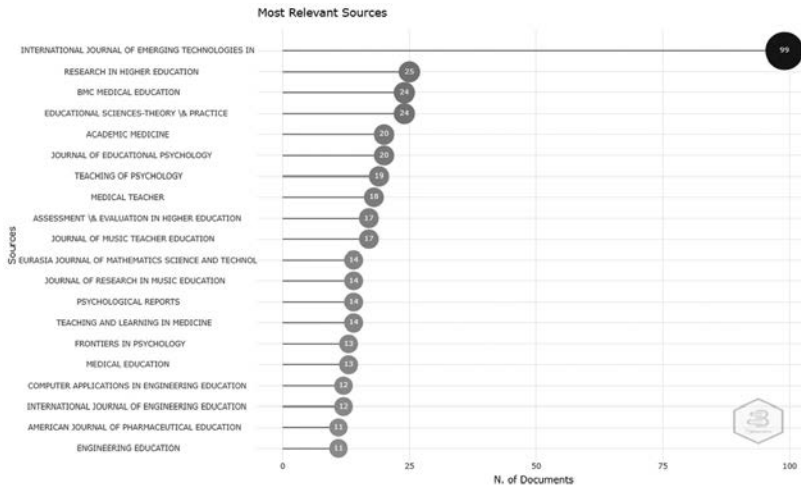
Daný předpoklad je podpořen na základě seznamu nejrelevantnějších zdrojů znázorněných na Obrázku 2 a Bradfordovým zákonem (Bradford, 1934) (Tabulka 3).

Obrázek 1: Roční vědecká produkce výzkumu efektivitu výuky
Annual Scientific Production



Zdroj: Vlastní zpracování

Obrázek 2: 20 nejdůležitějších zdrojů výzkumu efektivitu výuky



Zdroj: Vlastní zpracování

Bradfordův zákon ukazuje exponenciálně klesající návratnost hledání odkazů ve zdrojích. Pokud jsou zdroje uspořádány sestupně podle počtu článků, pak po sobě jdoucí zóny zdrojů obsahující stejný počet článků na

dané téma tvoří jednoduchou geometrickou řadu $1:n_s : n_s^2 : n_s^3$. Jádru tvoří 20 zdrojů, které publikovaly třetinu dokumentů celého analyzovaného fondu.

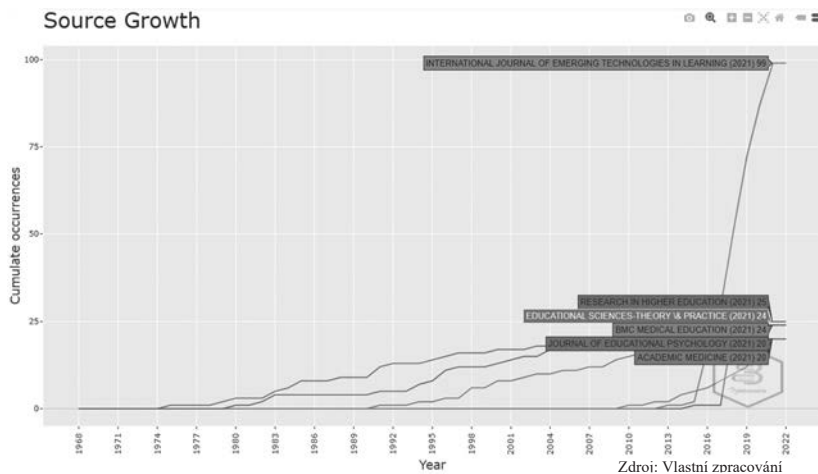
Tabulka 3: Jádrový shluk zdrojů pomocí Bradfordova zákona

| | Rank | Freq | cumFreq |
|---|------|------|---------|
| INTERNATIONAL JOURNAL OF EMERGING TECHNOLOGIES IN LEARNING | 1 | 99 | 99 |
| RESEARCH IN HIGHER EDUCATION | 2 | 25 | 124 |
| BMC MEDICAL EDUCATION | 3 | 24 | 148 |
| EDUCATIONAL SCIENCES-THEORY & PRACTICE | 4 | 24 | 172 |
| ACADEMIC MEDICINE | 5 | 20 | 192 |
| JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY | 6 | 20 | 212 |
| TEACHING OF PSYCHOLOGY | 7 | 19 | 231 |
| MEDICAL TEACHER | 8 | 18 | 249 |
| ASSESSMENT & EVALUATION IN HIGHER EDUCATION | 9 | 17 | 266 |
| JOURNAL OF MUSIC TEACHER EDUCATION | 10 | 17 | 283 |
| EURASIA JOURNAL OF MATHEMATICS SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION | 11 | 14 | 297 |
| JOURNAL OF RESEARCH IN MUSIC EDUCATION | 12 | 14 | 311 |
| PSYCHOLOGICAL REPORTS | 13 | 14 | 325 |
| TEACHING AND LEARNING IN MEDICINE | 14 | 14 | 339 |
| FRONTIERS IN PSYCHOLOGY | 15 | 13 | 352 |
| MEDICAL EDUCATION | 16 | 13 | 365 |
| COMPUTER APPLICATIONS IN ENGINEERING EDUCATION | 17 | 12 | 377 |
| INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING EDUCATION | 18 | 12 | 389 |
| AMERICAN JOURNAL OF PHARMACEUTICAL EDUCATION | 19 | 11 | 400 |
| ENGINEERING EDUCATION | 20 | 11 | 411 |

Obrázek 3 poskytuje pohled na dynamiku zdrojů 10 nejvýznamnějších zdrojů výzkumu efektivity výuky. International Journal of Emerging Technologies in Learning zaznamenal nejvyšší nárůst za posledních pět let. Na základě názvu časopisu a jeho uváděného rozsahu na domovské stránce lze tento časopis v současnosti považovat za hlavní zdroj tématu efektivity výuky. Jak je však patrné, tento časopis je ve srovnání s jinými zdroji relativně nový. Zobrazení časové osy ukazuje, že další časopisy, jako je Research in Higher Education, Journal of

Educational Psychology a časopis Academic Medicine, mají dlouhou historii ve vydávání témat o efektivitě výuky a neměly by být v přehledu literatury opomenuty. Zajímavým zjištěním z této analýzy je značný počet článků publikovaných v lékařských časopisech, např. ve zmíněném Academic Medicine. Mezi další časopisy zde patří BMC Medical Education, Medical Teacher, Teaching and Learning in Medicine, Medical Education a American Journal of Pharmaceutical Education. Je však třeba vzít v úvahu, že Web of Science byl historicky více zaměřen na indexování výzkumu v těchto vědeckých oblastech než ve společenských vědách.

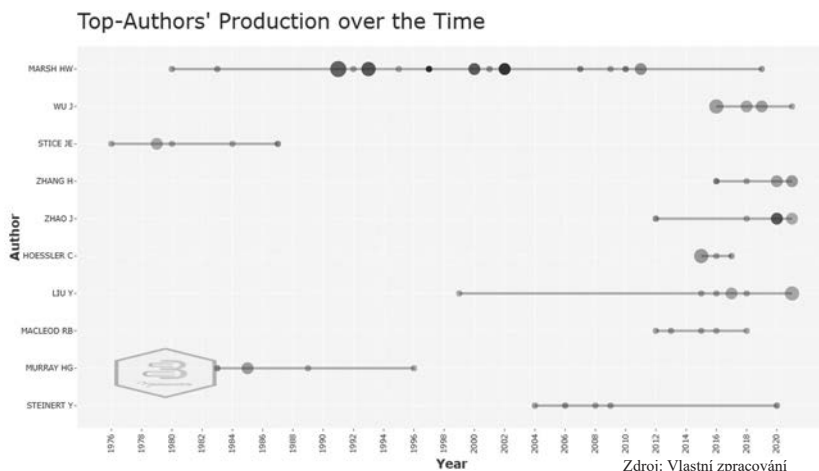
Obrázek 3: Dynamika zdrojů 10 nejvýznamnějších zdrojů výzkumu efektivitě výuky



Nejrelevantnější autoři podle počtu publikovaných článků jsou znázorněni na Obrázku 3. Nejrelevantnějším autorem (23 publikací) je na základě dat pedagogický psycholog Herbert W. Marsh. Herbert W. Marsh je považován za jednoho z nejvlivnějších autorů v oblasti efektivitě výuky, s více než 53 000 citacemi ve WoS a h-indexem 115. Je také dobře známý svým referenčním modelem rámování „Efekt velké ryby v malém rybníku“ (Marsh and Parker, 1984).

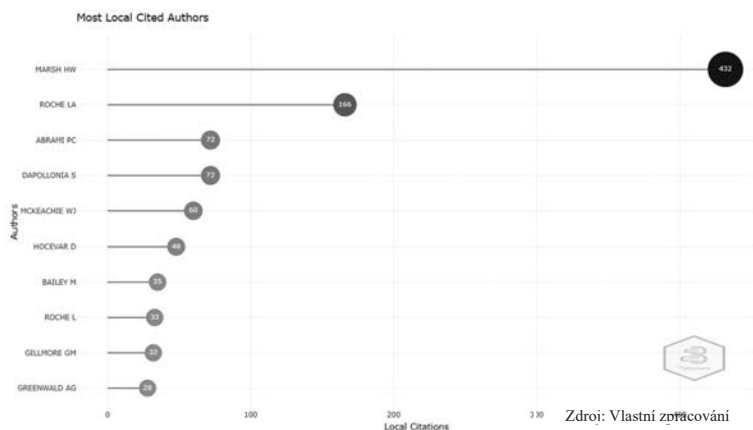
Obrázek 4 ukazuje dynamiku publikování autorů. Herbert W. Marsh na toto téma publikuje již přes 40 let, přičemž většinu textů publikoval v 90. letech a v prvním desetiletí 21. století. Z Obrázku 4 je také patrné, že v posledních pěti letech se tomuto tématu intenzivně věnuje značný počet autorů.

Obrázek 4 Top 10 autorů - dynamika publikování



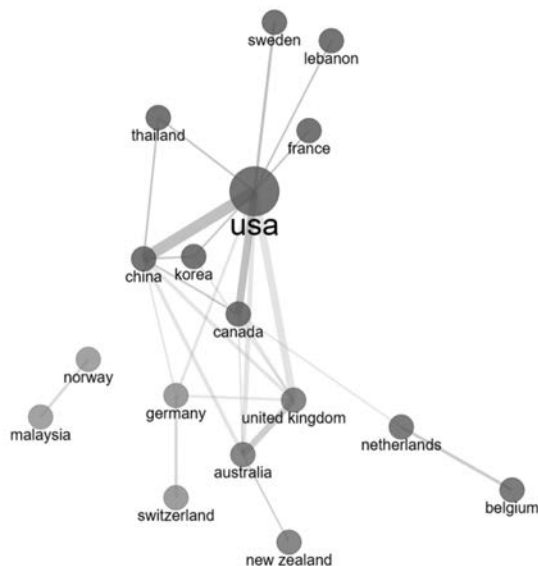
Jelikož Herbert W. Marsh publikoval v oblasti efektivity výuky od roku 1980, má také nejvyšší citační skóre a je považován za metodologicky vlivného autora pro výzkumy efektivity výuky. Celkové citační skóre v doméně efektivity výuky pro 10 nejlepších výzkumníků je znázorněno na Obrázku 5.

Obrázek 5 Top 10 autorů - místní skóre citovanosti



Obrázek 6 ukazuje tři (červená, zelená, modrá) významné skupiny slov na základě klíčových slov v analyzovaných publikacích. Tyto skupiny ukazují hlavní domény, ve kterých výzkumníci publikovali až do roku 2022.

Obrázek 7 Síť spolupráce zemí



Zdroj: Vlastní zpracování

Protože Web of Science Core Collection indexuje 1223 článků o výzkumu efektivity výuky publikovaných v letech 1968–2021, je otázkou, které články jsou nejcitovanější. V Tabulce 4 jsou použity dvě metriky – lokální citace a globální citace. Metriky lokální citace nám říkají, kolik citací bylo získáno pouze v rámci analyzovaných 1223 článků. Jak vidíme, článek *Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility* (Marsh a Roche, 1997) má nejvyšší lokální citační skóre (114). Metrika globální citace (457, pro zmíněný článek) je založena na všech citacích získaných v rámci všech článků indexovaných na Web of Science. Druhý článek s největším počtem místních citací má název *Student ratings: The validity of use*. (McKeachie, 1997). Třetí článek má název *Navigating student ratings of instruction* (d'Apollonia a Abrami, 1997). Ve spodní části tabulky můžeme také pozorovat, že 20. článek s názvem *Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress* (Baumert et al., 2010) má nejvyšší globální citační skóre (729). Významnou informací z tabulky je také to, kolik prací v top 20 napsal Herbert W. Marsh.

Závěry

Univerzity a další vzdělávací instituce chtějí v post-covidové éře a s generační obměnou svých studentů zavádět změny ve svých osnovách a studijních výsledcích a zvyšovat efektivitu výuky. Základní znalosti o tématech efektivity výuky a základní znalosti o metodologických aspektech zajišťování kvality a hodnocení efektivity jsou pro úspěch svým způsobem klíčové. Tento článek poskytuje základní bibliometrickou analýzu domény efektivity výuky na základě výzkumu indexovaného ve Web of Science Core Collection v letech 1968–2021. Hlavním kontextuálním poznatkem vycházejícím z přehledové analýzy je nutnost uvažovat o změnách ve výuce nejen ve smyslu produktu univerzity, ale jako o komplexním problému v systému zajišťování kvality.

Poděkování

Rád bych tímto poděkoval diskutujícím a účastníkům kulatého stolu za jejich připomínky a podněty k úpravě článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autor si není vědom žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- ABRAMI, P. C. & DAPOLLONIA, S. 1991. Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: Generalizability of "N= 1" research: Comment on Marsh (1991). *Journal of educational psychology*, 83, 411-415.
- ARIA, M. & CUCCURULLO, C. 2017. bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11, 959-975.
- BAUMERT, J., KUNTER, M., BLUM, W., BRUNNER, M., VOSS, T., JORDAN, A., KLUSMANN, U., KRAUSS, S., NEUBRAND, M. & TSAI, Y.-M. 2010. Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, 47, 133-180.
- BRADFORD, S. C. 1934. *Sources of information on specific subjects. Engineering*, 137, 85-86.
- CASHIN, W. E. & DOWNEY, R. G. 1992. Using Global Student Rating Items for Summative Evaluation. *Journal of educational psychology*, 84, 563-572.
- D'APOLLONIA, S. & ABRAMI, P. C. 1997. Navigating student ratings of instruction. *American psychologist*, 52, 1198.
- GREENWALD, A. G. & GILLMORE, G. M. 1997. No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of educational psychology*, 89, 743-751.
- JACKSON, D. L., TEAL, C. R., RAINES, S. J., NANSEL, T. R., FORCE, R. C. & BURDSAL, C. A. 1999. The dimensions of students' perceptions of teaching effectiveness. *Educational and psychological measurement*, 59, 580-596.
- MARSH, H. W. 1983. Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of educational psychology*, 75, 150-166.
- MARSH, H. W. 1991a. A Multidimensional Perspective on Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: Reply to Abrami and d'Apollonia (1991). *Journal of educational psychology*, 83, 416-421.
- MARSH, H. W. 1991b. Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A Test of Alternative Higher-Order Structures. *Journal of educational psychology*, 83, 285-296.
- MARSH, H. W. 2007. Do University Teachers Become More Effective With Experience? A Multilevel Growth Model of Students' Evaluations of Teaching Over 13 Years. *Journal of educational psychology*, 99, 775-790.

- MARSH, H. W. & BAILEY, M. 1993. MULTIDIMENSIONAL STUDENTS EVALUATIONS OF TEACHING EFFECTIVENESS - A PROFILE ANALYSIS. *The Journal of higher education* (Columbus), 64, 1-18.
- MARSH, H. W. & HATTIE, J. 2002. The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? *The Journal of higher education* (Columbus), 73, 603-641.
- MARSH, H. W. & HOCEVAR, D. 1991a. The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching and teacher education*, 7, 9-18.
- MARSH, H. W. & HOCEVAR, D. 1991b. Students' evaluations of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and teacher education*, 7, 303-314.
- MARSH, H. W. & OVERALL, J. U. 1980. Validity of students' evaluations of teaching effectiveness: Cognitive and affective criteria. *Journal of educational psychology*, 72, 468-475.
- MARSH, H. W. & PARKER, J. W. 1984. Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of personality and social psychology*, 47, 213.
- MARSH, H. W. & ROCHE, L. 1993. The Use of Students' Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American educational research journal*, 30, 217-251.
- MARSH, H. W. & ROCHE, L. A. 1997. Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American psychologist*, 52, 1187.
- MARSH, H. W. & ROCHE, L. A. 2000. Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of educational psychology*, 92, 202-228.
- MCKEACHIE, W. J. 1997. Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- UTTL, B., WHITE, C. A. & GONZALEZ, D. W. 2017. Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in educational evaluation*, 54, 22-42.

Učení generace Z – přechod na googlování a youtubování – nový trend?

Terje Berg

Torild A. Oddane

Liv Inger Lamøy

Abstrakt

Generace má podle některých tvrzení jedinečné vlastnosti, které vyžadují, aby vysokoškolské instituce aktualizovaly pedagogiku tak, aby vyhovovala potřebám, zájmům a stylům této nové skupiny studentů. V tomto příspěvku se zaměřujeme na vymezení a upřesnění tématu výuky generace Z a nastínění otázek pro další výzkum. Na základě přehledu literatury o generaci Z shrnujeme poznatky pohledem lektorů. Zdůrazněny jsou dvě hlavní kategorie: 1) charakteristiky generace Z a 2) strategie vyučování a učení (aktivní učení a používání ICT). Kritizujeme jednomyslný předpoklad, že digitální zařízení automaticky zlepšují výuku a učení. V souladu s tím navrhuje, aby další výzkum zkoumal účinnost různých druhů technologií. Hovoříme také ve prospěch holistických přístupů, poukazujeme na potřebu rozšíření znalostí o studentech ekonomie a pečlivého zvážení dalších kontextových faktorů.

Klíčová slova

Generace Z, Vysokoškolské vzdělávání, Strategie výuky a učení, Aktivní učení, ICT, Studenti byznysu.

1. Úvod

Nová generace studentů – generace Z¹ – v současné době vstupuje na půdu vysokých škol (Daughtrey, 2020, Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015, Seemiller a Grace, 2017, Chicca a Shellenbarger, 2018). Generace Z je definována jako jedinečná kohorta, jejíž potřeby, očekávání, perspektivy a aspirace jsou údajně jiné, než měli studenti, kteří nastoupili na univerzity před nimi (Seemiller a Grace, 2017). Příslušníci generace Z jsou považováni za první kompletní digitální uživatele (Sheridan et al., 2014, Chicca a Shellenbarger, 2018, Dimock, 2019). Pohlíží se na ně jako na kreativní a podnikavé jedince, kteří se učí pozorováním a praxí, mají krátkou dobu pozornosti, jsou zvyklí na okamžitou zpětnou vazbu, jsou individualističtí a mají nedostatečné schopnosti kritického myšlení (Daughtrey, 2020, Shatto a Erwin, 2016, Swanzen, 2018, Vizcaya-Moreno a Pérez-Cañaveras, 2020, Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015). Profesionálové z různých oborů, jako je například zpěv, jazyky, strojírenství, ošetrovatelství a ekonomie, řeší potřebu aktualizovat vysokoškolské vzdělání tak, aby vyhovovalo odlišným stylům a preferencím generace Z (Shorey et al., 2021, Chicca a Shellenbarger, 2018, Daughtrey, 2020, Barreiro a Bozutti, 2017, Deeter-Schmelz, 2014, Popova, 2017). Jejich argument odráží základní premisu, že současná prostředí kampusů byla navržena pro předchozí generace, a tudíž nesplňují a nemohou plně odpovídat potřebám, zájmům a studijním preferencím studentů generace Z (Seemiller a Grace, 2017).

Přestože literatura zaměřená na výuku studenta skutečně existuje již více než 100 let (McCabe a O'Connor, 2014, s. 351), většina učitelů v současné populaci je zvyklá na přístup zaměřený na učitele (Daughtrey, 2020, Popova, 2017). O výuce budoucnosti se však tvrdí, že má přístup zaměřený na studenta (Daughtrey, 2020, Popova, 2017, Shatto a Erwin, 2016). Podle Popova (2017, s. 26) je to pro teenagery „... jediný možný způsob, jak rozvíjet dovednosti a schopnosti, podporovat sebevzdělávání a udržet si motivaci po celou dobu studia.“ Kromě toho mohou být současné vzdělávací politiky a postupy poskytování výuky v rozporu s digitální érou a rozvíjejícími se

1 Generace Z je také někdy označována jako sněhové vločky. V tomto článku důsledně používáme termín generace Z, a to ze dvou důvodů: 1) generace Z je tím, čím se zabývá akademická literatura, a 2) termín generace Z se odchyluje méně od konvenční typologie pro charakterizaci generací a je méně zaujatá než termín sněhové vločky.

společenskými trendy (Onyema a Daniil, 2017). Například přístup k bezdrátovému internetu v kampusu umožňuje studentům, aby byli neustále připojeni. To může způsobit mezigenerační konflikt mezi studenty, kteří se zabývají více úkoly najednou, a učiteli, kteří dodržují ideál učebního prostředí bez nežádoucích rušivých vlivů, jako je např. doba strávená u obrazovky.

Existuje však málo akademických znalostí o tom, jak navrhnout učení pro tuto generaci. Prostřednictvím tohoto příspěvku chceme prozkoumat nově vznikající literaturu zaměřenou na specifika vzdělávání generace Z. Účelem této literatury je shrnout současné poznatky reprezentované akademickou literaturou o generaci Z a zvážit toto téma optikou lektorů obchodní administrativy. Naším cílem je zarámovat a zpřesňovat téma výuky generace Z a nastítnit otázky pro další výzkum. Vzhledem k tomu, že výuka generace Z je nedostatečně prozkoumaná oblast, příspěvek tohoto článku je dvojitý: 1) Prozkoumáním nově vznikající literatury o generaci Z nabízíme obraz a přehled o vzniku a stavu odborné literatury o výuce generace Z a 2) Na základě toho načrtneme plán výzkumu, který může být dalším příspěvkem k budování výuky založené na důkazech pro lepší výsledky učení. Zbytek tohoto článku je strukturován následujícím způsobem: V další části objasníme naše chápání generace Z a poté rozvedeme námi vybranou metodu. V následující části probíráme literaturu, přičemž článek uzavíráme několika komentáři a navrhneme témata pro další výzkum.

2. Generace Z

2.1 Co je to generace?

Podle generační teorie je populace rozdělena do věkových skupin podle doby, ve které se narodila (Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015, Dimock, 2019, Turner, 2015). Seskupování jednotlivců v rámci těchto generací je motivováno přesvědčením, že každý sdílí soubor hodnot a postojů kvůli společným událostem a zkušenostem (Parry a Urwin, 2011). To znamená, že každá generace je hluboce ovlivněna určitými politickými, ekonomickými, kulturně technologickými a sociálními podmínkami a kontextuálními faktory (Chicca a Shellenbarger, 2018, Popova, 2017, Dimock, 2019).

2.2 Jedna generace – mnoho jmen

Nejnovější generace je označována různými jmény, včetně Generation Z, Gen Z, Gen-Zer, iGens, digital natives, net Generation, Zers, @ generation, pluralit generation, Post-Millennials, Tweens, eBay Baby, The App Generation, Gen Tech, Gen Next, Rainbow Generation, Post-Millennials, Selfie Generation, Mobile Generation, The 21th Century Learners, Generation Me, Generation My, Homeland Generation, the Selfie Generation, Generation Instant Gratification, Generation Reality TV, The Centennials, Generation of Artists, and Snowflake Generation (Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015, Onyema a Daniil, 2017, McCarthy, 2017, Vizcaya-Moreno a Pérez-Cañaveras, 2020, CollinsEnglish22Diction). V tomto článku označujeme novou generaci jako generaci Z (další popis viz Metoda, část 3).

2.3 Věková demografie

Generační omezení nejsou exaktní věda (Dimock, 2019). Generace Z je jako taková definována různými věkovými demografickými údaji (Shorey et al., 2021, Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015, Chicca a Shellenbarger, 2018). Například slovníky Marriam-Webster Dictionary, Oxford Learner's Dictionaries a Collins English Dictionary definují generaci Z jako generaci lidí narozených koncem 90. let a začátkem 21. století, dále lidí narozených koncem 90. let a začátkem 2010 a mezi polovinou 90. let a polovinou 2010, resp. podle Chiccy a Shellenbarger (2018) se generace Z obecně týká těch, kteří se narodili od roku 1995. Shodou okolností se toto datum shoduje s přibližným časem, kdy se WWW protokol stal veřejně dostupným. V tomto článku jsme se rozhodli vycházet z klasifikace navržené The Pew Research Center, která definovala pět různých generačních kohort: The Silent Generation (narozena 1928–1945), The Boomers (narozená 1945–1964), Generace X (1965–1980), Millennials (1981–1996) a generace Z narozená v letech 1997 až 2012 (Dimock, 2019).

2.4 Atributy generace Z

Chicca a Shellenbarger (2018) identifikovali z literatury devět charakteristik generace Z: 1) Zanícení konzumenti technologií a digitálního světa; 2) pragmatičtí lidé; 3) nedostatečně rozvinuté sociální a vztahové dovednosti; 4) opatrní a zaujatí citovou, fyzickou a finanční bezpečností; 5) individualističtí; 6) zvýšené riziko izolace,

úzkosti, nejistoty a deprese; 7) nedostatek pozornosti, touha po pohodlí a bezprostřednosti; 8) otevření, různorodí a spokojení s rozmanitostí; a 9) tzv. sedavý aktivismus². Členové generace Z jsou označováni jako první skuteční digitální uživatelé, kteří bez internetu neznají svět (Daughtrey, 2020, Dimock, 2019, Chicca a Shellenbarger, 2018). V roce 2007, kdy byl uveden na trh iPhone, bylo nejstarším zástupcům Gen Z 10 let (Dimock, 2019). Tablety, chytré telefony a vizuální média jsou klíčové technologie této generace. V souladu s tím jsou zástupci generace Z technicky zdatní. Často používají více než jedno zařízení současně a preferují multitasking až na pět obrazovek (Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015, Hope, 2016). Generace Z má blízko k informacím z Google a má přístup k více informacím než kterákoli jiná generace v jejich věku (Seemiller a Grace, 2017). Komplexní spoléhání generace Z na online informace je však doprovázeno nedostatečnou schopností kriticky posoudit platnost informací (Shatto a Erwin, 2016, Swanzen, 2018, Seemiller a Grace, 2017, Vizcaya-Moreno a Pérez-Cañaveras, 2020). Jejich touha po Google může zjevně i změnit jejich mozkovou strukturu. Existuje předpoklad, že zpracovávají informace zásadně odlišnými způsoby než starší generace (Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015, Shatto a Erwin, 2017, Shatto a Erwin, 2016). Jejich mozky se například napojily na to, aby porozuměly komplexním vizuálním snímkům (Hallowell a Ratey, 2011, jak je uvedeno v Shatto a Erwin, 2016, s. 253). Změny s největší pravděpodobností souvisí s tím, že generace Z je první generací, která má možnost být skutečně připojena 24 hodin denně 7 dní v týdnu (Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015). O příslušnících generace Z se mluví jako o neustále připojených, trpících syndromem FOMO (strach z propášení) (Hope, 2016). Podle Shatta a Erwina (2016) tráví Gen Z na svých mobilních telefonech v průměru devět hodin denně.

Jsou zvyklí na velmi častou interakci, někdy pouze v digitálním světě, cítí se pohodlně v online komunikaci a spolupráci. K navazování vztahů dávají příslušníci Gen Z přednost sociálním médiím před komunikací tváří v tvář. Mohou dokonce upřednostňovat čas strávený u obrazovky během společenských událostí, jak se odráží

2 Sedavý aktivismus lze popsat jako umění vyjít do ulic ze židle. <https://beloved-alder.blog/2017/10/18/sedentary-activism-or-the-art-of-taking-to-the-streets-from-your-chair/>, staženo 20. ledna 2022..

v konceptu *phubbing*³ (Christensen, 2018). Díky přístupu k bezdrátovému internetu na akademické půdě mohou studenti zůstat online i během přednášek, kdy tráví čas na sociálních sítích, posílají rychlé zprávy atd. V průzkumu mezi 774 americkými univerzitními studenty 94,4 % uvedlo, že tráví čas na obrazovce během přednášek (Spitzer, 2015), jak uvádí Christensen, 2018, s. 19.

Masivní využívání technologií často působí příslušníkům generace Z problémy v komunikaci a sociálních vazbách. Mívají nedostatečně rozvinuté sociální a vztahové dovednosti, horší sociální dovednosti tváří v tvář a při řešení konfliktů (Chicca a Shellenbarger, 2018, Daughtrey, 2020). Tato tendence vystavuje členy generace Z zvýšenému riziku izolace, nejistoty a problémů s duševním zdravím, jako je úzkost a deprese (Chicca a Shellenbarger, 2018). Jejich technologické návyky navíc vedou k tomu, že mají omezený rozsah pozornosti (osm sekund). Snadno se rozptýlí (Chicca a Shellenbarger, 2018, Vizcaya-Moreno a Pérez-Cañaveras, 2020). Příslušníci generace Z se také rychle začnou nudit při monotónních podnětech a touží po pohodlí a bezprostřednosti. Jsou zvyklí na okamžitou zpětnou vazbu; očekávají, že jakékoli informace, které potřebují, budou mít na dosah; mají tendenci používat zkratky a „surfovat“ jen po tom, co je nutné, nejsou ochotni se ponořit hluboko do tématu; jsou neopatrní v komunikaci a psaní; dělá jim potíže se soustředit a plnit úkoly; zajímají se pouze o to, co je bezprostřední, relevantní a použitelné; požadují rychlé výsledky (Daughtrey, 2020, Hope, 2016). Online prostředí jim umožňuje okamžité uspokojení, ale dokáže také způsobit frustraci, pokud odpovědi nejsou okamžitě jasné (Shatto a Erwin, 2016).

Generace Z, která vyrůstala v dobách sociální, politické, technologické a ekonomické nejistoty (tj. svět po 11. září charakterizovaný globálním terorismem, online hrozbami a ekonomickými problémy), je pragmatická, opatrná a zajímá se o emocionální, fyzickou a finanční bezpečnost. Tito lidé neberou úspěch jako samozřejmost, nejsou ochotni riskovat při výběru vysoké školy a povolání. Pravděpodobně mají alternativní plány pro případ, že by něco nevyšlo (Chicca a Shellenbarger, 2018, Daughtrey, 2020). Generace Z je etnicky různorodá. Netradiční rodiny a vystavení různým kulturním perspektivám z nich činí lidi otevřené mysli (Shorey et al., 2021, Chicca a Shellenbarger, 2018, Swanzen, 2018), kteří prokazují vysokou úroveň sociálního

3 Phubbing je kompilace slov telefon a odmítnutí (ignorování).

povědomí, a na sociálních sítích jim záleží na rovnosti (Hope, 2016, Chicca a Shellenbarger, 2018). Dávají přednost sedavému aktivismu. Příslušníci generace Z inklinují k individualismu. Dávají přednost intrapersonálnímu učení, které jim umožňuje pracovat vlastním tempem a samostatně. Kromě toho jsou vysoce podnikaví a očekávají, že během své kariéry budou na sobě pracovat (Seemiller a Grace, 2017, Swanzen, 2018).

2.5 Styly preference a učení

Styly učení se týkají toho, jak studenti získávají, interpretují, organizují, vyhodnocují a uchovávají informace (Chick, 2010, jak uvádí Shorey et al., 2021). Generace Z se učí pozorováním a experimentální praxí, nikoli čtením a posloucháním prezentací v PowerPointu (Shatto a Erwin, 2016). Má tendenci neotvírat vůbec učebnice nebo příručky. Spoléhá se spíše na internetové vyhledávače a videa. Hope (2016) shrnuje její styly učení následující frází: „Chcete se něco naučit? Vygooglete si to. Chcete se něco naučit? Využijte YouTube.“

Výukové preference generace Z se podobají jejich učebním stylům. Příslušníci generace Z preferují učit se praxí a vizuálně (Barreiro a Bozutti, 2017, Seemiller a Grace, 2017). Upřednostňují možnosti praktického učení, ve kterých mohou to, co se naučili, okamžitě aplikovat v reálném životě (Seemiller a Grace, 2017). Chtějí vědět, že pojmy, které se učí, mají širší použitelnost nejen pro praxi. Dávají také přednost učení ve třídě (Barreiro a Bozutti, 2017, Shorey et al., 2021) a sebereflexi. Oproti tomu neupřednostňují ukládání informací, skupinovou práci, kreativní nebo nápadité procesy.

Přestože Gen Z preferují práci samostatně nebo ve virtuálních skupinách, považují své kolegy a instruktory za cenné zdroje (Berge a Berge, 2019). Dávají přednost individuálnímu učení, které umožňuje individuální tempo, díky tomu mohou pracovat s ostatními podle svých vlastních podmínek (Seemiller a Grace, 2017, Shorey et al., 2021). Shorey a kol. (2021) zjistili, že studenti generace Z (studenti v oboru zdravotní péče) upřednostňují poutavá a vizuální výuková prostředí, která integrují videa, příběhy, powerpointové snímky s vylepšeným zvukem, simulace, skupinové projekty spolupráce, diskusní fóra, online kvízy a případové studie ve třídě. Kromě toho také uvedli následující preference:

“...pedagogové nebo praktici, kteří byli efektivními komunikátory (tj. přístupní a přátelští), nadšení, zapálení a znali svého vyučovaného předmětu, poskytovali okamžitou a konstruktivní zpětnou vazbu. Nastavili realistická očekávání. Přáli si, aby jim pedagogové mohli pomáhat na osobní i akademické úrovni tím, že jim poskytnou emocionální podporu a připraví je na pracovní život” (Shorey et al. 2021, p.2).

3. Metodika

Náš důkladný přehled literatury jsme založili na základě metodologie systematického přehledu literatury⁴. Rychlý přehled je typem syntézy znalostí, ve kterém jsou součástí procesu systematického přezkoumání zjednodušeny nebo vynechány, aby se vytvořily informace v krátkém časovém období (Tricco et al., 2016). Systematický přehled je metodická a komplexní syntéza literatury zaměřená na dobře formulovanou výzkumnou otázku. Cílem je identifikovat a syntetizovat veškerý vědecký výzkum na určité téma. Z tohoto důvodu jsme považovali přehled literatury za vhodnou metodologii pro naši studii. Systematické přezkumy by měly být prováděny nezaujatým, reprodukovatelným způsobem, aby poskytly důkazy pro praxi a tvorbu politik a identifikovaly mezery ve výzkumu. Vyžaduje se dokumentace celého procesu od rešerší v literatuře přes screening a výběr studií až po analýzu zahrnutých studií. Inspirováni Shorey et al. (2021) jsme použili pětistupňový rámec Arksey a O'Malley (2005) k provedení a reportování výzkumů. Vzhledem k povaze recenze nebylo vyžadováno hodnocení kvality literatury.

3.1 První fáze: Identifikace výzkumné otázky

Abychom identifikovali výzkumnou otázku, začali jsme s předběžným vyhledáváním literatury v Orii, což je katalog knihovny umožňující prohledávat sbírky všech norských akademických knihoven, včetně elektronických knih a článků, ke kterým mají přístup. Účelem bylo seznámit se s konceptem sněhových vloček a ústředními otázkami výuky.

4 https://www.library.cornell.edu/sites/default/files/SystematicReview_DecisionTreeMethodologies_v3.pdf, staženo 18. ledna 2022

První výzkum se ukázal být zvláště užitečný s ohledem na pojmenování konkrétní generace, na kterou se odkazuje; rozhodli jsme se vynechat Generation Snowflake⁵ ve prospěch Generation Z. Všimli jsme si, že Generation Snowflake je neformální hanlivý výraz pro generaci lidí, kteří se stali dospělými v roce 2010 nebo později a jsou považováni za méně odolné a náchylnější k urážkám než předchozí generace (Collins English Dictionary). Neexistuje však žádná shoda ohledně toho, zda je Generace Snowflake spojena výhradně s generací Y, generací Z nebo s oběma skupinami⁶. Zde je třeba podotknout, že do tohoto dokumentu nemusely být zahrnuty některé články vysoce relevantní pro výuku, např. o efektivním využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) či o metodách aktivního učení, jako jsou kombinované učení a „převrácené“ učebny. Důvodem jejich vynechání je, že se v jejich textu neobjevily námi zadané vyhledávací výrazy, třebaže fakticky provádějí výzkum této generace. Jako příklad mohou sloužit dvě relevantní studie: Foldnese (2016) o účincích převrácené třídy a Coovadia a Ackermann (2021) o vlivu digitální pedagogiky na výsledky zkoušek. Obě studie jsou prováděné na studentech, přičemž drtivá většina je zařazena do generace Z.

Po zadání pojmu Snowflake Generation do Google se vrátilo 8 130 000 výsledků, z nichž některé patřily mezi slova roku 2016 podle Collins English Dictionary (Collins English Dictionary). Podobné vyhledávání v Oria vedlo pouze k jednomu výsledku; recenzovaný článek o toleranci obtěžování v britské online studentské kultuře. Vyhledávání termínu generace Z v Oria vyhledalo 2 568 761 výsledků, z toho 2 006 254 recenzovaných časopisů⁷. Zdá se tedy, že pojem generace Z je ve výzkumu dobře zavedený. Dimock (2019) tvrdí, že generace Z se uchytila v populární kultuře a žurnalistice. Zdroje od Merriam-Webster přes Oxford až po městský slovník nyní uvádějí generaci Z jako následující po generaci mileniálů. Data Google Trends ukazují, že generace Z výrazně předčí ostatní pojmenování této generace ve vyhledávání informací. Vyhledávání generace Z na Google dne 2. prosince 2021 přineslo 1 100 000 000 výsledků, což potvrzuje druhé tvrzení.

5 Naše studie je součástí projektu Teaching Generation Snowflakes – New Methods and Challenges. Soustředění na termín Generation Snowflakes se proto nabízelo jako výchozí bod.

6 [https://www.biznews.com/good-hope-project/2021/05/27/snowflake-generation-millennials;](https://www.biznews.com/good-hope-project/2021/05/27/snowflake-generation-millennials)
<https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-7033111/Millennials-Gen-Z-really-snowflakes.html>
<https://www.GenerationZinsight.com/blog/Generation-Z-are-not-the-new-snowflake-generation>

7 Vyhledávání proběhlo 2. prosince 2021.

Vzhledem k tomu, že generace Z označuje ty, kteří se narodili v roce 1997 a dál, většina současných studentů i těch, kteří v příštím desetiletí nastoupí na vysoké školy, patří do této generace. Na rozdíl od generace sněhových vloček je generace Z také neutrálním pojmem bez negativních konotací. Konstatovali jsme tedy, že generace Z je nejvhodnějším celkovým termínem pro studenty, kterých se týká naše studie.

Další mapování bylo vedeno následující výzkumnou otázkou: Jaké jsou cíle, premisy, kontexty (vzdělávací, geografické) a metodologické přístupy, které jsou základem výzkumu výuky generace ve vysokoškolském vzdělávání?

3.2 Druhá fáze: Identifikace relevantních studií

Tato fáze zahrnuje identifikaci relevantních studií a vypracování rozhodovacího plánu ohledně toho, kde a jak výrazy použít, které zdroje mají být prohledávány, časové rozpětí a jazyk. Abychom zacílili vyhledávání v souladu s naší výzkumnou otázkou, prozkoumali jsme seznamy klíčových slov v publikacích nalezených v našem počátečním výzkumu. Jako správný základ pro identifikaci relevantních vyhledávacích termínů se ukázaly následující: vysoké vzdělání (Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015, Barreiro a Bozutti, 2017, Chicca, 2021), vzdělávání v oblasti podnikání (Onyema a Daniil, 2017); vzdělávání (Shorey et al., 2021); vzdělávací prostředí (Jaleniauskiene a Juceviciene, 2015); učení-učení (Barreiro a Bozutti, 2017, Chicca a Shellenbarger, 2018), učení (Onyema a Daniil, 2017, Shorey a kol., 2021), studenti (Chicca a Shellenbarger, 2018), vysoká škola (Chicca a Shellenbarger, 2018). Navíc, po Shorey et al. (2021), jsme zjistili, že je vhodné zahrnout iGen a Gen Z jako synonyma ke generaci Z. Souhrnně řečeno, uvedená klíčová slova vedla k hledaným výrazům uvedeným v pojmové mapě v tabulce 1.

Tabulka 1 – Přehled hledaných výrazů

| Populace | Populace | Kontext | Intervence |
|-----------------------|----------|---|------------|
| Generace Z | Student | Vyšší vzdělání* | Učení |
| Gen Z | | Vysoká škola* | Učení |
| iGen* “Z generace“ | | Univerzita* Univerzitní vysoká škola* post-sekundární | Vzdělání* |

Kromě toho jsme původně definovali tři přísná kritéria pro zařazení a vyloučení uvedená v tabulce 2 níže.

Tabulka 2 – Kritéria pro zařazení a vyloučení

| Kritéria | Zpracování |
|-----------------|---|
| 1 Typ studie | Studie musí být publikovány v recenzovaných časopisech. |
| 2 Jazyk | Studie musí být k dispozici v angličtině. |
| 3 Časový rozsah | Studie musí být zveřejněny po 1. lednu 2010. |

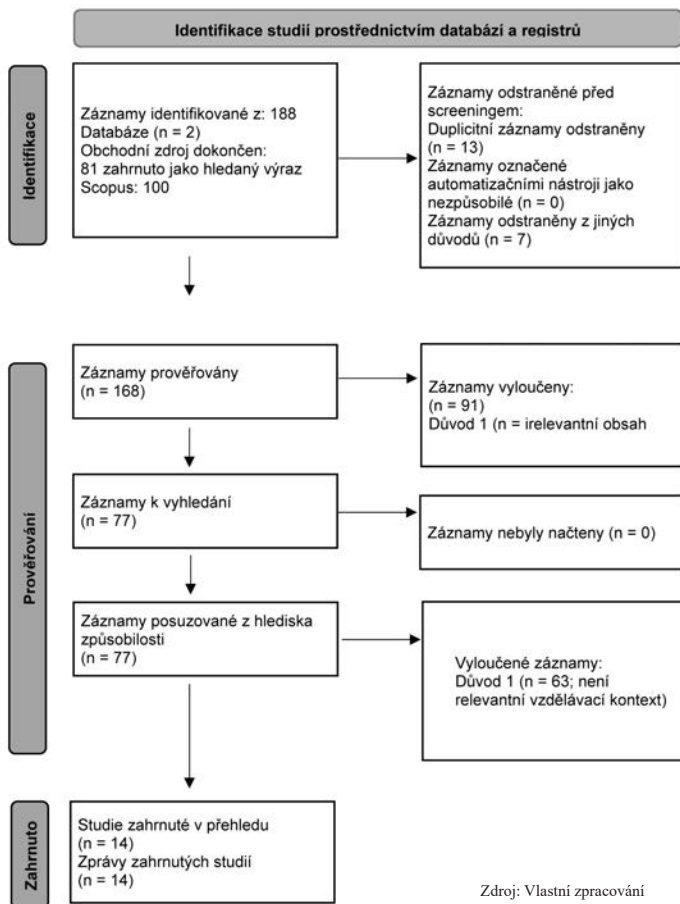
Jeden z autorů je vyškoleným knihovníkem, a proto byl schopen doporučit vhodné databáze a vyvinout vhodnou strategii vyhledávání na základě hledaných výrazů a kritérií. Jako nejvhodnější databáze se ukázaly Business Source Complete a Scopus, které umožňují vyhledávání z různých oborů. Knihovnice provedla 17. prosince 2021 úvodní vyhledávání ve volném textu pro různé varianty pojmů generace Z, student, vysoké vzdělání a učení. Různé varianty každého konceptu byly kombinovány pomocí booleovského operátoru OR a koncepty byly kombinovány pomocí booleovského operátoru AND. Po počátečním hledání a experimentech s různými strategiemi jsme zjistili, že některé relevantní články neobsahovaly hledané slovo student. Rozhodli jsme se ho z konečného vyhledávání vyřadit. Konečné vyhledávání vedlo k 88 výsledkům v Business Source Complete a 100 ve Scopus, tj. celkem 188 výsledků. Toto číslo sloužilo jako výchozí bod pro výběr studií (viz obrázek 1). V pozdější revizi jsme ke konečnému vyhledávání přidali variace konceptu generace Z a provedli aktualizaci na základě revidovaného vyhledávání. To vedlo k přidání 10 dalších výsledků do Business Source Complete a 18 dalších výsledků do Scopus, jeden z nich byl duplicitní. Tyto reference byly přezkoumány a diskutovány dvěma výzkumníky, ale v této fázi vyústily v nulové přidané reference. Úplný přehled o použitém vyhledávání viz Příloha 1 – Strategie vyhledávání.

3.3 Třetí fáze: výběr studie

Využili jsme standardní vývojový diagram PRISMA (preferované položky systematických přehledů a metaanalýz) 2020⁸, který slouží jako vodítko pro podávání zpráv o procesu výběru studií. Bylo odstraněno 13 duplikátů, což vedlo ke 168 záznamům připraveným pro screening.

8 Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. Prohlášení PRISMA 2020: aktualizované pokyny pro podávání zpráv o systematických přehledech. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

Obrázek 1 – Vývojový diagram



Názvy a abstrakt jsme prověřili ve dvou krocích, z nichž prvním byl slepý screening, který umožnil software Rayyan, nástroj pro screening a výběr studií pro systematické recenze. Systematickým porovnáním našich výsledků a diskusí o nesrovnalostech jsme dosáhli konsensu a vyloučili jsme 91 záznamů kvůli irelevantnímu obsahu. Vzhledem k omezenému časovému rozpětí jsme zjistili, že je příliš časově náročné zmapovat všech 77 zahrnutých studií. V souladu s tím jsme se rozhodli zaměřit se na studie zahrnující pouze studenty byznysu z generace Z.

3.4 Čtvrtá fáze: zmapování dat

Na základě výzkumné otázky jsme zmapovali klíčové informace ze 14 zahrnutých studií do formuláře vyvinutého pro extrakci dat. Jak ukazuje tabulka 4 (viz část 4), extrahované informace zahrnují podrobnosti o publikaci (jméno autorů, rok a země vydání, cíl studia, předpoklad studia, typ studia a klíčová slova), vzdělávací kontext a téma výuka / problémy s učením.

3.5 Pátá fáze: porovnání, shrnutí a hlášení výsledků

Začali jsme provedením tematické analýzy (Braun a Clarke, 2006) zahrnutých studií. Jako vodítko pro naši analýzu jsme v průběhu celého procesu používali barevné lepicí štítky a vizuální mapy. Podle šestikrokové směrnice Brauna a Clarka (2006) jsme se pravidelně scházeli, abychom si navzájem porovnávali průběžné výsledky. Při čtení a opětovném prohledávání názvů, abstraktů, klíčových slov a promítání plných textů jsme zaznamenali a prodiskutovali naše nápady. Ve studiích jsme se mimo jiné soustředili na výukové/učební strategie související s ICT. Na základě našich prvotních nápadů jsme vyvinuli kódy zajímavých funkcí. Tyto kódy jsme shromáždili do potenciálních témat a sesbírali všechna data relevantní pro každé potenciální téma (tj. jména autorů) v pojmových mapách. Poté jsme začali revidovat, definovat a pojmenovávat témata s cílem vytvořit shlukové kategorie a podkategorie. V některých fázích jsme pracovali samostatně, navrhovali jsme zaslepené návrhy pro další společné srovnání a diskuse. Diskutovali jsme o jakýchkoli nesrovnalostech, dokud jsme nedosáhli konsensu.

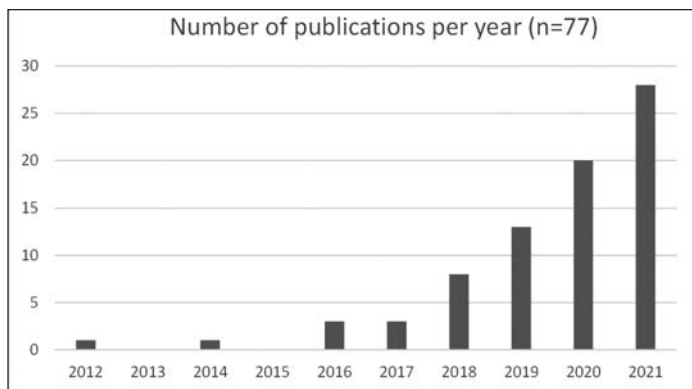
Po definování a pojmenování témat jsme pokračovali v přípravě zprávy. V této, závěrečné fázi výzkumu jsme prováděli analýzu a zaměřili se podle Massara et al. (2016) na postřehy a kritiku. Navrhovali jsme budoucí otázky k výzkumu. K lepšímu pochopení konkrétních témat jsme použili popisné statistiky, sloupcové grafy a tabulky. Tabulka s přehledem odborných studií zpracovávaného tématu (tabulka 4) posloužila jako základ pro analýzu s ohledem na naši výzkumnou otázku.

Dále jsme se zaměřili na vypracování kritiky zahrnutých studií. Kritický přístup je nezbytný pro poskytnutí nových příspěvků do této oblasti (Massaro et al., 2016). Charakteristickým znakem kritického sociálního výzkumu je spíše vnořování se a zpochybňování než potvrzování zavedených znalostí (Alvesson a Deetz, 2000, s. 146–148, jak je uvedeno v Massaro, Duma a Guthrie, 2016). Provedená analýza základních předpokladů v zahrnutých studiích tento kritický přístup podpořila.

4. Výsledky

Tato část uvádí výsledky z přehledu literatury. Začíná tím, že ukazuje trajektorii růstu a největší možnosti výzkumu. Poté zkoumáme oblasti výzkumu, na které se vztahuje. Obrázek 2 zobrazuje trajektorii růstu související s výzkumem generace Z ve vzdělávání.

Obrázek 2 – Roční počet publikací



Zdroj: Vlastní zpracování

Celkový trend ukazuje nárůst počtu publikací za jednotlivé roky. Jak je patrné z obrázku, první článek relevantní pro naši studii byl publikován v roce 2012. Objem začal narůstat v roce 2018 a od té doby roste neustále.

Tabulka 3 zobrazuje největší zdroje výzkumu generace Z ve vzdělávání. Jak je vidět z tabulky, existuje poměrně široké množství zdrojů a náhledů.

Tabulka 3 – Největší zdroje k výzkumu generace Z

| Journal | Number of publications |
|--|------------------------|
| Acta Polytechnica Hungarica | 2 |
| Business Education Innovation Journal | 2 |
| Education and Information Technologies | 2 |
| Education Sciences | 2 |
| International Journal of Emerging Technologies in Learning | 2 |
| International Journal of Interactive Mobile Technologies | 2 |
| Journal of Business Diversity | 2 |
| Journal of Higher Education Theory and Practice | 2 |
| Journal of Management Education | 2 |
| Kybernetes | 2 |
| Misc. journals with one hit | 57 |
| Grand total | 77 |

Zdroj: Vlastní zpracování

Je zde deset časopisů, každý po dvou publikacích (seřazeno abecedně), přičemž dalších 57 časopisů je zastoupeno pouze jedním příspěvkem. Časopisy mají otevřený i „tradiční“ přístup. Osm ze 14 článků tvořících základ pro naši diskusi je publikováno v časopisech na seznamu ABS. To ukazuje, ale nezaručuje kvalitu výzkumu. Při pohledu na názvy časopisů je nám jasné, že tomuto tématu je věnována pozornost jak v technologických, tak i ve vzdělávacích časopisech. To možná nepřekvapuje, protože generace Z stále ještě nedospěla; oblast lze stále považovat za nerozvinutou. Jak je také uvedeno v části metodické, generace Z nemusela být ve všech výzkumech označena jako generace Z, tudíž část z nich nespádala pod oblast reprezentovanou vyhledávacími výrazy v tomto článku. Překvapit může široká rozmanitost, pokud jde o kulturní kontexty, sahající například od Indonésie, Indie, Slovinska, Slovenska, Ruska až po USA. S ohledem na vzdělávací kontexty jsou zastoupeny zdravotnické, inženýrské a ekonomické školy.

Na základě přezkoumání 77 článků byl odhalen vzorec tří hlavních kategorií a 18 podkategorií. Dvě hlavní kategorie souvisejí s 1) nárokovánými charakteristikami u generace Z a 2) strategiemi výuky a učení. Třetí kategorie je ostatní, která zahrnuje širokou škálu témat, přesto zpracovaných pouze jedním článkem.

Články představující a diskutující Generaci Z se zaměřují na zmapování vlastností, hodnot, postojů atd. a na prezentaci a přijetí těchto atributů jako samozřejmých. Jiné články se od těchto rysů odchylují, ať už jsou zdokumentovány, nebo považovány za samozřejmé, zkoumají otázky související se styly učení, potřebami nebo preferencemi. Mnoho studií označuje generaci Z jako digitální domorodce. Je zajímavé, že existují výzkumy, které mají za úkol zjistit, jak jsou digitální kompetence sladěny napříč generacemi. Pokud jde o další hlavní kategorii, strategii výuky a učení, byly odhaleny tři hlavní podkategorie. Jedna pojednává o různých aspektech aktivního učení.

Zde se jeden proud diskusí týká kombinovaného učení, zatímco druhý souvisí s převrácenou třídou. Druhou hlavní podkategorií jsou otázky související s ICT. Tyto články berou jako samozřejmost, že by se měla používat technologická zařízení, protože generace Z jsou digitální uživatelé. Diskuse se točí kolem různých druhů výukových médií, tj. digitálních zařízení vhodných pro výuku nebo učení. Třetí podkategorie se týká vzdělávacího prostředí. Kategorie, kterou jsme označili jako jiné, sahá od diskuze o etice ve vzdělávání přes generaci Z jako podnikatele, strategii zvládání zátěže, požadavků na pracovní sílu, narcismu a toho, jak generace Z posuzuje kvalitu vzdělávacího systému své země.

Tabulka 4a – Podrobně analyzované články

| | | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|--|
| Studie | 1 Hunter-Jones (2012) | 2 Deeter-Schmelz (2014) | 3 Espinosa-Pike et al. (2021) | 4 Frunzaru and Cismaru (2018) | 5 Hadi et al. (2021) |
| Typ | Case | Case | Survey | Survey | User tests |
| Cíl | Explores the changing worldview of a new generation of learners and the threat that this poses to the future of experimental learning | Proposes the use of Brainsharks®, a voice-over video solution, as a way to deliver class content online, thereby freeing up class time for the application of concepts | Explore undergraduate student's stereotypes of auditing | Investigate the level of entrepreneurial features and the intentions towards entrepreneurship of generation Z | Develop an augmented reality mobile application for teaching accounting ethics for university students using revenue recognition case |
| Premisa | The world view of new generation of learners implies a threat to experimental learning | Gen Z traits result in a new set of learning preferences instructors should consider when developing and delivering course content | Undergraduate students' perception of auditing is influenced by stereotypes | The level of entrepreneurial features and the intention towards entrepreneurship (ITE) of generation Z students may differ from those of other generations | Faculties face challenges in gaining the millennials and Z generation's interest and attention, who are generally digital savvy, when teaching accounting ethics |
| Učení/ poznávání | Future experimental learning | ICT focus Online tool Brainsharks® | Irrelevant with respect to teaching/learning issues Example of study involving business students | Irrelevant with respect to teaching/learning issues Example of study involving business students | ICT focus Augmented reality-based learning media |
| Klíčová slova | "Learner disengagement Experimental learning Educational change Ethnography" | "Gen Y, Z Online content Brainshark Video solution Teaching tool Classroom innovation" | "Business students *Auditing *Auditors *Accounting education Student attitudes Undergraduates Business studies Proximity Stereotypes Students' perceptions" | "Gen Z students Individual entrepreneurial orientation, intention towards entrepreneurship" | "Augmented reality Business ethics learning media mobile application Technology acceptance model" |
| Vzdělávací kontext | Marketing students | Sales management students | Undergraduate business students | Students in the fields of marketing and communication | Business schools |
| Země | GB | Kansas, US | Spain | Romania | Indonesia |

Tabulka 4b – Podrobně analyzované články

| | | | | | |
|---------------------------|--|---|--|--|--|
| Studie | 6 Kuprina et al. (2016) | 7 Machov et al. (2021) | 8 Maloni et al. (2019) | 9 McCarthy et al. (2021) | 10 Nayar and Koul (2020) |
| Typ | Testing of methodological tools | Empirical | Inferential statistics (p.21) | Surveys | Mixed |
| Cíl | Address relevant problems of educational migration flows both in the real and virtual environment | Assess the development of Generation Z competencies applying innovative educational methods in the era of Industry 4.0, as these competencies will be essential when entering the labour market | Assess business students' career work expectations | Explore and understand the effectiveness of podcasting collaboration and using technology to forge interactivity in marketing education. | Critically evaluate the learning effectiveness and engagement of blended learning tools in a management course of negotiation skills |
| Premisa | Generation Z, requires the creation of entirely different instruments for implementing the educational process when using virtual platforms | The current period in which we live is influenced by the rapid growth of knowledge | We need to understand the work values/career expectations of Gen Z to effectively engage students in the classroom and in the career development process | Podcasts are an increasingly popular form of entertainment and education | The study addresses the dilemma brought to light through literature regarding the learning effectiveness of roleplays as a teaching tool in negotiation training |
| Učení/ poznávání | ICT focus Virtual platforms | ICT focus Gamification | Irrelevant with respect to teaching/ learning issues Example of study involving business students. | ICT focus Podcasts | Learning effectiveness and engagement of blended learning tools |
| Klíčová slova | education, educational migration, modeling, virtual technologies, feedback, cost effective, incentive effect, Generation Z, cultural and cognitive characteristics, highly skilled migration | "competence gamification generation Z innovative teaching methods labour market" | "Work values Generational theory Millennials Generation Z Management education Career development" | | Blended learning tools; Classroom teaching; Higher engagement; Negotiation skills; Roleplay |
| Vzdělávací kontext | University of Economics in Bratislava | Faculty of Economics of the J. Selye University in Komarno | Business students at 7 different U.S. universities | Marketing education | Management course in negotiation skills |
| Země | Slovakia | Slovakia | USA | USA | India |

Tabulka 4c – Podrobně analyzované články

| | | | | |
|---------------------------|---|--|---|--|
| Studie | 11 Schwiager and Ladwig (2021) | 12 Thacker (2016) | 13 von Freymann and Cuffe (2020) | 14 Wood et al. (2021) |
| Typ | Theoretical | Theoretical | Case study | Survey |
| Cíl | Propose a method by which educators may address the changing learning proclivities of MIS student populations while simultaneously preserving content focus and objectives | Discuss how to prepare sales courses for Generation Z | Determine whether adding the higher-order effort would support the efficacy of such a move, namely adding cooperative live problem-based learning (PBL) projects driven by outside business partners (p.31) | Examine the narcissism of Generation Z |
| Premisa | Students in the 21st century management information systems (MIS) classroom are seeking not only conceptual understanding but also methods of communicating that are familiar and accurately reflect how they learn and acquire knowledge | Generation Z learn, communicate, and express themselves in very different manners compared to other generational groups. As such, we have to grasp the values, learning styles, and expectations expressed by this group | While there is much support from the literature on using such higher-order modalities, significant grade improvements versus other forms have not been consistently identified. (p.26) | Elevated narcissism among business students |
| Učení/ poznávání | ICT focus Incorporation of social media tools into curricula to effectively educate the current student body | Teaching strategies need to include small-group activities, games, and simulations. It is also essential to create group integrations that include functions of networking, peer-to-peer coaching, and collaborating with other people | Problem-based learning | Irrelevant with respect to teaching/learning issues Example of study involving business students |
| Klíčová slova | Social media, Gen Y, Gen Z, Soft skills, Understanding by Design, Course development models | "*Sales *Business success *Business education Curriculum Generation Z Education" | "Active learning Problem-based learning Social learning Generation Z Project method in teaching" | "Business education Generation Generation Z Higher Education Millennial Narcissism" |
| Vzdělávací kontext | Management information systems; Graduate level MBA course | Professional sales education | Marketing principles classes | Business students |
| Země | USA | USA | USA | USA |

Protože nás zajímají především možné důsledky, které mohou mít charakteristiky generace Z na výuku a učení na ekonomických školách, zaměříme se podrobněji na 14 ze 77 článků uvedených v tabulce 4.

Ty budou tvořit základ pro následující diskusi. Diskuse si klade za cíl představit a přiblížit náměty a témata uvedená v těchto článcích, nastítnit kritiku a směr další diskuse.

Tabulka 5 – Kategorie diskutované v článcích

| Hlavní kategorie | Sub-kategorie 1 | Sub-kategorie 2 |
|---|---|---------------------------------------|
| Generace Z | Traits | |
| | Values | |
| | Digital competences | Gen Z Intergenerational levels |
| | Expectations | |
| | Attitudes | |
| | Learning styles | |
| | Learning needs | |
| | Learning preferences | |
| Strategie učení a výuky | Active learning approaches | Blended learning Flipped classroom |
| | ICT | Learning media |
| | Learning environment | |
| Ostatní problémy | Narcissism | |
| | Entrepreneurship | |
| | Ethics | |
| | Coping strategies (stress) | |
| | Work force requirements | |
| | Perceptions of professions/Work values | |
| | Perception of quality of higher education | |
| Critical approaches to the generational perspective | | |

Protože nás zajímají především možné důsledky, které mohou mít charakteristiky generace Z na výuku a učení na ekonomických školách, zaměříme se podrobněji na 14 ze 77 článků uvedených v tabulce 4. Ty budou tvořit základ pro následující diskusi. Diskuse si klade za cíl představit a přiblížit náměty a témata uvedená v těchto článcích, nastítnit kritiku a směr další diskuse.

Články z užšího výběru vycházejí z prostředí studentů ekonomie a odpovídají tabulce 5 výše, zejména bodu Strategie výuky a učení s důrazem na využití ICT. Například McCarthy a kol. (2021) nastiňuje, jak může používání podcastů povzbudit komunikaci a interakci mezi studenty marketingu na různých univerzitách. Záměrem tohoto výukového přístupu je přesunout studenty od pasivních konzumentů k aktivním poskytovatelům znalostí. Kromě marketingových dovedností samotných může podporovat meta-učení a spolupráci. Je důležité

podotknout, že výuka kurzu není jen o znalostech samotných, ale také o prohlubování dovedností, které nejsou dány osnovami. Aktivizace studentů však nezávisí na konkrétních digitálních technologiích.

Jiný úhel pohledu zaujímají Schwieger a Ladwig (2021), kteří ukazují, jak lze systematické aktivity na sociálních médiích využívat, aniž by to narušovalo proces učení. Toto tvrzení by mělo být zřejmé, ale přesto je snadné ho ztratit z dohledu: Celkovým účelem jakékoli výukové technologie (v nejširším slova smyslu; křída a tabule je také technologie) by mělo být zlepšení výsledků učení. Vzhledem k důležitému sdělení je poněkud zvláštní, že se autoři odklánějí od úhlu pohledu, aniž by problematizovali výsledky učení jako takového. Zdánlivě předpokládají, že digitální zařízení a sociální média jsou nedílnou součástí každodenního života generace Z, a proto by tato zařízení měla být používána i ve výuce. Navíc Kuprina a spol. (2016) poukazují na skutečnost, že ICT nejsou dostatečným faktorem pro zvyšování kvality. Tvrdí, že různé ICT nástroje by mohly být dobrým pomocníkem pro individualizované přístupy k učení, což dobře rezonuje s tvrzením, že generace Z je více samostatná. Ale ve skutečnosti princip přizpůsobeného učení není nic nového. Propojení s jednou konkrétní generací nepřináší žádný nový pohled.

V souvislosti s tím můžeme poukázat na Hadiho a spol. (2021), zkoumající záměry učitelů používat technologii AR (rozšířená realita) pro výuku manažerské (obchodní, byznys) etiky. To má široký záměr využití. I tito autoři však považují za samozřejmé, že generace Z má určité preference ve vzdělávání a že AR je nutná k tomu, aby se studenti při výuce manažerské etiky nenuдили. Článek poskytuje podrobný popis vývoje zařízení. V žádném ohledu však nedokládá vliv na učení. To také vysvětluje přístup, který zvolil (Deeter-Schmelz, 2014). Článek ilustruje, jak lze jeden konkrétní digitální nástroj použít k vytvoření komentáře a případně hudby do PowerPointu. I když jsou takové příklady zajímavé, ani tento článek nedokáže zdokumentovat, proč generace Z vyžaduje tento způsob doručování obsahu.

Proud literatury výše pojednávající o vyučování-učení ve světle různých přístupů aktivního učení je ojedinělý. Přesto je zde uvedeno několik zajímavých bodů. Například von Freymann a Cuffe (2020), kteří prováděli analýzu průřezových dat od roku 2006 do roku 2018, dokumentují, jak učení zaměřené na problémy zlepšuje způsoby aktivního učení. Nayar a Koul (2020) zjišťují, jak smíšené učení zlepšuje zapojení ve třídě. V těchto intencích Hunter-Jones (2012) tvrdí, že experi-

mentální učení může být vhodným nástrojem pro aktivní učení a tím se sníží neangažovanost studentů. Tyto články nejsou bez nedostatků; von Freymann a Cuffe (2020) spoléhají na data ze zkoušek jako zástupce výsledku učení. Zkoušky jsou tvořeny autory studie. Jak Nayar, tak Koul (2020) a Hunter-Jones (2012) vycházejí z předpokladu, že „tradiční“ přístupy mají nedostatky a že s novými generacemi je třeba zacházet jinak. Například Nayar a Koul (2020) implicitně tvrdí, že hraní rolí, na rozdíl od kombinovaného učení, nepodporuje měkké dovednosti, aniž by prokázali proč. Thacker (2016) si klade za cíl poskytnout pokyny pro optimalizaci výuky v kurzu managementu prodeje. Přesto bez dalšího upozornění tvrdí, že je potřeba uplatňovat konstruktivistické učení. Zajímavé je, že oproti Hunter-Jonesovi (2012) nevidí potřebu vodit generaci Z „za ručičku“.

Poslední kategorii, ostatní, se budeme věnovat jen krátce. Wood a kol. (2021) zjistili, že studenti ekonomické školy z generace Z vykazují vysoký stupeň narcismu. I když je těžké pochopit, jak to lze implementovat do výuky a jak to ovlivňuje proces učení, je to jeden z podnětů k porozumění studentům. Studie Malonih a kol. (2019) nachází velký rozpor mezi pracovními hodnotami studentů a tím, co jejich fakulta považuje za důležité. Také Machov a kol. (2021) přispívají k diskusi výsledky pohledu studentů na trh práce. (Přestože článek tvrdí, že pojednává o gamifikaci jako prostředku pro rozvoj kompetencí relevantních pro trh práce, toto téma v článku vůbec popsáno není). Espinosa-Pike a kol. (2021) a Frunzaru a Cismaru (2018) dokreslují znalosti o generaci Z, ale nediskutují o výuce a učení. První mapuje generační image auditorů, který je pozitivní, přesto se oproti předchozím generacím nezměnil. Poslední článek zjišťuje, že mají studenti zájem o zahájení vlastního podnikání a že to závisí na poskytnutém ekonomickém vzdělání (vzdělání o podnikání a zahájení podnikání). Konstatování závislosti na konkrétních studovaných kurzech rezonuje se závěry Espinosa-Pike et al. (2021) a zjištěním, že spokojenost studentů s prvním kurzem účetnictví odráží jejich pohled na auditory.

5. Diskuse

V této části diskutujeme o poznacích z našeho přehledu, přičemž diskusi strukturujeme podle dvou os: 1) předpoklad pro výuku/učení a 2) kontextové faktory.

Hlavní premisou článku v přehledu literatury je, že generace Z je „jiná“ než předchozí generace a že by se pedagogové měli specifikům studentů z této jedinečné generace přizpůsobit. Jednomyslným argumentem je, že studenti Gen Z jsou digitální domorodci a že pedagogové musí přejít na digitální technologie. Nicméně v tomto směru existují relevantní pochybnosti. Quattrone (2016, s. 1) se rétoricky ptá ve svém článku o manažerském účetnictví a digitalizaci: „Manažerské účetnictví se digitalizuje: Je však tento krok moudrý?“ V našem kontextu: Zlepšují digitální zařízení automaticky učení? Je proto nutné diskutovat o úloze technologií a ujasnit si, zda jsou ICT cílem, nebo prostředkem pro výuku a učení. Podobně musíme podrobit kritice základní předpoklad, že technologie jsou ve vysokoškolském vzdělávání jednoznačně prospěšné. Navíc to, že jste digitálně nativní, automaticky neznamená, že jste digitálně kompetentní (Berg, 2018).

Často se tvrdí, že technologie je nezbytná k tomu, aby studenty zaujala, jinak jsou pro ně přednášky nezábavné. Tento předpoklad však nezohledňuje rozdíl mezi aktivním učením a činností ve třídě. To je důležitý rozdíl, protože aktivní učení není přímočarý koncept (Kane, 2004). Opíráme se o definici aktivního učení jako jakékoli vyučovací metody, která zapojuje studenty do procesu učení (Prince, 2004). Aktivní učení tak vnímáme jako něco, co vyžaduje, aby studenti prováděli aktivity ve výuce a refleктоvali to, co dělají, tedy aktivní a kognitivní zpracování. I když je podpora aktivního učení obecně prospěšná, úspěch metodiky aktivního učení nezávisí pouze na metodice jako takové, ale v konečném důsledku na neustále se vyvíjejícím dialektickým vztahu mezi metodikou a studenty, zprostředkovaném pedagogem (Kane, 2004). Aktivita ve třídě na druhé straně může být například jen fyzická aktivita bez velkého přemýšlení. Psaní poznámek může být jak aktivním kognitivním zpracováním, tak aktivitou ve třídě, zatímco nekritická reprodukce poznámek učitele nemusí vést k učení. Totéž platí pro účast v kvízu prostřednictvím digitálního zařízení.

Kromě toho musíme zpochybnit pozitivní zaujatost používání ICT ve vysokoškolském vzdělávání a diskutovat o stinných stránkách přechodu na digitální vyučování. Za prvé, i když jsou v posluchárně přítomna digitální zařízení, existuje možnost, že se studenti během přednášek ztratí před svou vlastní obrazovkou, například při sledování sociálních médií nebo novin. To, že si jsme vědomi tohoto potenciálního problému, nicméně může samo vést k jeho řešení (Christensen, 2018).

Dále pozorujeme zajímavý paradox mezi imperativem „přechodu na digitální vysílání“ a negativními zdravotními účinky souvisejícími s technologickými návyky generace Z. Poznamenáváme, že rozsáhlé používání technologií může vést k horším sociálním a vztahovým dovednostem, zvyšuje riziko izolace, nejistoty, zesiluje problémy duševního zdraví (Chicca a Shellenbarger, 2018) a může být důsledkem nekritického přizpůsobení se technologickým návykům generace Z. Probíhající pandemie covid-19, která vnesla do centra pozornosti pojmy jako únava ze Zoomu a problémy s duševním zdravím (Sangster et al., 2020), slouží jako připomínka potřeby pečlivého zvážení digitálních aspektů ve výuce/učení se. Je zajímavé, že nedávné studie identifikují měkké dovednosti a psychologickou bezpečnost jako nejkritičtější rysy postpandemického managementu (leadershipu) a pracovního života. Navrhování analogových výukových prostředí podporujících interakce tváří v tvář, rozvoj dovedností spolupráce a povědomí o ní se ukazuje jako důležitý aspekt výuky generace Z.

V neposlední řadě, když se mluví o technologii, v každém případě to znamená různé druhy ICT. To samozřejmě není nijak zvláštní, ale technologií může být jakékoli zařízení používané pro výukové účely; jak je uvedeno výše, křída a tabule jsou také zařízení. Tato implicitní definice technologie rezonuje s předpokladem, že stávající výuka se z velké části sestává z jednosměrného monologu. To může odpovídat realitě, ale existují pro to skutečně ověřené důkazy?

Kromě toho se zdá, že existuje volání po učení zaměřeném na studenta. Zatímco pedagogové by měli své studenty vždy znát a učení zaměřené na studenta existuje již dlouhou dobu, zdá se, že technologie je svatým grálem, jak dostat studenta do centra pozornosti. Je těžké nesouhlasit s tím, že studenti se mají učit. Je ale také důležité si uvědomit, že učení neprobíhá pouze v aule. Smíšené učení získává v průběhu desetiletí čím dál větší pozornost (Arbaugh et al., 2010) a působí jako prostředek k aktivizaci studentů, což zlepšuje proces učení. Smíšené učení znamená používat řadu různých didaktických přístupů, a to jak uvnitř, tak mimo aulu. Tyto výchozí skutečnosti by měly být brány v potaz při navrhování toho, co budeme definovat a označovat jako úplný učební balíček, kde mohou být různé technologie přirozenou součástí. Digitální forma, například filmy připravené ke zhlédnutí před návštěvou třídy, se doplňuje např. s diskusí ve třídě. Digitální zařízení mohou také umožňovat regulaci pokroku studentů ve výuce: gamifikačním přístupem není dovoleno vstoupit do další úrovně (znaností) před složením určitých testů.

Odchylujeme-li se od přístupu vzdělávacího balíčku, vidíme potřebu brát v úvahu kontextové faktory. Za prvé, naši jednotkou analýzy jsou studenti ekonomických škol. Zjistilo se, že studenti obchodu (a ekonomie) tíhnou k narcismu více než jiné skupiny studentů (Vedel a Thomsen, 2017). To se však může v různých kulturách lišit a nemusí to být univerzální rys všech studentů ekonomie. Generační přístup je nicméně zpochybňován některými autory, například Berge a Berge (2019), tvrzením, že zaměření na mezigenerační hodnoty je plodnějším přístupem než odklon od generačních rozdílů. V těchto intencích (Chicca a Shellenbarger, 2018) je namísto podotknout, že generační charakteristiky mohou být stereotypy založené pouze na nepotvrzených důkazech. To může platit i pro kontextové faktory závislé na geografii. Výukové prostředí se tedy může značně lišit, a pokud jde o návrh výukového balíčku, jeden způsob pravděpodobně nevyhovuje všem. To může ztížit zajištění konstruktivního sládnění, které je důležitým předpokladem pro zajištění výsledků učení (Biggs a Tang, 2007). V takovém prostředí může být vhodný holistický přístup ke vzdělávání, jaký navrhuje Swanzen (2018). Podle ní akademický rozvoj, tedy celkové učení studenta, vychází z několika faktorů ovlivňujících výuku a učení od univerzitní infrastruktury přes dovednosti fakulty po předpoklady studentů pro učení. Podmínky pro výstup z učení tedy nesouvisí jen s charakteristikami spojenými se studenty, ale ovlivňuje je i učitelský sbor a strategické směřování nastíněné institucí a osnovami.

6. Závěrečné poznámky

Po prostudování výše uvedených článků nás nejvíce zarazí názor, že příslušníci generace Z jsou digitální uživatelé, a proto jsou digitální zařízení řešením pro „lepší“ výuku i výsledky učení. To však pomíjí základní otázku: Co je „dobrá výuka“ pro výsledky učení a co nám o tomto vztahu říká současný výzkum? Neodmítáme používání digitálních zařízení pro účely učení, ale zpochybňujeme tento nekritický přístup k procesu učení. Ve skutečnosti potřebujeme více znalostí o studentech ekonomie a také o jejich fakultě a naše studie podporuje tvrzení Seemillera et al. (2019), že studií o generaci Z je málo. Navrhujeme, aby další výzkum podrobně prozkoumal účinnost různých druhů technologií v nejširším slova smyslu, nejen digitálních zařízení. Některé studie by však skutečně měly prozkoumat a porovnat vhod-

nost různých nástrojů ICT s ohledem na dosahování výsledků učení. Taková studie by mohla těžit z přístupu přezkumu rozsahu. Na základě toho lze zmapovat preference studentů ve výuce prostřednictvím aplikovaného přístupu smíšených metod ve formě například kombinace průzkumů a rozhovorů s cílovými skupinami, zejména zachytit hlubší pohled na generaci Z.

Kromě toho je třeba zmapovat i pedagogické a didaktické dovednosti na fakultách, abychom zjistili, zda existuje propast mezi preferencemi studentů a pedagogickými kompetencemi pedagogů, a umožnili tak implementovat efektivní výuku jako předpoklad dobrého učení. Vzhledem k tomu, že zpochybňujeme pouze generační pohled a podporujeme myšlení z hlediska kontextuálních faktorů, navrhujeme zjistit více o postojích k tomu být studentem; jaká jsou očekávání vůči sobě, pedagogům a spolužákům. Existují předpoklady, že stále více studentů má zaměstnání na plný úvazek, přičemž studium považuje za „něco vedlejšího“. Tento trend touží po flexibilitě; ovšem tato flexibilita může podkopat pedagogický přístup pedagogů. Na základě našich vlastních zkušeností s výukou se studenty ekonomie jsme také pozorovali, že stále větší počet studentů má ke vzdělávání pouze instrumentální přístup; je to řemeslo, ke kterému by se měl člověk vyučit, což je v rozporu s cílem pedagogů vzdělávat lidi. (Jak poznamenal Ferguson et al. [2010], „... jeden trénuje zvířata při vzdělávání lidí.“) Samozřejmě pokud jde o výuku studentů generace Z, čelíme základní výzvě najít hranici mezi přizpůsobením a kapitulací ve vnímaných preferencích dnešní mládeže. Je důležité najít rovnováhu mezi tím, co studentům dáte, co chtějí, a tím, co potřebují pro dlouhodobý úspěch. V každém ohledu doporučujeme při výuce ve vysokoškolském vzdělávání zaujmout holistický přístup. V souladu s tím obecně doporučujeme studie uznávající geografické, kulturní a vzdělávací souvislosti. Vzhledem k pokračující výzkumné spolupráci na téma výuka generace sněhových vloček vyzýváme ke srovnávacím studiím mezi českými a norskými univerzitami.

Evidentně jako u většiny studií i naše studie má nedostatky, jak je rozvedeno v části věnované metodice. Přesto se domníváme, že tento článek přináší nový pohled na výuku generace Z na ekonomických školách a poskytuje náměty pro další výzkum.

Poděkování

Autoři by tímto rádi poděkovali diskutujícím a účastníkům kulatého stolu za jejich připomínky a podněty k úpravě článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autoři si nejsou vědomi žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- ALVESSON, M. & DEETZ, S. 2000. *Doing critical management research*. London: SAGE.
- ARBAUGH, J. B., DESAI, A., RAU, B. & SRIDHAR, B. S. 2010. A review of research on online and blended learning in the management disciplines: 1994-2009. *Organization management journal*, 7, 39-55.
- ARKSEY, H. & O'MALLEY, L. 2005. Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International journal of social research methodology*, 8, 19-32.
- BARREIRO, S. C. & BOZUTTI, D. F. 2017. Challenges and Difficulties to Teaching Engineering to Generation Z: a case research. *Propósitos y representaciones*, 5.

- BERG, T. 2018. Old, new, borrowed, and blue? A note on digital literacy and cost management. *Cost Management*, 32, 42-27.
- BERGE, Z. L. & BERGE, M. B. 2019. The Economic ABCs of Educating and Training Generations X, Y, and Z. *Performance Improvement*, 58, 44-53.
- BIGGS, J. B. & TANG, C. S.-K. 2007. *Teaching for quality learning at university*, Maidenhead, McGraw-Hill Education.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77-101.
- CHICCA, J. & SHELLNBARGER, T. 2018. Connecting with Generation Z: Approaches in Nursing Education. *Teaching and Learning in Nursing*, 13, 180-184.
- CHICK, N. 2010. *Learning Styles*. Vanderbilt University Center for Teaching. [Online]. Available: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/learning-styles-preferences/> [Accessed].
- CHRISTENSEN, P. H. 2018. *Kig op! Undervisning uden et blåt skær*, København, Samfundsliteratur.
- CILLIERS, E. J. 2021. Reflecting on Social Learning Tools to Enhance the Teaching-Learning Experience of Generation Z Learners. *Frontiers in education* (Lausanne), 5.
- COLLINSENGLISHDICTIONARY 2022. *Snowflake Generation*. Collins English Dictionary.
- COOVADIA, H. & ACKERMANN, C. 2021. Integrating Digital Pedagogies Into a Typical Student Learning Lifecycle and its Effect on Exam Performance. *Accounting education* (London, England), 30, 42-62.
- DAUGHTREY, S. 2020. Let's Start at the Very End: Teaching the Singers of Generation Z. *Journal of singing*, 77, 25-33.
- DEETER-SCHMELZ, D. 2014. Shark Attack! Using an Online Tool to Enhance Student Learning. *Business Education Innovation Journal*, 6, 6-10.
- DIMOCK, M. 2019. *Defining Generations: Where Millennials End and Generation Z Begins* [Online]. PewResearch.org: Pew Research Center. Available: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/> [Accessed 07.09.2021 2021].

- ESPINOSA-PIKE, M., ALDAZABAL, E. & BARRAINKUA, I. 2021. Undergraduate Business Students' Perception of Auditing: Impact of Proximity and Knowledge on Auditors' Stereotype. *Managerial Auditing Journal*, 36, 699-723.
- FOLDNES, N. 2016. The Flipped Classroom and Cooperative Learning: Evidence From a Randomised Experiment. *Active learning in higher education*, 17, 39-49.
- FRUNZARU, V. & CISMARU, D. M. 2018. The Impact of Individual Entrepreneurial Orientation and Education on Generation Z's Intention Towards Entrepreneurship. *Kybernetes*, 50, 1969-1981.
- HADI, S. H., PERMANASARI, A. E., HARTANTO, R., SAKKINAH, I. S., SHOLIHIN, M., SARI, R. C. & HANIFFA, R. 2021. Developing augmented reality-based learning media and users' intention to use it for teaching accounting ethics. *Education and Information Technologies*.
- HALLOWELL, E. M. & RATEY, J. J. 2011. *Driven to Distraction: Recognizing and Coping With Attention Deficit Disorder from Childhood Through Adulthood*, New York, Anchor Books.
- HOPE, J. 2016. Get Your Campus Ready for Generation Z. *The Successful Registrar*, 16, 1-7.
- HUNTER-JONES, A. 2012. The Continuum of Learner Disengagement: *Ethnographic Insights Into Experiential Learning in Marketing Education*. 34, 19-29.
- JALENIAUSKIENE, E. & JUCEVICIENE, P. 2015. Reconsidering University Educational Environment for the Learners of Generation Z. *Social Sciences*, 88, 38-53.
- KANE, L. 2004. Educators, Learners and Active Learning Methodologies. *International journal of lifelong education*, 23, 275-286.
- KUPRINA, T. V., KULTAN, J., KOZÍK, T. & MINASYAN, S. M. 2016. Meaningfulness of Academic Migrants' Education, its Assessment and Modeling on IT-based Technologies. *Economy of Region*, 485-498.
- MACHOV, R., KORCSMÁROS, E., ŠEBEN, Z., FEHÉR, L. & TÓTH, Z. 2021. Developing the Competences of Generation Z with Innovative Teaching Methods in the Context of the Requirement of Labour Market by Industry 4.0. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 14, 17-26.

- MALONI, M., HIATT, M. S. & CAMPBELL, S. 2019. Understanding the Work Values of Gen Z Business Students. *International Journal of Management Education*, 17.
- MASSARO, M., DUMAY, J. & GUTHRIE, J. 2016. On the Shoulders of Giants: Undertaking a Structured Literature Review in Accounting. *Accounting, auditing, & accountability*, 29, 767-801.
- MCCABE, A. & O'CONNOR, U. 2014. Student-centred Learning: The Role and Responsibility of the Lecturer. *Teaching in higher education*, 19, 350-359.
- MCCARTHY, C. 2017. Prepare for Changes on Campus by Gaining Insight into New Generation of Students. *Student affairs today*, 20, 12-12.
- MCCARTHY, S., PELLETIER, M. & MCCOY, A. 2021. Talking Together: Using Intercollegiate Podcasts for Increased Engagement in Marketing Education. *Marketing Education Review*, 31, 125-130.
- NAYAR, B. & KOUL, S. 2020. Blended Learning in Higher Education: A Transition to Experiential Classrooms. *International Journal of Educational Management*, 34, 1357-1374.
- ONYEMA, O. G. & DANIL, P. 2017. Educating the 21st century learners: Are educators using appropriate learning models for honing skills in the mobile age? *Journal of entrepreneurship education*, 20, 1-15.
- PARRY, E. & URWIN, P. 2011. Generational Differences in Work Values: A Review of Theory and Evidence: Generational Differences in Work Values. *International journal of management reviews: IJMR*, 13, 79-96.
- POPOVA, S. 2017. Teaching generation z: Methodological problems and their possible solutions. *Training, Language and Culture*, 1, 25-38.
- PRINCE, M. 2004. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of engineering education* (Washington, D.C.), 93, 223-231.
- QUATTRONE, P. 2016. Management accounting goes digital: Will the move make it wiser? *Management accounting research*, 31, 118-122.

- SANGSTER, A., STONER, G. & FLOOD, B. 2020. Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting education* (London, England), 29, 431-562.
- SCHWIEGER, D. & LADWIG, C. 2021. Using a Modified Understanding by Design® Framework to Incorporate Social Media Tools in the Management Information Systems Curriculum for Generation Y and Z Students. *Journal of Information Systems Education*, 32, 166-175.
- SEEMILLER, C. & GRACE, M. 2017. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About campus*, 22, 21-26.
- SEEMILLER, C., GRACE, M., DAL BO CAMPAGNOLO, P., MARA DA ROSA ALVES, I. & SEVERO DE BORBA, G. 2019. How Generation Z College Students Prefer to Learn: A Comparison of U.S. and Brazil Students. *Journal of educational research and practice* (Minneapolis, Minn.), 9.
- SHATTO, B. & ERWIN, K. 2016. Moving on from Millennials: Preparing for generation Z. *J Contin Educ Nurs*, 47, 253-254.
- SHATTO, B. & ERWIN, K. 2017. Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide. *Creat Nurs*, 23, 24-28.
- SHERIDAN, B. J., HOYT, G. & IMAZEKI, J. 2014. Targeting teaching: A primer for new teachers of economics. *Southern economic journal*, 80, 839-854.
- SHOREY, S., CHAN, V., RAJENDRAN, P. D. O. & KIM, A. N. G. E. N. 2021. Learning styles, preferences and needs of Generation Z healthcare students: scoping review. *Nurse education in practice*, 103247.
- SPITZER, M. 2015. *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen.* , München, Droemer Verlag.
- SWANZEN, R. 2018. FACING THE GENERATION CHASM: THE PARENTING AND TEACHING OF GENERATIONS Y AND Z. *International journal of child, youth & family studies IJCYFS*, 9, 125.
- THACKER, D. 2016. Preparing your sales course for Generation Z. *Business Education Innovation Journal*, 8, 198-204.

- TRICCO, A. C., LILLIE, E., ZARIN, W., O'BRIEN, K., COLQUHOUN, H., KASTNER, M., LEVAC, D., NG, C., SHARPE, J. P., WILSON, K., KENNY, M., WARREN, R., WILSON, C., STELFOX, H. T. & STRAUS, S. E. 2016. A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Med Res Methodol*, 16, 15-15.
- TURNER, A. 2015. Generation Z: Technology and Social Interest. *The journal of individual psychology* (1998), 71, 103-113.
- VEDEL, A. & THOMSEN, D. K. 2017. The Dark Triad across academic majors. *Personality and individual differences*, 116, 86-91.
- VIZCAYA-MORENO, M. F. & PÉREZ-CAÑAVERAS, R. M. 2020. Social media used and teaching methods preferred by generation z students in the nursing clinical learning environment: A cross-sectional research study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 8267.
- VON FREYMAN, J. W. & CUFFE, B. P. 2020. Can Higher-Order Active Learning Modalities Improve Student Learning Outcomes in a Marketing Principles Class? *Journal of the Academy of Business Education*, 21, 26-47.
- WOOD, A. D., BORJA, K. & HOKE, L. 2021. Narcissism for Fun and Profit: An Empirical Examination of Narcissism and Its Determinants in a Sample of Generation Z Business College Students. *Journal of management education*, 45, 916-952.

Příloha 1 – Vyhledávací strategie

Dokumentace vyhledávacích strategií v databázích Business Source Complete a Scopus.

V obou databázích bylo provedeno tzv. Free Text Search. V databázi Business Source Complete se vyhledávání skládalo z polí: všichni autoři, všechna témata, všechna klíčová slova, všechny informace o názvu (včetně názvu zdroje) a všechny abstrakty. Aby byla vyhledávání srovnatelná, bylo zvoleno výchozí vyhledávání v databázi Scopus. To se skládá z polí název, abstrakt, klíčové slovo.

| Databáze | Vyhledávaný řetězec |
|---------------------------|---|
| Business Source Complete: | (("generation z") OR ("gen z") OR (igen*) OR (z generation*)) AND (universit* OR college* OR ("higher education*") OR ("University College*") OR ("post secondary ") OR postsecondary) AND (teaching OR learning OR educat*) |
| Scopus | ((TITLE-ABS-KEY("generation z") OR (TITLE-ABS-KEY(igen*)) OR (TITLE-ABS-KEY("z generation*")) OR (TITLE-ABS-KEY("gen z"))) AND ((TITLE-ABS-KEY("higher education*") OR (TITLE-ABS-KEY(college*)) OR (TITLE-ABS-KEY(universit*)) OR (TITLE-ABS-KEY("University College*")) OR (TITLE-ABS-KEY("post secondary")) OR (TITLE-ABS-KEY(postsecondary)))) AND ((TITLE-ABS-KEY(teaching)) OR (TITLE-ABS-KEY(Learning)) OR (TITLE-ABS-KEY(Educat*))) |

Sport jako prediktor studijních návyků sněhových vloček

Stanislav Tripes

Abstrakt

Tento příspěvek má za úkol zjistit, jak sportovní chování formuje osobnost, studijní návyky a požadavky současných vysokoškolských studentů. Data byla sbírána metodou „focus group“ se studenty Fakulty managementu Vysoké školy ekonomické v Praze. Tato kvalitativní studie je založena na interpretační fenomenologické analýze s cílem poznat jejich prožitky a zkušenosti. Výsledky ukázaly, že rodiče hrají zásadní roli v tom, zda jejich dítě získá nebo nezíská vlastnosti generace sněhových vloček. Sport snižuje pravděpodobnost získání těchto vlastností. Vlastnosti sněhových vloček ovlivňují studijní návyky, respektive principy chování. Požadavky na vzdělání jsou výrazně ovlivňovány sociálními sítěmi. Videá a podcasty se stávají důležitým studijním materiálem.

Klíčová slova

Rodina, Sport, Sociální síť, Požadavky na vzdělání.

Úvod

Bod tání sněhových vloček je více než 0 °C, ale kde se nachází bod tání současných vysokoškolských studentů? Generace narozená mezi lety 1995–2010 je považována za generaci sněhových vloček. Univerzitní učitelé se odhodlávají k výuce této unikátní generace, která roztaje, když vystoupí ze své komfortní zóny (Haslop et al., 2021). Pro tuto generaci je typická úzkost, potřeba být varován před nebezpečím, být dokonalý a neustále být chválený nebo odměňovaný. Generace sně-

hových vloček žije na sociálních sítích a neustále sdílí nebo komentuje různý obsah. Cílem tohoto článku je prozkoumat studijní návyky studentů generace sněhových vloček a najít souvislost mezi sportem a jejich studijními návyky. V tomto kvalitativním článku je využita interpretativní fenomenologická analýza.

Generace sněhových vloček má specifické vlastnosti. Podle Haslop et al. (2021) je tato generace přecitlivělá a křehká; psychologové označují tuto generaci za neurotiky a přecitlivělé ufnukance, kteří nic nevydrží (Alyeksyeyeva 2017; Brezina, 2020; McIntosh, 2020). Sněhové vločky neustále vyžadují, aby byly chváleny a utvrzovány v tom, že jsou dokonalé. Dokonalost lze pojmout z dvou úhlů pohledů. Někteří vynakládají veliké úsilí k tomu, aby dosáhli dokonalosti, jiní se bez námahy za dokonalé už považují. Perfeccionismus přejde v narcismus (Giurgiuman a Buzgar, 2019) a sobectví, vnímají se jako něco výjimečného a převratného. Celý svět se točí kolem jejich originality (Brezina, 2020), a pokud narazí na realitu, bývají agresivní (Giurgiuman a Buzgar, 2019). Pro sněhové vločky je typický jejich digitální život, žijí na sociální síti, která vytváří jejich svět mimo skutečnou realitu (Adámek, 2020); zveřejňují své životy a téměř vše s ním spojené, např. svá domácí zvířata, jídlo atd. (Alyeksyeyeva, 2017; Barnett, 2017). Celý jejich život míří k tomu, aby byli neustále online. Internet a sociální sítě vnímají jako nezbytnou součást života (Lazarevič, 2017). Na sítích prezentují vlastní názory (Detweiler et al. 2018; Strmiska, 2018), vnímají nutnost politické a genderové korektnosti (Haslop et al., 2021), ale ve výsledku se sociální sítě stávají toxickým místem plným hrubých diskusí o společenských a politických tématech (Finn, 2017). Hrubé chování na sociálních sítích vnímají jako běžné, v pořádku (Haslop et al., 2021; Sandford et al. 2008).

Tato generace vyrostla pod otevřeným a starostlivým přístupem rodičů (Brezina, 2020). Rodiče mají snahu je varovat před jakýmkoliv nebezpečím (Brezina, 2020; Murray, 2018) a ochránit je před kritikou. Neustále je chválí (Alyeksyeyeva, 2017). Příslušníci generace sněhových vloček pak nejsou schopni vstřebat kritiku a mají deprese (Lazarevič, 2017). Jsou zvyklí být ve své komfortní zóně, bojí se všeho mimo ni (Barnett, 2017; Giurgiuman a Buzgar, 2019; Malá, 2021) a chtějí v ní zůstat. Hranice mezi komfortní zónou a zónou stresu je velmi tenká (Strmiska, 2018). Zóna učení je minimální nebo úplně chybí.

Výuka sněhových vloček není snadný úkol, protože jim chybí zóna učení a zároveň mají specifické požadavky. Požadují, aby učitel měl styl vedení, který lépe odráží jejich potřeby (Finn, 2017), což je zejména užší spolupráce s učitelem, aby jim byl jasnější výklad a snáze pochopili látku (Cunningham a Sagas, 2008). Zásadní je blízký vztah s učitelem a pocit jistoty a bezpečí (Malá, 2021). Styl výuky by měl vycházet ze zákaznického přístupu a příjemného prožitku (Wright a Raaper, 2019). Je nezbytné pravidelně zjišťovat, zda styl výuky naplňuje jejich očekávání (Detweiler et al., 2018). Sněhové vločky oceňují beztrestnou svobodu slova (Baer, 2017; Haslop et al., 2021), ale některá témata je pro ně lepší ponechat uzavřená. Požadují upozornění předem v případě témat, která by mohla narušit jejich mentální pohodu (Brezina, 2020; Strmiska, 2018). Tím pádem chybí základy univerzitní svobody a role univerzity se mění na vzdělávací centra (Alyeksyeyeva, 2017).

Vyučovací návyky a požadavky jsou úzce spjaty s osobností jedince. Tato osobnost není formována věkem, ale životními zkušenostmi (Brezina, 2020), zejména traumatickými zkušenostmi, které nám pomáhají učit se a posouvat se dále (Baer, 2017). Tyto zkušenosti jsou získávány ze sociálních skupin, ve kterých daný člověk žije či se pohybuje. První sociální skupinou je rodina, později je osobnost formována vzdělávacím systémem a občas i sportovními oddíly. Všechny tyto zmíněné sociální skupiny ovlivňují rozvoj osobnosti. V případě generace sněhových vloček na něj dnes mají vliv i sociální sítě.

Rodiče mají velký vliv na participaci dítěte ve sportu (Knight et al., 2016; Ross et al., 2015; Smoll et al., 2011). Rodiče obecně vnímají sport dětí jako zásadní aspekt života, učí je soutěživosti, schopnosti prohrávat a budovat vztah s ostatními. Sport také učí koncentraci, zodpovědnosti (Stefansen et al., 2018), férovosti a pravidelnosti (Harwood et al., 2019). Organizovaný sport učí děti být součástí nějaké sociální skupiny a být nezávislý na rodičích (Stefansen et al., 2018). Kromě toho má sport mnoho výhod, např. rozvoj zdravého životního stylu (Bailey, 2006; Faught et al. 2017; Lower et al., 2013), snižování stresu (Dogan, 2020; Lower et al., 2013), zvyšování fyzické síly (Bailey, 2006; Lower et al., 2013), lepší studijní výsledky (Byrd, 2007; Faught et al., 2017; Lower et al., 2013; Sandford et al., 2008), sociální benefity ve formě rozvoje komunity (Lower et al., 2013; Sandford et al., 2008; Yanik, 2018) a adaptability na nové prostředí (Yanik, 2018). Rodiče to vše vnímají jako zásadní, a proto své děti ve sportu podporují. Aby bylo dítě dostatečně motivováno, musí rodič zvolit vhodný sport, poskytnout potřebnou podporu a sám se zapojit pro zvýšení motivace dítěte (Harwood a Knight, 2015).

Motivace mladých sportovců je ovlivňována nejen touhou být lepší, ale také podporou autonomie ze strany trenéra a rodiče (Atkins et al., 2015; Clancy et al., 2016). Tuto motivaci lze ještě dále dělit na vnitřní a vnější, přičemž motivace jako taková je ovlivněna řadou faktorů – úrovní soutěže (a ta je ještě ovlivněna pohlavím, sportem, kontextem, věkem atd.), typem sportu (týmový vs. individuální) (Roberts a Treasure, 2012), požitkem ze sportu, psychologickým stavem, kondicí, očekáváním druhých, soudržností týmu a vlastním egem (Zach et al., 2012). Významným hlediskem pro motivaci sportovců jsou také Self-Determination Theory (SDT) and Achievement Goal Theory (AGT) (Clancy et al., 2016). SDT vychází z předpokladu, že se jedinec v průběhu svého života vyvíjí v závislosti na sociálním kontextu, který ho dále motivuje. Sociální faktory (např. spolupráce, možnost volby) usnadňují proces integrace a vůle organismu podporovat sebedeterminaci, pokud uspokojí tři vrozené psychologické potřeby – autonomie, prožívání a sounáležitosti s ostatními. Projevují se zde tedy interní a externí faktory vedoucí k motivaci/demotivaci (O'Boyle et al., 2015; Roberts a Treasure, 2012). Oproti tomu AGT je založena na dvou dimenzích, respektive způsobech formulování cílů – úkolově orientovaný cíl a egoisticky orientovaný cíl. První z nich je brán pozitivně a je vnímán jako touha se něco naučit, druhý z nich je brán negativně a je vnímán jako být nejlepší ve skupině. Dosažení cíle pak ovlivňuje další postoje ke sportu (Roberts a Treasure, 2012).

Zapojení rodičů do sportu se projevuje v investici času, energie a peněz do sportování jejich dětí (Ross et al., 2015; Stefansen et al., 2018), nákupu materiálu atd. (Knight et al., 2016; Ross et al., 2015). Podpora může být nejen věcná, ale i emocionální a informační (Harwood a Knight, 2015). Obsahuje odvážení a účast na trénincích a závodech, dávání rad a nákup materiálu (Knight et al., 2016; Ross et al., 2015). Rodiče se taktéž zapojují jako dobrovolníci (Trussell, 2016), což je z pohledu dětí velmi důležité a cítí tak aktivní podporu rodičů (Harwood a Knight, 2015; Leff a Hoyle, 1995). Rodiče svou podporu vnímají jako symbol toho, že jsou zodpovědnými rodiči, a vytváří to mnohem hlubší vztah s jejich dětmi (Stefansen et al., 2018). Pokud rodiče sami jako děti zažívali podporu od svých rodičů, přenášejí to dále i na své děti a berou to jako normální (Funk et al., 2008; Rowe, 2015; Stefansen et al., 2018).

Podpora rodičů se projevuje v rodičovských praktikách, které se aplikují nejen doma, ale také ve vztahu k tréninku a ukazují se taktéž na závodech (Harwood et al., 2019). Zapojení rodičů je důležité i pro dosažení cílů (Harwood a Knight, 2015; Weltevreden et al., 2018), nicméně je nutné rozlišovat, zda se jedná o rodiče, kteří podporují, nebo zda spíše

tlačí na výsledky (Harwood et al., 2019; Ross et al., 2015). Příliš ambiciózní rodiče projektují své touhy a nesplněné cíle do svých dětí (Dorsch et al., 2016; Knight et al., 2016), snaží se je co nejlépe připravit na závod, ale nedávají jim příliš osobního prostoru (Ross et al., 2015). Jakmile děti cítí ze strany rodičů příliš velký tlak na výkony, vede to spíše k negativnímu vztahu ke sportu (Knight et al., 2016; Straub, 2018). To je způsobeno většinou direktivním chováním (Lee a MacLean, 1997). Důležitá je komunikace rodičů a dětí a jejich vzájemná shoda ohledně cílů dítěte (Harwood a Knight, 2015; Knight a Holt, 2014). Rodiče s dětmi musí najít kompromis mezi cíli učení a cíli orientovanými na výkon (Seijts et al., 2004; VandeWalle et al., 1999). Existuje vztah mezi orientací na cíl a výsledným výkonem, orientace na cíle učení je vhodnější než orientace na výkon. (VandeWalle et al., 1999; Welsh et al., 2019). Rodičům se ne vždy daří přesně vnímat prožitky svých dětí (Ross et al., 2015; Straub, 2018); to je zapříčiněno zkušenostmi a postojem rodičů i tím, jak děti své zkušenosti a prožitky rodičům popisují.

Výše zmíněné faktory, jako je podpora rodičů a jejich zapojování do sportu, vedou k domněnkám, že sport je prediktorem toho, že dítě nebude sněhovou vločkou, a odrážejí podporu, chování a postoje dětí ke studijním návykům.

Metodologie

Tento článek je založen na kvalitativním přístupu – interpretativní fenomenologické analýze (IPA). Fenomenologie je zaměřena na zkoumání nebo vnímání pocitů a prožívání člověka v jeho každodenním životě (Cope, 2005; Sparkes a Smith, 2014). Hlavním cílem je popsat podstatu prožitku a to, jak student generace sněhových vloček vnímá a analyzuje své zkušenosti (Grbich, 2013; Patton, 2015) studijních návyků s ohledem na sport. Zkušenost musí být popsána, explikována a interpretována (Patton, 2015). Zkušenosti znamenají vnímání včetně slyšení, víry v něco, pocitů, rozhodování atd. (Cope, 2005; Grbich, 2013; Patton, 2015; Sparkes a Smith, 2014).

Byly formulovány dvě výzkumné otázky:

RQ1: Jak zkušenosti studentů generace sněhových vloček ovlivňují jejich studijní návyky?

RQ2: Jaké požadavky mají studenti generace sněhových vloček na vysokoškolské vzdělávání?

Výzkumný vzorek byl složen ze studentů Fakulty managementu VŠE v Praze. Zahrnuje 16 studentů ze všech ročníků studia; sedm žen a devět mužů. Vzorek byl sestaven s ohledem na postoje ke sportu – podle úrovní: výkonnostní sport, aktivní, průměrný a pasivní.

Tabulka 1 - Popis vzorku respondentů

| Kód respondenta | ročník studia | pohlaví | Úroveň sportování historicky | Úroveň sportování v současné době |
|-----------------|---------------|---------|------------------------------|-----------------------------------|
| TA1 | 1. | Žena | průměrný | výkonnostní sport |
| TU1 | 2. | Žena | aktivně | aktivně |
| TM1 | 5. | Muž | aktivně | aktivně |
| TM2 | 4. | Muž | výkonnostní sport | aktivně |
| TA2 | 3. | Muž | pasivně | pasivně |
| TM3 | 2. | Žena | aktivně | průměrný |
| TA3 | 4. | Muž | výkonnostní sport | průměrný |
| TU2 | 1. | Muž | aktivně | výkonnostní sport |
| FR1 | 4. | Muž | pasivně | pasivně |
| FR2 | 4. | Žena | výkonnostní sport | aktivně |
| FR3 | 4. | Muž | výkonnostní sport | výkonnostní sport |
| FR4 | 4. | Žena | výkonnostní sport | aktivně |
| FR5 | 4. | Žena | aktivně | aktivně |
| FR6 | 4. | Muž | pasivně | průměrný |
| FR7 | 3. | Žena | průměrný | průměrný |
| FR8 | 3. | Muž | pasivně | pasivně |

Jako metoda sběru dat byla zvolena „focus group“. Poslední týden zimního semestru byli studenti dotazováni ve čtyřech skupinách. Skupiny byly vedeny podle připravené struktury, moderátor ale nechal studenty rozvíjet diskuzi.

Analýza dat – interpretační fenomenologická analýza pomáhá porozumět zkušenostem účastníků. Pokud jde o fenomenologický přístup, analýza dat byla provedena bez vazby na rešerši literatury (Cope, 2005; Grbich, 2013; Patton, 2015). Data byla analyzována pomocí NVivo 12 Plus. Přepis focus group byl doslovný a analýza probíhala v šesti fázích: 1) hledání témat v prvotním případě – opakované čtení

každého případu, 2) identifikace a popisné označení témat – vzájemné srovnání případů a propojení s teorií, 3) propojení témat a vytvoření jejich struktury, 4) vytvoření tabulky a redukce témat, 5) pokračování analýzy napříč případy a 6) sepsání koherentního popisu.

Hlavní poznatky a výsledky

Data o studijních návycích jsou popsána a interpretována obecnými principy chování, zkušenostmi účastníků (studentů) a formována do požadavků. Sběr dat byl zaměřen na zjištění, jak se studenti chovají ve svém životě v oblasti vzdělávání, sportu, rodiny a působení na sociálních sítích. Všechny tyto faktory ovlivňují jejich studijní návyky a ovlivňují, zda budou, nebo nebudou patřit do generace sněhových vloček.

Principy chování

První zjišťované informace se týkaly chování studentů na přednáškách a účasti na nich. Účastníci výzkumu jsou ochotni navštěvovat přednášky, ale ne pokaždé. Někteří z nich mají další aktivity, například částečný nebo plný pracovní úvazek. Většina účastníků se chce přednášky zúčastnit prezenčně. Docházka však závisí na důležitosti a zajímavosti předmětu nebo stylu přednášejících. K psaní poznámek během přednášek přistupuje každý student jinak. Pouze jeden student píše téměř vše, co učitel říká; jen málo studentů si píše poznámky, komentáře nebo názory, které jsou pro ně zajímavé nebo nejsou na prezentovaných snímcích. Důvodem je, že nestíhají si psát poznámky a poslouchat současně, proto účastníci výzkumu preferují pouze poslech výkladu. Pokud tématu nerozumí, mají nějaké nejasnosti nebo se o téma více zajímají, využijí jako další zdroj informací videa. Vyhledávají je především na portálu YouTube.

První orientace v tématu a proces učení začíná až ve zkuškovém období. Téměř všichni účastníci se během semestru učí pouze na průběžný test. Většina účastníků má nastavený plán učení a rozděluje čas mezi jednotlivé předměty. Někteří z nich mají vypracovaný systematický plán v Excelu založený na metodě SMART. Ostatní sice plán mají, ale nedaří se jim ho naplnit nebo mají jen minimální cíle a jsou spokojeni, když jej splní. Prokrastinace se stává častým problémem většiny z nich. Existují dva hlavní typy studentů podle denní doby stu-

dia – „noční sovy“ a „ranní ptáčata“. „Noční sovy“ se zdají být efektivnější, protože jsou schopny využít svého „flow“ k dosažení dílčích cílů učení. „Ranní ptáčata“ často zmiňovala, že je od studia ruší řada věcí, např. mají problémy se soustředěním kvůli zprávám na mobilních telefonech. Nastavení podmínek a času věnovaného studiu se ovšem liší podle činnosti, kterou vykonávají. Například při psaní semestrální práce rádi poslouchají hlasitou hudbu.

Studenti využívají různé studijní materiály. Základním materiálem jsou prezentace; někteří studenti je vnímají jako dostatečný studijní materiál, záleží ovšem, jak jsou dělané. Jak řekl TM1: „*Pro mě je důležité, jakou prezentaci nám učitel dá, protože buď mají hrozné prezentace, ze kterých se nedá naučit, nebo tam dávají schválně jen body, což je k ničemu a přijde mi to od nich nesprávné. Chceme na přednáškách pouze poslouchat, a ne zběsile psát. To je za mě trochu škoda. Navíc, když je ta prezentace dobrá, učím se jen z prezentace, případně pak z ostatních materiálů, které se různě šíří po škole, jako např. výpisky.*“ Pracovní studenti si píší poznámky a sestavují si vlastní studijní materiál; ostatní jen sbírají poznámky od kolegů a shromáždí si je a pak následně upravují; většina je kratší než originál. FR3: „*Pokud ty materiály jsou srozumitelné a bude tam všechno, tak je to skvělé. Samozřejmě to tak většinou není, ale pokud jsem schopen to nějakým způsobem zjednodušit, tak je to pro mě lepší.*“ Čím kratší a jednodušší text, tím lépe pro studenty. Hlavním problémem je, že chybí kontext a propojení znalostí. Pak se to snaží najít na YouTube, kde mohou být pojmy vysvětleny jinak, než požaduje učitel, což může negativně ovlivnit výsledky následných testů.

Účastníci byli dotazováni na své chování před testem a po testu. Test nebo zkouška je stresující a sněhové vločky jsou na stres velmi citlivé. Existují dvě hlavní skupiny s různými přístupy. První skupina popisuje své pocity jako před závodem nebo zápasem, jsou trochu nervózní, ale když začne test, začnou být soustředění a jsou motivováni k tomu, aby ze sebe vydali maximum. Zbytek popisuje podobně jako FR8: „*Mám pocit, že nic nevím.*“ TA3: „*Odhaduji to podle pocitu, pokud mám pocit, že se mi to nepovedlo, často to bývá naopak. Když mívám po testu dobrý pocit, mnohdy jsem nemile překvapen výsledkem.*“ Někteří studenti jsou rezignovaní a jen čekají na známku, jiní rádi probírají výsledky se svými kolegy. Mají potřebu znát odpovědi, aby si mohli následně odhadnout svou známku. Většina studentů se po testu odměňuje jídlem, např. společným obědem. Sněhová vločka (TA2) je stále ve stresu: „*Snažím se mít co nejlepší známky. Takže jsem vystresovaný, že když zkazím test, bude to známka dvě nebo tři...*“

Principy chování či postoje ke sportu jsou druhým faktorem ovlivňujícím osobnost studenta. Jsou identifikovány tři úrovně postojů – závislák, rekreační sportovec a ten, kdo sportuje, jen když musí. První skupina je cílevědomá, pracovitá a dělala/dělá sport na výkonnostní úrovni. Sport je jejich každodenní aktivita, na které jsou závislí, většinou vyzkoušeli několik sportů – „... *co jsem zkusil, v tom se mi dařilo*“ (FR3) a jsou „*multifunkční*“ (FR4). Druhá skupina má kladný vztah ke sportu, ale dělá ho spíše pro zábavu jako volnočasovou aktivitu. Jejich sportovní aktivity nejsou pravidelné, věnují se jim maximálně 2–4× týdně. Nejde o organizovaný sport, ale o vlastní iniciativu navštívit posilovnu nebo si zacvičit doma. Poslední skupinou jsou nesportovci. Sportu se věnují jen příležitostně, hlavně v letní sezóně, a sport vnímají jako zábavu, jak řekl FR8: „*Když už se donutím, tak mě to docela i baví.*“

Komunikace je v generaci sněhových vloček velkým tématem. Z rešerše je patrné, že zmiňují nedostatečnou schopnost komunikovat osobně kvůli svému digitálnímu životu. Zajímavým zjištěním je, že všichni účastníci preferují osobní komunikaci, protože umožňuje zachytit emoce, a tak s nižší pravděpodobností dojde k nedorozumění. Přesto zároveň dodávají, že sociální sítě vnímají jako zásadní nástroj komunikace se svými kamarády, známými a příbuznými. Sociální sítě hrají nejen roli komunikačního nástroje, ale respondenti je využívají k mnoha účelům. Například TM2: „*Mám to rozdělené napříč platformami. Mám Facebook, abych věděl, komu popřát k narozeninám, a abych sledoval dění ve škole a věděl, co se děje tady na fakultě. Twitter mám spíš jako zdroj novinek a pro sledování nejnovějších informací. Sleduju i komentáře od novinářů a ze zahraničí. Pro zábavu mám TikTok, používám unikátní algoritmus, kde mám jen vtipná videa.*“ Všichni účastníci využívají sociální sítě jako místo, kde relaxují. Muži se většinou dívají na vtipná videa, ženy hledají inspiraci. „*Pro odreagování a inspiraci sleduji videa ve smyčkách, např. videa o pečení, nevařím, ale koukám, jak to dělají ostatní, uklidňuje mě to.*“ (FR2) Sociální sítě jsou využívány jednosměrně pro sledování vybraného obsahu. Nahrávání vlastního obsahu vnímají účastníci jako ztrátu času. Uvědomují si nebezpečí sociálních sítí, ale tráví na nich hodně času, jsou závislí. TU2 říká: „*Velice časově náročná činnost, která nikam nevede. Snažím se to omezovat. Nechci říct, že jsem závislý na sociálních sítích, ale jakmile je používám, jsem schopen ten čas ztrácet velice rychle.*“ Sociální sítě jsou často toxická místa s mnoha heterogenními diskusemi, plnými hrubé, nekonstruktivní zpětné vazby. Účastníci tohoto výzkumu do těchto

diskuzí nepřispívají a většina je ani nečte, protože „... mě štve, když lidé například o něčem moc neví, ale jsou to neuvěřitelní odborníci a za tím názorem si stojí a snaží se přesvědčit ostatní.“ (TA2)

Účastníci vnímají zpětnou vazbu jako nezbytnou součást komunikačního procesu. Potřebují konstruktivní zpětnou vazbu, aby se mohli rozvíjet a byli schopni měnit nedostatky. Nekonstruktivní zpětnou vazbu buď ignorují, nebo jen shrnou slovy: „*Ok, a co s tím mám dělat?*“ (FR6) Člověk, který jim poskytuje zpětnou vazbu, by měl být odborníkem v dané oblasti, jinak zpětnou vazbu nepřijímají. Na druhou stranu, poskytování zpětné vazby ostatním vnímají jako problematické. Účastníci jsou rozděleni do dvou skupin – na studenty, kteří dávají promyšlenou zpětnou vazbu podle příjemce, a na ty, kteří zpětnou vazbu poskytnout neumí, a proto ji raději neposkytují. Poskytování zpětné vazby je úzce spojeno s empatií k druhému. Obecně platí, že existuje pravidlo: čím je člověk bližší, tím je zpětná vazba upřímnější, někdy i drsnější.

Výše uvedené chování je utvářeno obecnými hodnotami osobnosti, pozadím a motivy. Hodnoty se tvoří celý život, nejčastěji jsou utvářeny zkušenostmi a prožitky v dětství. Tyto hodnoty formují sociální skupiny, nejčastěji rodina, přátelé, sport a v dnešní době do značné míry i sociální síť. Účastníci výzkumu si uvědomují, že jejich hodnoty se v průběhu času mění. Několik z nich zažilo v dětství rozpad rodiny, to ovlivnilo jejich hodnoty a postoje k ostatním lidem, zejména k sourozencům, a vytvořilo hodnoty pro jejich budoucí rodinu. Nejčastěji zmiňovanými hodnotami jsou pravdomluvnost, čas strávený s rodinou, vzájemný respekt a vstřícnost; hodnoty, které účastníci nenávidí, jsou sobectví a nespolupráce. Hodnoty získané díky sportu jsou většinou spojené s cílevědomostí a ovlivněné mottem: „*No pain – no gain*“: týmová práce, psychická odolnost, koncentrace, schopnost přijímat zpětnou vazbu a učit se z ní. Rodinné a sportovní zázemí (a jeho historie) ovlivňuje také motivy ke studiu a sportování. Jelikož sněhové vločky vyžadují uznání a odměny, motivuje účastníky výzkumu především seberozej ve vzdělávání a sportu. Potřeba být odměňován se projevuje pouze u těch, jejichž vztah ke sportu je slabší.

Zkušenosti, které formují chování

Zkušenosti jsou prediktory budoucího chování. Vystoupením z komfortních zón nastartujete proces učení díky zkušenostem, ať už jsou pozitivní, nebo negativní, čím je zkušenost či prožitek silnější, tím je

učení efektivnější, a nakonec se hranice zóny komfortu posouvají. Význam starořeckého slova kalokagathia je spojen s výchovou osobnosti – a sport je vnímán jako nezbytný nástroj k dosažení stavu kalokagathia.

Respondenti uvedli několik pozitivních stránek sportu, které na sobě vnímají. Zaprvé jim sport pomáhá lépe se připravit na reálný život, nastavit správné životní hodnoty a systematizovat úsilí. Komentář TA3 je výstižný: „*Myslím, že sport je důležitý, pro člověka je to škola. Učí se věci pro život samotný.*“ Účastníci však vnímají i náročné úkoly, aby vyrovnali čas mezi školou a ostatními aktivitami sportem. Většinou se zlobí, když nemohou sportovat. „*Strašně mě štve, že na to mám čím dál tím méně času. I když se snažím dělat co nejvíc a i když se to manželovi vůbec nelíbí. Cvičím v 10 večer, protože prostě chci. Pro mě je to odpočinek, relaxace a je to něco, co mám ráda, na co se těším.*“ (TU1) Podobný pocit má TM3: „*... přišly vážné zdravotní problémy a musela jsem to ukončit. Byla jsem v depresi, protože to byla zábava a místo, kde jsem vídala jiné lidi, chtěla jsem být součástí týmu a dát do toho maximum. Zpracovat to bylo hodně těžké, a tak jsem ráda, že jsem se k tomu mohla alespoň tady na vysoké škole trochu vrátit.*“ Sport je místo, kde mohou vypnout, odpočinout si a vybudovat si komunitu a přátelství. „*Sport mi určitě přinesl přátelství, i když dělám individuální sporty, komunita je tam skvělá. Naučil mě i to, že v životě je vždycky někdo lepší, naučila jsem se to neřešit. Dělán pro to opravdu všechno a stejně tu bude někdo lepší a je výhodnější se s nimi nesrovnávat. Ve srovnání s tím, jak jsem se posunula, už to dělám ve všem. S nikým se nesrovnávám.*“ (TA1) Cílově orientovaní účastníci sport využívají hlavně ke zlepšení své kondice a k pocitu štěstí. „*Dřina nepřišla nazmar, ty zmrzlé nohy, odřeniny a ježdění ve sklepě, to nepřišlo vniveč.*“ (M2)

Vzdělávání prošlo v posledních letech v důsledku pandemie covid-19 mnoha změnami. Učitelé i studenti získali nové zkušenosti. Vzdělávací systém byl nucen se výrazně změnit, ale účastníci výzkumu jej stále vnímají jako zaostávající. Online výuka byla krokem vpřed, ale většinou studentů se nelíbí. Princip zůstal stejný, učitel vysvětloval, studenti poslouchali. Jedinou výhodu vidí v tom, že bylo možné si přednášky přehrát zpětně. Tato zkušenost je příliš netlačila k vyšším výkonům, místo toho byli v přístupu ke studiu laxnější: „*Opravdu mě nebaví online výuka, celkově by bylo určitě fajn mít ty nahrávky pořád, ale zase je otázka, jestli by někteří z nás vůbec chodili do školy...*“ (TA1) Neochotu spolupracovat s učitelem viděli i u svých kolegů, často učitele lítovali, ale přesto se do spolupráce s učitelem nepouštěli. V online výuce měli často problém s pozorností. Někteří účastníci oceňují sna-

hu některých učitelů, např. odbourávání stereotypů formou alternativní výuky. Vnímali však i překážky pro implementaci alternativ do celého vzdělávacího systému. Krok mimo systém je vždy vnímán pozitivně a tato zkušenost studenty posouvá dál. Zároveň učitelé také potřebují konstruktivní zpětnou vazbu, aby zlepšili svůj styl výuky; jak zmiňuje TU1: *„Zpětná vazba od studentů je také skvělá věc. Můžeme je posunout dál a je to lepší i pro nás, protože nám ty informace dáváte a my je potřebujeme v co nejlepší formě a musíme je vstřebávat.“* Téměř všichni účastníci měli negativní zkušenosti s učitelem, který nebyl ochoten poskytnout zpětnou vazbu po testu, a student se nemohl posunout dále.

Negativní zkušenosti z týmové práce mají i účastníci výzkumu. Mnoho z nich zažilo neochotu ke spolupráci, výmluvy či nedodělanou práci. Tyto zkušenosti jsou pravděpodobnější, když týmy sestavuje učitel. Studenti si raději vybírají sami členy týmu, které znají, a podle toho, jak se s nimi dobře spolupracuje. Často jsou v jednom týmu sportovci. Lidé, kteří dělají týmové sporty, bývají dobrými týmovými hráči; zároveň si dokážou dobře rozdělit role a sledovat společný cíl. *„Dobrý tým dosahuje dobrých výsledků. Takže když je nějaká kolektivní práce, třeba na semestrální práci, musíte mít dobrý tým. Všichni dělali to samé a nejlepší výsledek stál za to.“* (TM3) Pak je mnoho „free-ridersů“, které nikdo nechce, a ti nakonec vytvoří tým, který nemá dobré výsledky. *„Většinou si vybíráme lidi, o kterých víme, jak fungují a jak to funguje dohromady. Víme, že nám mohou něco přinést, ale když je učitel donutí přidat se k nám do skupiny, tak už nevíme, co si počít.“* (FR2) Tato zkušenost se zdá být na začátku studia velmi důležitá.

Rodina je jedním z hlavních zdrojů zkušeností. Rodiče mají různé přístupy a zároveň hrají různé role při výchově dětí. Někteří účastníci zažili plnou podporu a pochopení rodiny pro své studium a sportovní kariéru; ostatním chybí pozornost a pochopení. Obě tyto zkušenosti měly pozitivní vliv na rozvoj osobnosti. Čtyři účastníci jsou z rozvedených rodin. Přesto všichni cítí podporu a zájem o studium; rodiče je motivují, někdy motivují své děti penězi, ale ne často. Téměř polovina rodičů preferuje otevřený přístup a nechává rozhodování o studiu na svých dětech. Ti, kteří byli chváleni minimálně, už pochvalu ani nevyžadují a ve výsledku mají ze svého úspěchu větší radost: *„Rodiče mě nechválili, brali to jako samozřejmost, ale nebyla to samozřejmost. Vždycky jsem v tom byl dobrý, ale to nevádí, mně to nevádí a myslím, že je nakonec dobře, že jsem nebyl tolik chválen. Už to od nikoho moc neočekávám, žádná chvála. Prostě jsem rád, že pro sebe něco udělám. Že jsem toho dosáhl.“* (TU2) Ti, kterým chybí pochvala, se postupně

stávají více orientovanými na cíl a výkon, a nakonec jsou pracovitější. Opačnou stranou jsou „*tatínkovy holčičky*“, kterým se dostává maximální podpora, pochvala a pomoc. Rodinné zázemí a jeho vliv na celkovou osobnost je rozsáhlé téma; z dat lze interpretovat spoustu zajímavých souvislostí, ale zde není prostor na jejich detailní rozbor.

Zkušenosti se sociálními sítěmi jsou spojeny spíše s generačními charakteristikami sněhových vloček a jejich vliv na postoje nebo studijní chování je minimální. Jako hlavní problém na sociálních sítích vnímají účastníci polarizování společnosti, jako hlavní řešené problémy otázky covidu, rasismu, ekologie a performativního aktivismu. Sociální sítě hrají mezi generacemi odlišnou roli a účastníci vnímají chování starší generace jako trapné a bezmyšlenkovité s ohledem na dopad sdíleného obsahu. Podobně vnímají nebezpečí u svých mladších sourozenců, kteří jsou závislí na sdílení svých životů na sociálních sítích.

Požadavky

Data ukázala, že účastníci mají jasnou představu o tom, jak lze vysokoškolské vzdělání změnit, aby lépe odpovídalo jejich studijním návykům. Za prvé, přednášky by měly být méně formální, založené na výkladu znalostí a teorie na příbězích a praktických příkladech. Ocenili by pravidelnou docházku odborníků z praxe a možnost s nimi diskutovat pro propojení s reálným světem. Přednášky by měly být nahrány pro možnost zpětného přehrání (s rychlostí přehrávání 1,5× rychlejší než originál). Studijním materiálem by měly být prezentace nebo krátký text dostupný předem. Při přednáškách preferují pouze poslech nebo občasné poznámky v případě něčeho zajímavého. Přednáška by měla být vedena v neoborném jazyce, aby byla snadno srozumitelná. Doplňkový studijní materiál by měl být v elektronické podobě pro jednodušší a rychlejší vyhledávání témat. Zároveň by nemělo jít o dlouhý text; studenti preferují koncentrované znalosti na menším prostoru, které zaberou co nejméně času. Účastníci také preferují krátká videa pro uvedení do kontextu, protože chápou, že krátký shrnující text jim pomáhá orientovat se v tématu, ale nezahrnuje kontext a propojení s jinými tématy. Maximální délka videa by měla být 15 minut a měla by je zaujmout během prvních 5 sekund. Video mohou připravit studenti, ale musí s tím souhlasit učitel. Účastníci by ocenili změnu stereotypu výuky větším zapojením do diskuse a týmové práce. Týmová práce a diskuse se uplatní především na seminářích a při přípravě semestrální práce. Učitelova role by měla připomínat vůdce, který jim poskytuje

konstruktivní zpětnou vazbu a odborné rady. Bez odborných znalostí nepřijímají žádnou zpětnou vazbu, která by jim pomohla posunout se vpřed. Odměna se očekává po dosažení dlouhodobých cílů.

Diskuse a důsledky pro výuku sněhových vložek

Výsledky ukázaly, že většina účastníků má kladný vztah ke sportu a zkušenosti s ním a tyto zkušenosti formovaly jejich osobnost a zásady chování. Získávání vlastností sněhových vložek způsobuje především výchovný styl jejich rodičů a digitální život (sociální sítě). Tyto tendence jsou patrné i ve výzkumném vzorku. Styl výchovy budoucí sněhové vložky je založen na otevřenosti, extrémní péči a ochraně dětí před jakýmkoli stresem. Sport naopak výchově dětí typu sněhových vložek zabraňuje. Data ukázala, že čím více sportovních aktivit za týden student dělá, tím je cílevědomější a systematictější. Stejně tak ti, kteří běhají nebo jinak rekreačně sportují, jsou zvyklí tvrději pracovat a jsou zaměřeni na výsledky a jejich měřitelnost. Soutěžní sporty také pomáhají snížit stres u zkoušek. I tito studenti cítí určitou nervozitu jako před závodem nebo zápasem, ale jakmile to začne, lehká nervozita se přelije do adrenalinu a soustředí se na výkon. Sportovci, kteří dělají kolektivní sporty, jsou vnímáni jako lepší týmoví hráči pro týmovou práci. Sportovci jsou také více zvyklí přijímat a učit se ze zpětné vazby. V přijímání zpětné vazby mezi všemi panuje shoda; vyžadují konstruktivní zpětnou vazbu formulovanou osobou, kterou považují za odborníka. Studenti, kteří nemají dlouhou sportovní minulost, nejsou na zpětnou vazbu příliš zvyklí a často ji berou osobně jako svůj neúspěch. Zde vidíme vlastnosti sněhové vložky. Všichni vyžadují zpětnou vazbu, ale sněhové vložky ji nedovedou přijmout. Problém pravidelně nastává, když mají zpětnou vazbu sami dávat, nezávisle na tom, jestli člověk sportuje nebo ne. Polovina poskytuje zpětnou vazbu a vždy se jí snaží formulovat tak, aby toho druhého co nejvíce posunula, zbytek ji raději nedává. Všichni vnímají, že zpětnou vazbu potřebují i učitelé, ale styl výuky si přizpůsobili svým požadavkům. Nabízí se otázka, zda studenti v rámci hodnocení kurzu dávají konstruktivní zpětnou vazbu.

Rodina má významný vliv na zásady chování a prožívání. Rodičovský styl a zkušenosti formovaly osobnosti jednotlivých studentů. Ti, kteří zažili různé nepříjemné situace, ať už rozvod rodičů, nebo rozdíly v přístupu k sourozencům a nedostatek podpory či pochvaly, v tomto ohledu dané vlastnosti sněhové vložky spíše nesplňují. Zároveň se ti

z rozvedených rodin se více poučili o tom, jak chtějí pracovat se svými dětmi, a snaží se chránit své mladší sourozence. Rodinné zázemí výrazně ovlivňuje motivaci z pohledu vnitřních či vnějších faktorů, zde však nelze jednoznačně určit směr. Studenti, kteří neměli ve sportu podporu rodičů, jasně říkají, že jejich děti sportovat budou. Sportovní výhody, jako je schopnost koncentrace, zodpovědnost (Stefansen et al., 2018), férovost, pravidelnost (Harwood et al., 2019), redukce stresu (Dogan, 2020; Lower et al., 2013) a adaptabilita na nová prostředí (Yanik, 2018) pomáhají snižovat charakteristické vlastnosti sněhových vloček. Rodina a sport formují hodnoty a principy chování, které si žáci nesou s sebou; jejich požadavky jsou však silně ovlivněny jejich životem na sociálních sítích. Vyžadují rychlý tok informací v koncentrované, nenásilné, zábavné a srozumitelné formě.

Praktické implikace pro vzdělávání mají být zaměřeny více na cíle učení než na výkonnostní cíle (Seijts a kol., 2004; VandeWalle a kol., 1999). Byl identifikován vztah mezi orientací na cíl a výsledky výkonu. Cíle učení jsou považovány za lepší než cíle výkonu (VandeWalle et al., 1999; Welsh et al., 2019). Výkonové cíle mohou podpořit jejich potřebu být perfektní a pak jsou pro ně známky ve škole pouhá čísla, která neznamenají, že student něco umí a posunul se dál. Jak řekl TU2: „*Naučím se, napíšu test a zapomenu...*“ Dosažení vzdělávacího cíle tím, že se vystoupí z komfortní zóny a získají se zkušenosti, je správný způsob, jak vzdělávat generaci sněhových vloček.

Z pohledu psychologie: pokud budou splněny všechny jejich požadavky, většina práce bude na učitelích. Studenti nevstoupí do učební zóny. Jejich stresová zóna je příliš blízko komfortní zóně; v důsledku toho může zóna učení zcela zmizet, proto je potřeba jim dopřát prvky bezpečí a komfortu v podobě materiálů a stylu výuky, které vyžadují, ale zároveň je donutit opustit jejich komfortní zónu. Pro tento výstup je nutné vybrat vhodné nástroje. Dejme jim vše, co chtějí, ale vystavme je stresové zóně tím, že je budeme tlačit, aby se na každou hodinu více připravovali, aby si nastudovali všechny potřebné (požadované) materiály k diskusi. Zároveň jim bude neustále poskytována konstruktivní zpětná vazba nejen učitelem, ale budou nuceni si ji dávat i navzájem. Využijme jejich vlastností – potřeby být dokonalí, vytvářejme rituály pro jejich přípravu na vyučování, ale varujme je předem. Stanovme jim pravidla hry hned na začátku semestru, nastavme přesný systém hodnocení, přesný harmonogram semestru. Podpořme týmové hodnocení skupin v průběhu semestru; naučme je různé role v týmu. Český univerzitní systém má ovšem určitá omezení, která mohou bránit zavádění

těchto návrhů. Existují předměty se stovkami studentů, kde diskuse se zapojením všech není příliš možná. Stejně tak příprava všech studijních materiálů včetně videí a podcastů je časově náročná.

Tato studie má dvě hlavní omezení – obě souvisí s metodikou. Za prvé, doporučenou metodou sběru dat pro interpretační fenomenologickou analýzu je polostrukturovaný rozhovor s menším počtem respondentů, ale přijatelné jsou „focus groups“. Nevýhodou „focus groups“ je analýza dat a porovnávání případů. Výzkumník by měl přesně interpretovat pocity každého účastníka. Výhodou je, že diskuse může získat nový, vzrušující směr, který by pomohl proniknout do tématu a správně pochopit kontext. Za druhé, výzkumný vzorek byl složen ze studentů, kteří byli ochotni se zúčastnit. Tito studenti jsou aktivní a šikovní. Obvykle se účastní univerzitních akcí a společenského života. Složení respondentů mohlo výsledky studie ovlivnit. Budoucí výzkum by měl zahrnovat všechny typy studentů, u nichž existuje vyšší pravděpodobnost, že se stanou skutečnými sněhovými vločkami. Budoucí výzkum bude zaměřen i na studenty středních a základních škol. Důvod je zřejmý, být připraven na lavinu skutečných sněhových vloček.

Poděkování

Rád bych tímto poděkoval diskutujícím a účastníkům kulatého stolu za jejich připomínky a podněty k úpravě článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autor si není vědom žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- Alyeksyeyeva I (2017) Defining snowflake in British post-Brexit and US post-election public discourse. *Science and Education a New Dimension* V(39)(143): 7–10.
- Atkins MR, Johnson DM, Force EC, et al. (2015) Peers, parents, and coaches, oh my! The relation of the motivational climate to boys' intention to continue in sport. *Psychology of Sport and Exercise* 16: 170–180. DOI: 10.1016/j.psychsport.2014.10.008.
- Baer U (2017) What ‚Snowflakes‘ Get Right About Free Speech. *The New York Times*, 24 April. Available at: <https://www.nytimes.com/2017/04/24/opinion/what-liberal-snowflakes-get-right-about-free-speech.html> (accessed 15 November 2021).
- Bailey R (2006) Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health* 76(8): 397–401. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x.
- Barnett D (2017) IN THE WAR BETWEEN MILLENNIALS AND BABY BOOMERS WE HAVE FORGOTTEN ABOUT THE WORK-HARD, PLAY-HARD GENERATION X. Available at: <http://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/millennials-generation-x-baby-boomers-a7570326.html>.
- Brezina I (2020) Ufňukaná generace. Mladí v pandemické panice možná konečně dospějí. *Víkend DNES*, 7 April. Available at: https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy-sex/mlada-generace-koronavirus-zkouska-dospelosti.A200402_150646_vztahy-sex_rik.
- Byrd J (2007) The Impact of Physical Activity and Obesity on Academic Achievement among Elementary Students. *International Journal of Educational Leadership Preparation* 2(1). *International Journal of Educational Leadership Preparation*. Available at: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1066735&lang=cs&site=ehost-live>.
- Clancy RB, Herring MP, MacIntyre TE, et al. (2016) A review of competitive sport motivation research. *Psychology of Sport and Exercise* 27: 232–242. DOI: 10.1016/j.psychsport.2016.09.003.
- Cope J (2005) Researching Entrepreneurship through Phenomenological Inquiry: Philosophical and Methodological Issues. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship* 23(2): 163–189. DOI: 10.1177/0266242605050511.

- Cunningham George B and Sagas M (2008) Gender and Sex Diversity in Sport Organisations: Introduction to a Special Issue. *Sex Roles* 58(1–2): 3–9. DOI: 10.1007/s11199-007-9360-8.
- Detweiler B, Mattioli K and Martinez M (2018) Reaching and Teaching Millennials: Designing the Future of Student Services. *Legal Information Management* 18(4): 219–226. DOI: 10.1017/S1472669618000464.
- Dogan E (2020) Investigation of the Effects of Sports Education on University Students' Stress Coping Strategies. *Asian Journal of Education and Training* 6(3): 474–478. DOI: 10.20448/journal.522.2020.63.474.478.
- Dorsch TE, Smith AL and Dotterer AM (2016) Individual, relationship, and context factors associated with parent support and pressure in organised youth sport. *Psychology of Sport and Exercise* 23: 132–141. DOI: 10.1016/j.psychsport.2015.12.003.
- Faught EL, Ekwaru JP, Gleddie D, et al. (2017) The combined impact of diet, physical activity, sleep and screen time on academic achievement: a prospective study of elementary school students in Nova Scotia, Canada. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 14(1): 29. DOI: 10.1186/s12966-017-0476-0.
- Finn K (2017) Snowflakes and Smashed Avocados: Exploring the Contradictory Representations of the Higher Education Generation in times of Political Crisis and Change. In: *SRHE annual conference*, Newport, Wales, December 2017. Society for Research into Higher Education.
- Funk D, Alexandris K and McDonald H (2008) *Consumer Behaviour in Sport and Events*. 1st ed. Linacre House, Jordan Hill, Oxford OX2 8DP, UK: Routledge.
- Giurgiuman T and Buzgar R (2019) The bullying phenomenon among the new generations. *Journal of Educational Sciences and Psychology* 9(1).
- Grbich C (2013) *Qualitative Data Analysis An Introduction*. Second Edition. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Harwood CG and Knight CJ (2015) Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise* 16: 24–35. DOI: 10.1016/j.psychsport.2014.03.001.

- Harwood CG, Knight CJ, Thrower SN, et al. (2019) Advancing the study of parental involvement to optimise the psychosocial development and experiences of young athletes. *Psychology of Sport and Exercise*. DOI: 10.1016/j.psychsport.2019.01.007.
- Haslop C, O'Rourke F and Southern R (2021) #NoSnowflakes: The toleration of harassment and an emergent gender-related digital divide, in a UK student online culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*: 135485652198927. DOI: 10.1177/1354856521989270.
- Knight CJ and Holt NL (2014) Parenting in youth tennis: Understanding and enhancing children's experiences. *Psychology of Sport and Exercise* 15(2): 155–164. DOI: 10.1016/j.psychsport.2013.10.010.
- Knight CJ, Dorsch TE, Osai KV, et al. (2016) Influences on parental involvement in youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology* 5(2): 161–178. DOI: 10.1037/spy0000053.
- Lazarevič A (2017) Nastupuje 'sněhová vločka'. *FaktorS* (50). *Generace Y*: 10.
- Lee M and MacLean S (1997) Sources of Parental Pressure Among Age Group Swimmers. *European Journal of Physical Education* 2(2): 167–177. DOI: 10.1080/1740898970020204.
- Lower LM, Turner BA and Petersen JC (2013) A Comparative Analysis of Perceived Benefits of Participation between Recreational Sport Programs. *Recreational Sports Journal* 37(1): 66–83. DOI: 10.1123/rsj.37.1.66.
- Malá M (2021) Lockdown nám nastavil zrcadlo - *EchoPrime.cz*. Available at: <https://echoprime.cz/a/SvTah/lockdown-nam-nastavil-zrcadlo> (accessed 22 November 2021).
- McIntosh J (2020) Crybabies and Snowflakes. In: McIntosh J and Mendoza-Denton N (eds) *Language in the Trump Era*. 1st ed. Cambridge University Press, pp. 74–88. DOI: 10.1017/9781108887410.005.
- Murray AH (2018) GENERATION SNOWFLAKE? *RSA Journal* 164(4 (5576)). Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce: 44–47.
- O'Boyle I, Murray D and Cummins (eds) (2015) *Leadership in Sport. Foundations of Sport Management*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Patton MQ (2015) *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice. Fourth edition.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Roberts GC and Treasure DC (eds) (2012) *Advances in Motivation in Sport and Exercise.* 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ross AJ, Mallett CJ and Parkes JF (2015) The Influence of Parent Sport Behaviours on Children's Development: Youth Coach and Administrator Perspectives. *International Journal of Sports Science & Coaching* 10(4): 605–621. DOI: 10.1260/1747-9541.10.4.605.
- Rowe NF (2015) Sporting capital: a theoretical and empirical analysis of sport participation determinants and its application to sports development policy and practice. *International Journal of Sport Policy and Politics* 7(1): 43–61. DOI: 10.1080/19406940.2014.915228.
- Sandford RA, Duncombe R and Armour KM (2008) The role of physical activity/sport in tackling youth disaffection and anti-social behaviour. *Educational Review* 60(4): 419–435. DOI: 10.1080/00131910802393464.
- Seijts GH, Latham GP, Tasa K, et al. (2004) GOAL SETTING AND GOAL ORIENTATION: AN INTEGRATION OF TWO DIFFERENT YET RELATED LITERATURES. *Academy of Management Journal* 47(2): 227–239.
- Smoll FL, Cumming SP and Smith RE (2011) Enhancing Coach-Parent Relationships in Youth Sports: Increasing Harmony and Minimizing Hassle. *International Journal of Sports Science & Coaching* 6(1): 13–26. DOI: 10.1260/1747-9541.6.1.13.
- Sparkes AC and Smith B (2014) *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product.* London; New York: Routledge.
- Stefansen K, Smette I and Strandbu Å (2018) Understanding the increase in parents' involvement in organised youth sports. *Sport, Education and Society* 23(2): 162–172. DOI: 10.1080/13573322.2016.1150834.
- Straub G (2018) Parental (over-)ambition in competitive youth sport: A multi-theoretical approach. *German Journal of Exercise and Sport Research.* DOI: 10.1007/s12662-018-0561-9.
- Strmiska J (2018) *Pozor na pusu! Dorostla generace sněhových vloček.* Available at: <https://www.albi.cz/blog/cteni-pro-radost/pozor-na-pusu-dorostla-generace-snehovych-vlocek-kc/> (accessed 22 November 2021).

- VandeWalle D, Brown SP, Cron WL, et al. (1999) The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology* 84(2): 249–259. DOI: 10.1037/0021-9010.84.2.249.
- Welsh D, Bush J, Thiel C, et al. (2019) Reconceptualising goal settings' dark side: The ethical consequences of learning versus outcome goals. *Organisational Behavior and Human Decision Processes* 150: 14–27. DOI: 10.1016/j.obhdp.2018.11.001.
- Weltevreden GM, van Hooft EAJ and van Vianen AEM (2018) Parental behavior and adolescent's achievement goals in sport. *Psychology of Sport and Exercise* 39: 122–131. DOI: 10.1016/j.psychsport.2018.08.004.
- Wright A and Raaper R (2019) Contesting student identities: making sense of students' positioning in higher education policy. In: Bagshaw A and McVitty D (eds) *Influencing Higher Education Policy: A Professional Guide to Making an Impact*. Abingdon, Oxon ; New York: Routledge, pp. 65–77.
- Yanik M (2018) Attitudes of University Students Towards Sport. *Journal of Education and Training Studies* 6(5): 111. DOI: 10.11114/jets.v6i5.3047.
- Zach S, Bar-Eli M, Morris T, et al. (2012) Measuring Motivation for Physical Activity: an exploratory study of PALMS - The Physical Activity and Leisure Motivation Scale. *Athletic Insight* 4(2): 141–154.

Ponecháno záměrně prázdné.

Kontakt se sněhovými vločkami v online prostředí: Subjektivně vnímané důsledky studia během pandemie

Jan Závodný Pospíšil

Abstrakt

Cílem příspěvku je přinést hlubší vhled do problematiky vnímání studia z domova studenty, kteří se řadí do tzv. generace sněhových vloček. Pro pochopení subjektivně vnímaných důsledků studia během pandemie byla provedena hloubková kvalitativní analýza dat z polostrukturovaných rozhovorů s patnácti respondenty ($n = 15$). Výsledky ukázaly, že společným jmenovatelem online výuky během pandemie byla úzkost. Studenti, kterým online výuka vyhovovala, uváděli podstatné snížení úzkostných stavů. U studentů, kteří online studium hodnotili negativně, tomu bylo právě naopak. Zároveň výzkum neodhalil významnější posuny v postojích k online studiu během lockdownu a případnému dalšímu online vzdělávání při teoretickém novém lockdownu. Kromě prolínajícího se tématu úzkosti charakterizovala online výuku další tři témata: postoje, prostředí a lidé.

Klíčová slova

Generace sněhových vloček, Online výuka, Pandemie, Covid-19, Neschopnost učit se, Úzkost.

Úvod

Takzvané lockdowny, které byly zavedeny za účelem snížení a kontroly šíření covidu-19 během několika měsíců v letech 2020 a 2021, přinesly dramatické a nečekané změny ve všech složkách společenského a ekonomického života. Uzavření škol, omezení pohybu a další

karanténní opatření jako například dočasné uzavření mnoha podniků a veřejných institucí ovlivnily životy dětí i jejich rodin. Způsob vzdělávání studentů byl na několik měsíců zcela pozměněn.

Vzdělávací instituce na všech úrovních musely rychle improvizovat, aby studentům zajistily určitý stupeň kontinuity vzdělávání. Bylo nutné přizpůsobit výukové metody situaci, kdy se během jednoho dne pro většinu žáků a studentů přesunulo studijní prostředí ze školy do jejich domovů, do online světa. K zásadní změně došlo také ve způsobu výuky, kdy se z přímého kontaktu s učiteli stala distanční výuka (nebo některá z jejich forem), často také pod částečným rodičovským dohledem.

Přestože opatření, která umožnila online studium, nahradila běžnou prezenční výuku, zajistila většině žáků a studentů i nadále kontakt s učiteli a školou. Učitelé, studenti a rodiče se většinou opatřením přizpůsobili. Většina učitelů pokračovala ve výuce a většina žáků se i nadále učila. Zároveň většina rodičů byla schopna svým dětem v případě potřeby s učením pomoci. V tomto smyslu nebyl vzdělávací proces omezen a po formální stránce nedošlo k výrazným změnám.

Online výuka však kladla na studenty i jejich blízké nové nároky. Výrazně ovlivněno bylo také domácí a sociální prostředí studentů, což v důsledku ovlivnilo i jejich online výuku. Osobní kontakt s jinými osobami, než členy domácnosti byl výrazně omezen. Pracovní návyky mnoha rodičů se změnily, často dramaticky. Mnozí byli dočasně propuštěni nebo museli pracovat z domova. Rodiče navíc čelili mnoha stresům spojeným s pandemií: starostem o nemocné přátele, příbuzné a rodinu. Toto a mnoho dalších faktorů pak vytvořilo prostředí, kde probíhalo online studium. Technické problémy přechodu na online výuku s sebou přinesly další, často významné potíže.

Popsanou situaci lze označit za psychicky náročnou pro každého jedince. Otázkou je, jak mladí lidé v ČR zvládli přechod na online studium a jeho průběh. Jde o generaci lidí narozených v letech 1995 až 2005, kterou někteří autoři popisují jako tzv. generaci sněhových vloček (Murray, 2018). Je to generace, která nezažila prakticky žádnou globálně extrémní situaci, která by ovlivnila jejich životy. Pandemii covid-19 a související opatření lze považovat za vysoce vlivný (významný) vnější faktor. Cílem tohoto příspěvku je tedy zjistit, jak tito mladí studenti vnímali online výuku.

Metodika

Vzhledem ke specifické povaze tématu byl pro provedení této studie zvolen přístup zakotvené teorie (Strauss a Corbin, 1994). Jde o kvalitativní metodu, která umožňuje bližší zkoumání konkrétního jevu a objevuje nové teorie založené na sběru a analýze dat z reálného světa (Martin a Turner, 1986). Přístup zakotvené teorie lze popsat jako iterativní proces sběru dat, analýzy dat a rozvíjení teorie (Chun Tie et al., 2019). Sběr dat byl proto první fází výzkumu.

Data byla shromážděna především z primárního zdroje; pro vytvoření teoretického základu analýzy byly použity sekundární zdroje. Jako sekundární zdroje byly použity relevantní vědecké práce a vládní zprávy. Sekundární sběr dat byl proveden literární rešerší. Získaná data byla také použita jako referenční bod při kódování následných rozhovorů.

Pro účely studie byli vybráni účastníci splňující dvě související kritéria: (a) příslušnost ke skupině generace sněhových vloček a (b) jejich dostupnost pro osobní rozhovory (možnost přítomnosti na osobních rozhovorech). Nabídka k účasti na pohovoru byla zaslána prostřednictvím školního informačního systému Fakulty managementu Vysoké školy ekonomické v Praze, nacházející se v Jindřichově Hradci. Bylo tak možné oslovit všechny studenty patřící do dané cílové skupiny. Studenti poté prostřednictvím online registračního formuláře vyjádřili ochotu zúčastnit se rozhovorů v předem stanovených časových intervalech. Přihlásilo se celkem 48 studentů, kteří byli v seznamu potenciálních respondentů podle času přihlášení seřazeni od 1 do 48. Následně bylo pomocí vygenerování náhodných čísel v MS Excel [= RANDBETWEEN (1; 48)] vybráno 15 respondentů (z toho 11 žen a 4 muži) ve věku 19 až 26 let. Celkový počet účastníků splnil kritérium saturace podle Francise et al. (2010).

Vybraní respondenti byli kontaktováni soukromou zprávou a byly jim poskytnuty podrobnosti o studii. Všichni ($n = 15$) pak s podmínkami souhlasili a poté se dostavili na pohovor. Rozhovory vedl jeden výzkumník (odborný asistent s magisterským titulem v oboru sociální komunikace a bakalářským titulem v oboru pedagogika). Výzkumník měl také bohaté zkušenosti s prováděním polostrukturovaných rozhovorů a věděl, jak ponechat stranou jakoukoli zaujatost, aby mohly vyplynout zkušenosti respondenta. Diskuse pak probíhaly formou polostrukturovaných rozhovorů, které umožňovaly řídit se dle navrženého scénáře otázek a současně se podrobněji dotazovat na nově vznikající témata (Blee a Taylor, 2002). Diskuze trvaly přibližně 60 až 90 minut.

Respondenti byli dotázáni na jejich zkušenosti z jednoho semestru online výuky. Hlavní oblasti zájmu byly probírány pomocí následujících otázek: (a) Jak se vám líbilo studium během pandemie?; (b) Jaká byla hlavní subjektivně vnímaná pozitivita a negativita online studia?; (c) Kde jste studovali online a jaké problémy s tímto místem souvisely?; (d) Byli jste při studiu online negativně ovlivněni vašimi rodiči, sourozenci nebo domácími mazlíčky?; (e) Jaké byly vaše zkušenosti se zkouškami a testy během online studia?; (f) Jaké byly zdroje motivace k účasti na výuce během vašeho online studia?; (g) Jak jste vnímali roli svých učitelů při online výuce?; (h) Jak jste prožívali odloučení od spolužáků, přátel a dalších blízkých lidí? a (i) Jak byste řešili situaci dalšího lockdownu, pokud byste museli semestr na škole absolvovat pouze online?

Zvukové nahrávky byly doslovně přepsány pomocí funkce Transcribe v softwaru MS Word a poté nezávisle ručně kontrolovány dvěma studenty magisterského studia pro dosažení absolutní přesnosti (MacLean et al., 2004). Přepisy rozhovorů byly následně kódovány ve třech krocích, jak vyplývá ze zakotvené teorie: (1) počáteční kódování, (2) středně pokročilé kódování a (3) pokročilé kódování (Chun Tie et al., 2019). Podle principů procesu otevřeného kódování umožňujícího identifikaci opakujících se kódů (Walker a Myrick, 2006) byly přepisy rozhovorů nezávisle zkontrolovány a kódovány dvěma výzkumníky. Následně byly vytvořeny analytické poznámky a průvodce kódováním.

V rámci druhého cyklu kódování (středně pokročilé kódování) byly předchozí výsledky obou výzkumníků sloučeny a byla vytvořena finální verze průvodce kódováním. Průvodce kódováním byl přidán do webové verze softwaru Atlas.ti, ve kterém byly kódy následně zpracovány. V této fázi byly kódy z otevřené iterace kódování seskupeny do následujících tří podkategorií podle paradigmatu kódování zakotvené teorie (Vollstedt a Rezat, 2019): (1) fenomén, (2) příčinné podmínky a (3) strategie. Třetí cyklus kódování (pokročilé kódování) pak umožnil jednu hlavní kategorii propojit kódy získané z předchozích etap. To umožnilo zasadit nový poznatek do kontextu současného stavu poznání, upravit existující teorii, a tedy zodpovědět výzkumnou otázku.

Výsledky

Respondentům byly položeny otázky, které zjišťovaly dopad online studia během pandemie (viz otázky v metodické části). Daná problematika tvořila i jednotlivé tematické okruhy. Odpovědi v rámci jednotlivých sekcí jsou zpracovány níže. Zároveň jsou zpracovávána témata,

kteřá se objevila po rozboru předchozích odpovědí. Výsledky jsou následně zpracovány tak, aby odrážely hlavní doporučení pro případnou další online výuku generace sněhových vloček. Některé obecné návrhy lze však aplikovat i na standardní školní výuku.

Vyvdstalá témata

Z analýzy dat z rozhovorů vzešlo hlavní téma úzkosti jako všudypřítomného prvku ve všech zkoumaných kategoriích. Zajímavé je, že úzkost se při online studiu během pandemie zvyšovala nebo snižovala v závislosti na vztahu respondenta k domácímu studiu. Jednoduše řečeno, ti respondenti, kteří online výuku vnímali pozitivně, uváděli i snížení subjektivně vnímané úzkosti spojené se studiem. Naopak studenti, kteří online studium vnímali negativně, uváděli zvýšenou míru subjektivně vnímané úzkosti.

Úzkost, definovaná subjektivně vnímanými extrémními hodnotami (a jejich změnami), postupovala všemi tématy a tematickými kategoriemi, které vyplynuly z analýzy dat z rozhovorů. Tyto hlavní tematické kategorie byly: (1) postoje, (2) prostor a (3) lidé. Hlavní tematické kategorie obsahovaly i podtémata, která tvořila jejich rámeček.

Postoje

Postoje respondentů byly identifikovány zejména (a) v celkovém vztahu k online studiu a (b) ve vztahu k možnému opakování lockdownu vedoucího k dalšímu online studiu. Rovněž byly identifikovány (c) postoje ke zdrojům motivace pro online studium. Na závěr poskytlý údaje z rozhovorů příležitost identifikovat (d) obecná subjektivně vnímaná pozitivní a negativní ve vztahu k samotnému lockdownu během pandemie.

Z hlediska *postojů k online studiu během lockdownu* se celkové vnímání a emoce respondentů v průběhu času zásadně nezměnily. Pokud měli respondenti negativní vztah k online studiu, tento vztah zůstal stejný a naopak. Pokud došlo k nějakým změnám, byly mírné (jedna úroveň škály) a spíše podporovaly předchozí postoj. Odpovědi na otázku „Líbila se vám online výuka?“ byly převedeny na stupnici od 1 do 5, kde 1 představuje silně negativní postoj a 5 pak silně pozitivní postoj. Medián se všechny odpovědi byl 4, což znamená spíše příznivý postoj. Medián 4 vyšel také u odpovědi na otázku, zda by respondenty potěšil další případný lockdown a s ním související online výuka (viz Tabulka 1).

Tabulka 1 – Popis vzorku respondentů a jejich deklarované postoje.

| Číslo resp. | Pohlaví | Věk | Postoje k online studiu: | | Online studium a s ním související subjektivně vnímaná: | |
|-------------|---------|-----|--------------------------|--------|---|---|
| | | | v lockdownu | příště | pozitiva | negativa |
| 1 | Muž | 22 | 3 | 4 | pohodlí | chybějící či nedostatečná interakce, nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv |
| 2 | Žena | 23 | 1 | 1 | multitasking | chybějící či nedostatečná interakce, nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv, nezáživnost výuky |
| 3 | Žena | 23 | 1 | 2 | N/A | snížená schopnost koncentrace |
| 4 | Žena | 23 | 3 | 2 | pohodlí | nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv, snížená schopnost koncentrace |
| 5 | Žena | 22 | 5 | 5 | multitasking | chybějící či nedostatečná interakce, nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv |
| 6 | Žena | 23 | 4 | 3 | pohodlí, multitasking | nezáživnost výuky, chybějící či nedostatečná interakce |
| 7 | Žena | 22 | 1 | 4 | flexibilita | nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv, snížená schopnost koncentrace |
| 8 | Žena | 26 | 4 | 2 | pohodlí, flexibilita | N/A |
| 9 | Žena | 24 | 5 | 4 | zvýšená schopnost koncentrace, pohodlí, snížená úzkost | nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv |
| 10 | Muž | 19 | 5 | 4 | zvýšená schopnost koncentrace, flexibilita | nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv |
| 11 | Muž | 19 | 2 | 1 | pohodlí | nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv, chybějící či nedostatečná interakce, nezáživnost výuky |
| 12 | Žena | 19 | 5 | 4 | zvýšená schopnost koncentrace | chybějící či nedostatečná interakce |
| 13 | Muž | 20 | 5 | 4 | flexibilita, zvýšená schopnost koncentrace, pohodlí | chybějící či nedostatečná interakce, nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv |
| 14 | Žena | 19 | 1 | 1 | multitasking | chybějící či nedostatečná interakce, nedostatek spolupráce, chybějící kolektiv, nezáživnost výuky |
| 15 | Žena | 25 | 4 | 4 | pohodlí, flexibilita, multitasking | snížená schopnost koncentrace |

Pro měření postojů k online výuce byla použita škála dle Vagiase (2006), která obsahuje následující stupně postojů: 1 – silně negativní, 2 – spíše negativní, 3 – neutrální, 4 – spíše pozitivní, 5 – silně pozitivní.

Subjektivně vnímaná pozitiva a negativa, která souvisí s online výukou každého z respondentů, byla dále zpracována a seskupena do jednotlivých kategorií uvedených v Tabulce 1. Významy některých kategorií pak byly následující:

Pohodlí – Respondenti ocenili příjemnost a bezpečnost domácího prostředí. Dále se jim zamlouvalo, že nebylo nutné provádět ranní přípravy, jako je například česání či oblékání se do školy. Zvýšená míra pohodlí pro ně představovala i sníženou míru úzkosti, kterou měli spojenou s pobytem ve škole, s cestou do školy nebo s interakcí se spolužáky. Někteří studenti také ocenili, že na přednášky a cvičení je možné chodit v pyžamu a bez ranní hygieny.

Multitasking – Do této kategorie spadaly odpovědi respondentů, kteří vyzdvihli fakt, že při online výuce mohou vykonávat i další aktivity. Při online výuce bylo možné běhat, chodit na procházky, venčit domácí mazlíčky, hrát na hudební nástroj nebo si například lepit plastické modely letadel. Je zajímavé, že respondenti současně tvrdili, že tyto aktivity nesnižovaly jejich koncentraci při online výuce, ale naopak jim pomohly lépe se na výklad soustředit.

Další dvě kategorie – *flexibilita a zvýšená schopnost koncentrace* – téměř přímo navazovaly na kategorii multitasking. Navíc většina respondentů velice ocenila možnost poslechu či sledování přednášky ze záznamu. Tento postoj je dobře zachycen v citacích respondentů:

Bylo skvělé, že jsme měli přednášky k dispozici na YouTube. Přehrávala jsem si je v rámci učení a příprav na testy. Video jsem si přehrála dvojnásobnou rychlostí, což přispělo k efektivitě mého učení. (R2)

Lépe si věci zapamatuji, když je slyším, než kdybych je četla. Uložila jsem si přednášky a poslouchala je jako podcast, například při běhání, venčení psa nebo před tím, než jsem šla spát. (R7)

Nicméně studenti také podotkli, že ne každý učitel je schopný předávat přednášky v této formě.

V tabulce není zmíněn jeden pozitivní postoj, který byl však nepřímo přítomen v téměř všech zmíněných kategoriích. Jednalo se o sníženou subjektivně vnímanou míru úzkosti. To popsala například jedna respondentka (R6), která tvrdila, že „... *brnkání na kytaru při poslechu přednášky jí dodává větší klid a zvýšenou koncentraci.*“ Další respondentka (R9) tvrdila, že při výuce seděla doma v křesle a nemusela se stresovat přítomností dalších spolužáků. Snížil se také stres spojený s dojížděním do školy na výuku nebo zkoušení.

U negativ se objevily pouze čtyři hlavní kategorie: chybějící nebo nízká interaktivita, chybějící kolektiv a nedostatek spolupráce, nezáživnost výuky, potíže se sníženou schopností koncentrace. Ty se však objevovaly téměř ve všech odpovědích studentů, bez ohledu na jejich celkový postoj k online výuce. Negativní postoj byl často hlavním faktorem, který studenti uváděli jako hlavní důvod, proč by nechtěli opakovat online výuku v případě dalšího lockdownu.

Zatímco online formát přednášek a jejich sledování a poslech v libovolném čase na libovolném místě byl považován za zásadní benefit, v případě seminářů a cvičení toto tvrzení neplatí. V souvislosti se cvičeními nebo semináři respondenti uváděli *sníženou* či *zcela chybějící interaktivitu*. Jednak nedokázali efektivně spolupracovat se svými spolužáky a zároveň dle jejich názoru učitelé nevládli efektivně vést online semináře a cvičení. Citace některých respondentů tento problém dobře ilustrují:

Jeden učitel chtěl, abychom během výluky spolupracovali se spolužáky přímo v terénu. Měli jsme jet do jiného okresu a provádět tam terénní výzkum. To ale nebylo možné, protože cestování mezi okresy bylo v té době velmi omezené. Podle mého názoru i nebezpečné; bála jsem se, že se venku nakazím, jelikož jsem ještě nebyla očkovaná. (R15)

Bylo pro mě těžké, když nám učitel řekl, abychom vytvořili týmy. Neznala jsem své spolužáky; nikdy jsme se neviděli. Divil se, proč nám to trvalo tak dlouho. Bylo by lepší, kdyby vytvořil týmy nebo skupiny sám. Bylo to velmi stresující. (R9)

Respondenti poukazovali na to, že je náročné pracovat na skupinových úkolech bez *přímého kontaktu se spolužáky*. Zároveň byla zmíněna chybějící *týmová spolupráce bez přímé vazby na proces výuky*. Vyjádření jedné respondentky shrnuje názory několika dalších respondentů:

Líbí se mi, že před výukou (i během výuky) mohu se spolužáky probírat nejasnosti v probíraných tématech, i ty, které s nimi přímo nesouvisí. Například, když učitel něco vysvětluje a já tomu nerozumím, byla jsem zvyklá ptát se na nejasnosti spolužáka v lavici. Mohla jsem se zeptat učitele přímo v online chatu, ale na to jsem se příliš styděla. (R3)

Poslední dva negativní faktory – *nezáživná výuka* a *snížená schopnost koncentrace* – s předchozími faktory úzce souvisí. Vzhledem ke snížené interaktivitě ve výuce a nemožnosti *týmové spolupráce* byli studenti na hodinách často znuděni. Monotónní domácí prostředí působilo nudným dojmem, což podpořilo *nezáživnost online výuky*. Zároveň bylo pro některé respondenty obtížné při výuce udržet pozornost. Několik dalších respondentů uvedlo podobné zkušenosti, jako jsou tyto následující:

Jsem zvyklá, že každý předmět se ve škole vyučuje v jiné učebně. Musím se tedy pohybovat po škole; měnit prostředí. Doma celou dobu seděla ve stejném pokoji u počítače. Byla to hrozná nuda. Během výuky jsem dokonce celou místnost čtyřikrát kompletně přestavěla. (R14)

Ve škole jsem obvykle připravena psychicky zvýšit a udržet svou pozornost. Doma mi ale myšlenky plynuly, jak se jim chtělo. Pamatuji si, že jsem často svou pozornost věnovala neuklizenému pokoji a začala jsem přeorganizovat stůl či vysávat. Nebo jsem šla raději vyvenčit psa či vynést odpadkový koš. To vše odvádělo mou pozornost od studia. (R4)

Analýza ukázala, že zmíněné dvě poslední kategorie, vedly ke vzniku další kategorie – *motivace*. Motivace prolínala všechny tematické skupiny, propojovala se především s kategorií *postoje*. Pro studenty, kteří online výuku vnímali spíše pozitivně, bylo opět mnohem snazší udržet si motivaci k učení. Jako zdroje motivace často uváděli možnost studovat odkudkoli, možnost znovu přehrání nahraných přednášek, nastavení si vlastní rychlosti učení, větší vnitřní klid a pocit bezpečí spojený s lockdownem.

Na druhou stranu pro respondenty, kteří online výuku hodnotili spíše negativně, bylo náročné hledat zdroje motivace. Jeden z respondentů přiznal, že motivace ke studiu mu chyběla a k úspěšnému absolvování semestru mu dopomohlo štěstí. Jiní respondenti uvedli, že zdrojem jejich vnitřní motivace byl zájem vystudovat či postoupit do dalšího ročníku na vysoké škole. Pro další respondenty byl charakteristický vnější podnět motivace v podobě autority učitele či jiného dozorčího orgánu, který je nutil ke studiu.

Prostředí

Vzhledem k tomu, že výuka v době pandemie nemohla být realizována v prostorách školy, online studium probíhalo doma či v místech, kde studenti trvale pobývají. Tato skutečnost měla přirozeně i negativní dopady. V rámci zkoumaného vzorku je možné identifikovat tři typy míst, kde studenti trávili online výuku: doma s rodiči (7 respondentů), v bytě v pronájmu (7 respondentů) a na studentské koleji (1 respondent).

Jaké bylo na studentské koleji studovat během pandemie, nejlépe vystihuje citace jednoho z respondentů:

Koleje byly během výuky úplně prázdné a já jsem si to plně užíval. Měl jsem dvoulůžkový pokoj celý pro sebe. Ve společných prostorách bylo čisto. Večer a v noci bylo ticho a já mohl dobře spát a lépe se soustředit na učení. (R7)

Pro studenty, kteří během pandemie studovali v pronajatých bytech, byla situace velmi podobná jako pro studenty na koleji. Jeden rozdíl tu ale byl – tito lidé většinou žili spolu se svými partnery, z nichž někteří museli také studovat online. Mohli se tak navzájem rušit. Problém s rozptýlením a nedostatkem klidu na studium však uváděli především studenti, kteří navštěvovali online hodiny v domácnostech, které sdíleli s rodiči a případně i se sourozenci. Citace dvou z nich dobře ilustrují tuto obtížnou situaci:

Štvalo mě, že rodiče nechápali, že jsem stále ve třídě, i když jsem byla zamčená u sebe v pokoji. Dala jsem si na dveře ceduli „Nerušit“, stejně si ale u mých dveří hlasitě povídali. Rozčilovalo mě to. Cítila jsem se trapně, když jsem měla mluvit před třídou a rozhovory mých rodičů, které se absolutně netýkaly školy, mohla slyšet celá třída. (R14)

Mám sestru s Downovým syndromem. Občas, když jsem měl hodinu, vstoupila bez dovození do mého pokoje. Vyžadovala moji pozornost, kterou jsem jí nemohl dát. Sestra nechápala, proč s ní nechci mluvit, a byla na mě našťvaná ještě dlouho po tom. Dost mě to znervózňovalo. (R10)

Velmi mě znervózňovalo, že moji rodiče nechápali, že i když jsme doma, jsem vlastně „ve škole“. Často na mě mluvili a zadávali mi domácí práce. Nejtrapnější moment byl, když jsem měla ústní zkoušku a máma mi přišla říct, že už je oběd, ať okamžitě vypnu počítač a jdu jíst. (R6)

Rušivé prvky domácího prostředí byly navíc posíleny nedostatečným technickým vybavením a infrastrukturou. Ve větších rodinách vznikaly problémy s nedostatečným internetovým pokrytím, které značně zhoršovalo kvalitu online výuky. Respondenti uváděli značné problémy s průběhem online přenosu. Vytíženost připojení kvůli ostatním členům rodiny znemožňovala plnohodnotné online vzdělávání (např. zapnutá kamera, streamování z počítače atd.). Někteří respondenti také uvedli, že jednoduše nemají ve svých domácnostech dostatečné hardwarové vybavení.

Lidé

Téma týkající se lidí okolo mělo v odpovědích respondentů mnoho podob. Většina z nich byla již zmíněna výše, a to ve vztahu k postojům k online vzdělávání a také s ohledem na místo, kde vzdělávání probíhalo. Obecně odpovědi odrážely problém spolužáků a vztahů mezi zaměstnanci školy. K lidem se však vztahovalo ještě jedno zásadní podtéma, a to osobnost lektora.

Jedna fráze se objevila v odpovědích respondentů pokaždé, když byli dotázáni na roli jejich učitele – „*To záleží...*“ Ukázalo se, že nic takového jako univerzální dojem o učitelích v online výuce ze strany respondentů neexistuje, neboť podle jejich odpovědí byly mezi učiteli značné rozdíly. Rozdíly pocítili jak studenti s pozitivním vztahem k online výuce, tak studenti s negativním přístupem. Respondenti obecně tvrdili, že učitelé, kteří byli schopni dobře učit během běžných školních hodin, si také vedli dobře online. A naopak, nutno dodat.

Prakticky všichni respondenti uvedli, že pocítují významný rozdíl mezi mladšími a staršími učiteli v jejich přístupu k online výuce. Studenti se domnívali, že starší učitelé nemohou IKT adekvátně využívat. Ilustruje to i citace jednoho z respondentů:

Jedna starší učitelka neměla celý semestr zapnutou kameru, takže jsem vůbec netušila, jak vypadá. Navíc se často stávalo, že v průběhu hodiny náhle zmizela z online místnosti a už se nevrátila. Pro třídu to bylo velice matoucí. (R3)

Respondenti také uvedli, že někteří učitelé nedokázali pochopit, jak jsou studenti v lockdownu omezeni. Nevnímali složitost týmové práce, kterou nebylo snadné v online prostředí zorganizovat, zvláště když se studenti navzájem neznali. Nepochopení se projevilo i v hodnocení, kdy měli studenti pocit, že jsou při psaní testů a priori považováni za podvodníky. Učitelé proto zkracovali čas na vypracování testů bez ohledu na reálnou možnost napsat test v daném časovém limitu.

Studentům také vadila nejednotnost v přístupu učitelů, což dobře ilustruje následující citace jednoho respondenta:

Vadilo mi, že někteří učitelé s námi mimo online hodiny komunikovali přes e-mail, jiní přes MS Teams a někteří přes školní systém. Byl to pro mě obrovský zmatek; bylo těžké vše sledovat, což mě stresovalo. (R8)

Diskuze a závěr

Zpětné posouzení situace online vzdělávání během pandemie je obtížné jak pro studenta, tak pro výzkumníka. Pandemie a s ní související lockdown byly tak emocionálně náročné okolnosti, že se promítly prakticky do všech činností člověka. Mnoho osobních postřehů z to-

hoto nedávného období tedy nese emocionální náboj, který je spojen spíše s pandemií než s konkrétní situací – v tomto případě online vzděláváním. Citace jednoho respondenta velmi dobře tuto emoci ilustruje:

Byla jsem z celé té situace tak naštvaná. Byla jsem naštvaná na vládu, že nás v tom nechala; nikdo se o studenty nezajímal. Cítila jsem šilenou bezmoc a vztek zároveň. Všechny tyto emoce se vracejí zpět, když si teď vzpomenu na lockdown související s covidem-19. (R15)

Přesto bylo nakonec možné s použitím zvolené metodiky a pečlivého zpracování výsledků získat relevantní poznatky studentů z online studia v období lockdownu. Jak již bylo zmíněno výše, z výzkumu vzešla tři hlavní témata, která mají jeden společný prvek. Jsou to otázky a) postojů, b) prostoru a c) lidí. Všudypřítomným prvkem ve všech kategoriích byla úzkost. Některé situace úzkost snižovaly a jiné ji zvyšovaly. Při tom velmi záleželo na vnímaném postoji studentů k lockdownu a související online výuce.

Poděkování

Rád bych tímto poděkoval diskutujícím a účastníkům kulatého stolu za jejich připomínky a podněty k úpravě článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autor si není vědom žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345.
- Blee, K. M., & Taylor, V. (2002). Semi-structured interviewing in social movement research. *Methods of social movement research*, 16, 92-117.
- Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE open medicine*, 7, 2050312118822927.
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and health*, 25(10), 1229-1245.
- Hale, T., Angrist, N., Goldszmidt, R., Kira, B., Petherick, A., Phillips, T., ... & Tatlow, H. (2021). A global panel database of pandemic policies (Oxford COVID-19 Government Response Tracker). *Nature Human Behaviour*, 5(4), 529-538.
- MacLean, L. M., Meyer, M., & Estable, A. (2004). Improving accuracy of transcripts in qualitative research. *Qualitative health research*, 14(1), 113-123.
- Martin, P. Y., & Turner, B. A. (1986). Grounded theory and organizational research. *The journal of applied behavioral science*, 22(2), 141-157.
- Murray, A. H. (2018). Generation Snowflake?. *RSA Journal*, 164(4 (5576)), 44-47.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publications, Inc.
- Thorn, W., & Vincent-Lancrin, S. (2021). *Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of COVID-19 Lockdowns*. OECD Publishing: Paris. <https://doi-org.zdroje.vse.cz/10.1787/1c78681e-en>.
- Vagias, W. M. (2006). Likert-type scale response anchors. Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, *Recreation and Tourism Management*. Clemson University.

- Vollstedt, M., & Rezat, S. (2019). An introduction to grounded theory with a special focus on axial coding and the coding paradigm. *Compendium for early career researchers in mathematics education*, 13, 81-100.
- Walker, D., & Myrick, F. (2006). Grounded theory: An exploration of process and procedure. *Qualitative health research*, 16(4), 547-559.
- William, T., & Stéphan, V. L. (2021). *Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of COVID-19 Lockdowns*. OECD Publishing.

Povinné a dobrovolné úkoly: Zkušenosti z kurzu ekonomie

Anne Borge Johannessen

Per Tovmo

Abstrakt

Tato kapitola analyzuje dopad dobrovolných úkolů v úvodním kurzu ekonomie na bakalářské úrovni, které byly zavedeny s cílem poskytnout studentům další možnost zpětné vazby k jejich práci. Na základě údajů z průzkumu mezi studenty v tomto kurzu jsme zjistili, že dobrovolné úkoly předkládalo ke zpětné vazbě pouze několik studentů. Navíc se zdá, že dobrovolné úkoly si vybírají pouze ti nejmotivovanější studenti, tj. ti, kteří pravidelně navštěvují přednášky a cvičení. V situaci, kdy ekonomická omezení nutí univerzity pečlivě vybírat mezi odpovídajícími vzdělávacími aktivitami, je důvod pochybovat o přidané hodnotě nabídky možnosti zpětné vazby prostřednictvím dobrovolných úkolů. Jednou z praktických implikací této studie může být poznatek, že povinné aktivity se zdají být důležitější pro stimulaci studentů k soustavné práci během semestru.

Klíčová slova

Generace Z, dobrovolné a povinné úkoly, zpětná vazba, kvalita vzdělávání.

Úvod

Když studenti přecházejí ze střední školy na univerzitu, často se musí přizpůsobit novému stylu učení a výuky a posunout se od povinných aktivit k dobrovolným nebo k aktivitám, které si sami řídí. Najednou je účast na přednáškách dobrovolná, domácí úkoly jsou vzácné nebo chybí a povinných úkolů je málo. V Norsku se počet studentů zapsaných na univerzitách postupem času neustále zvyšuje a i nadále stále ros-

te. Studie o studentech zapsaných na univerzitách v letech 2008–2012 však ukazuje, že méně než polovina studentů dokončí bakalářský titul v odhadovaném čase (norská statistika 2019). Norská vláda má za cíl zvýšit úroveň kompletního dokončení vzdělání a snížit výpadky. Proto zavedla opatření, která mají univerzitám zvýšit motivaci k úspěšnějšímu ukončení studia, např. ukazatele dokončení a související platby (viz např. Hovdhaugen et al., 2016).

Existuje několik důvodů, proč dnes tak velká část studentů nedokončí titul v odhadovaném čase, ale jedním z nejpravděpodobnějších důvodů je, že počet studentů se v průběhu času podstatně zvýšil, a tedy se zvýšila i heterogenita mezi studenty. Pokud se nebere v úvahu typ učebních aktivit a styl výuky, bude dokončení záviset na individuálních preferencích a charakteristikách, jako je sebemotivace a schopnosti (viz např. Falch et al., 2010, ve studii o předčasných odchodech z norských středních škol). V minulosti, kdy se ke studiu na vysokých školách hlásil menší počet studentů ze středních škol, byli studenti pravděpodobně homogennější a vyznačovali se individuálními charakteristikami vhodnými pro zvládnutí univerzitního vzdělávacího prostředí, které se z velké části opírá o dobrovolné vzdělávací aktivity, tedy se liší od podmínek, které studenti zažili na základní a střední škole.

Postupem času však spolu se zvýšeným počtem studentů došlo k posunu směrem k povinnějším vzdělávacím činnostem, a to i ve velkých třídách, jako jsou předměty nižších ročníků společenských a humanitních věd. Kromě toho vzrostla poptávka po vzdělávacích aktivitách více zaměřených na studenty, jako je skupinová práce ve třídě, domácí úkoly a zpětná vazba. Podíl norských studentů, kteří dokončí bakalářský titul v odhadovaném čase, je však sotva 50 % (norská statistika 2019). Lepší pochopení toho, jaké typy aktivit jsou nejvhodnější pro zlepšení učení studentů a dokončení studia, by mohlo umožnit vyšší efektivitu studia.

Generace studentů nastupujících na vysoké školy dnes patří do kohorty dětí označovaných jako generace Z. Generace Z je definována jako lidé narození mezi druhou polovinou 90. let a rokem 2010 (Chicca a Shellenbarger, 2018, Dimock, 2019, Iftode, 2019) a tvrdí se, že se liší od předchozích generací. Tato generace je označována i mnoha dalšími jmény, jak popisují Berg et al (2022), přičemž většina názvů je nějakým způsobem spojena s digitálním světem, tedy například síťová generace, mobilní generace, digitální domorodci,

generace Facebooku a Gen Tech. Několik autorů vysvětluje charakteristiky generace Z a jejich popisy se shodují na tom, že tuto generaci charakterizují jako první generaci digitálních domorodců. Generace Z vyrostla s chytrými telefony a online připojením doma i ve škole a vše, co chtějí vědět, mají na dosah díky jedinému kliknutí. Seemiller a Grace (2017) diskutují o tom, jak digitální život generace Z ovlivňuje jejich preference a styly učení. Na základě dvou různých průzkumů Seemiller a Grace (2017) a Shatto a Erwin (2016) zjistili, že generace Z se učí spíše pozorováním a experimentální praxí než čtením učebnic a posloucháním powerpointových prezentací. Navíc generace Z chce vyhledávat informace prostřednictvím videa a dává přednost příležitostem k praktickému učení, kde může to, co se naučila, okamžitě aplikovat v reálném životě (Seemiller a Grace, 2017). Kromě preference aplikovaného učení založeného na technologiích dává generace Z přednost interpersonálnímu učení. Díky individuální povaze technologie je generace Z pohodlná a zvyklá se učit nezávisle (Semiller a Grace, 2017) a jednou z jejích charakteristik je „individualismus“ (Chiccy a Shellenbarger, 2018).

Individualistický styl učení generace Z pravděpodobně implikuje ještě heterogennější masu studentů, a proto tito studenti mohou vyžadovat, aby univerzity zavedly více různých učebních metod a aktivit. Účelem tohoto článku je prozkoumat, jak studenti reagují na kombinaci dobrovolných a povinných vzdělávacích aktivit, které zvyšují flexibilitu a nabízejí studentům možnost výběru na základě individuálních preferencí. Využíváme data z průzkumu mezi studenty prvního ročníku oboru ekonomie na Norské univerzitě vědy a technologie (NTNU) v Trondheimu. V průzkumu studenti uvádějí, jak často navštěvují nebo využívají různé dobrovolné vzdělávací aktivity, tj. přednášky, skupinová cvičení a dobrovolné úkoly se zpětnou vazbou, a do jaké míry dobrovolné a povinné činnosti a úkoly stimulují stabilní studium po celou dobu semestru. Zaměřujeme se zejména na dobrovolné úkoly, kdy studenti dostávají zpětnou vazbu na svou práci bez kladených nároků a známkování. Dobrovolné úkoly byly nabízeny navíc ke stávajícím povinným úkolům, a proto se naše studie liší od studií porovnávajících účinek možnosti vybrat si své učební aktivity oproti studiím učitelů, které určují, že učební činnosti studentů jsou smíšené (viz např. Mizener a Williams, 2009, a odkazy v nich uvedené). Očekáváme, že prvky autonomie a zpětné vazby obsažené v dobrovolných úkolech budou stimulovat motivaci studentů a jejich zapojení do učení.

Kontext

Kurz soustředění a motivace

Předmět je zaměřen na úvod do ekonomie. Je vyučován v prvním semestru bakalářského programu ekonomie a studenti se zde poprvé setkávají s ekonomikou na univerzitní úrovni. Pro většinu studentů této třídy je tento kurz zároveň první zkušeností s univerzitou. Kurz je však otevřen i pro neekonomické studenty, což znamená, že někteří studenti v kurzu již navštěvují univerzitu rok nebo déle. Předmět tedy slouží jak jako základ pro další studium ekonomie, tak jako prvotní předmět pro studenty, kteří jej absolvují jako volitelný v jiných studijních programech, než je ekonomie.

Důvod, proč jsme se zaměřili na předmět úvod do ekonomie, souvisí s poklesem kurzů v bakalářském programu ekonomie. Poté, co v průběhu času došlo k velkému počtu neúspěchů v bakalářském programu ekonomie, bylo zavedeno několik opatření ke zlepšení vzdělávacího prostředí a výsledků učení v programu. V roce 2014 byla za účelem kompenzace studentů s rozdílným a někdy špatným vzděláním v matematice ze středních škol provedena strukturální změna, která zajistila, že studenti dokončí sylabus předmětu úvod do matematiky pro ekonomy (dále jen úvod do matematiky) před přechodem na spíše matematický kurz mikroekonomie. Dalším opatřením bylo zvýšení počtu cvičení, kde asistenti pedagoga studentům předkládají návrhy řešení problémových příkladů. Po několika letech jsme však nezaznamenali žádnou změnu v počtu předčasných odchodů.

Poté byla v roce 2017 provedena analýza předčasných odchodů z bakalářského programu v oboru ekonomie. Na rozdíl od toho, co jsme očekávali, analýza ukázala, že korelace mezi výkonem studentů (hodnocením zkoušky) v úvodu do ekonomie a výkonem v pozdějších kurzech v bakalářském programu byla pozitivní a silnější než korelace mezi výkonem v úvodu do matematiky a pozdějším výkonem. Navíc zprávy od studentských referenčních skupin v různých kurzech v bakalářském programu naznačovaly, že vazba mezi dovednostmi získanými v úvodu do matematiky a obsahem pozdějších kurzů ekonomie byla slabá, alespoň podle toho, jak to viděli sami studenti. Úvod do ekonomie však učí centrální mikro- a makroekonomické pojmy a školí studenty v samostatné aplikaci těchto pojmů na různé problémy, procvičování, které vytváří znalosti a dovednosti, které mohou být cennější v pozdějších kurzech ekonomie než úvod do matematiky.

Jedním z možných důsledků analýzy z roku 2017 je tedy to, že opatření ke zlepšení výkonu studentů v úvodu do ekonomie mohou také zlepšit výsledky učení v jiných částech bakalářského programu. Využití finančních prostředků v úvodu do ekonomie bylo proto v podzimním semestru 2019 zvýšeno, což umožnilo cvičení v menších skupinách než dříve a posun směrem k aktivnějším cvičením studentů. Dříve asistenti pedagoga ve třídě prezentovali navrhovaná řešení problémů, zatímco si studenti pasivně dělali poznámky. Nyní však byli asistenti pedagoga instruováni, aby zvolili studentský aktivní přístup k učení tím, že studentům umožní, aby sami vytvářeli odpovědi. Studenti byli také rozděleni do malých skupin (obvykle 4–6 studentů), které spolupracovaly na řešení zadané úlohy. Záměrem bylo stimulovat lepší učení prostřednictvím aktivní účasti studentů a zlepšit učební prostředí a pocit sounáležitosti se studijním programem prostřednictvím spolupráce s vrstevníky. Přestože byla docházka na cvičení dobrovolná, účast byla vysoká. Ve studentském průzkumu uspořádaném na konci podzimního semestru 2019 se 148 respondenty 51 % uvedlo, že se zúčastnilo 80–100 % cvičení a 40 % se zúčastnilo 40–70 % cvičení. 83 % studentů, kteří se zúčastnili průzkumu, potvrdilo, že práce ve skupinách v nich vyvolala silnější pocit sounáležitosti se studijním programem, který by jiným způsobem získávali pravděpodobně obtížněji. Kromě toho 84 % uvedlo, že práce ve skupinách zlepšila jejich studijní výsledky.

Intervence

Ministerstvo školství a výzkumu každoročně zadává celostátní průzkum, který provádí Norská agentura pro zajišťování kvality ve vzdělávání (NOKUT) s cílem posílit kvalitní práci ve vysokoškolském vzdělávání a poskytnout užitečné informace o kvalitě vzdělávání. Průzkum se ptá, jak studenti vnímají kvalitu vzdělávání ve svých studijních programech. O tom, co je dobrým měřítkem kvality, se diskutuje, ale bezpochyby se tomuto výzkumu v posledních letech dostává stále větší pozornosti ze strany studentů, institucí a tvůrců vzdělávací politiky. Jedna otázka v průzkumu se týká toho, jak studenti vnímají příležitosti získat zpětnou vazbu na vlastní práci, a bakalářský program v oboru ekonomie má v této otázce každoročně nízké skóre od roku 2017, což je první rok, u něž máme přístup k výsledkům výzkumu. Skóre je nízké nejen ve srovnání s celou NTNU, ale i celostátním průměrem.

V březnu 2021 obdržely norské univerzity, v rámci většího balíčku opatření ke kompenzaci ztrát příjmů studentů kvůli omezením zabraňujícím infekci covid-19, dodatečný grant od ministerstva školství a výzkumu

mu. Grant byl určen na přijímání studentů k práci na výzkumných projektech nebo jako asistentů pedagoga. Kritériem bylo vynaložit finanční prostředky na opatření, která by přispěla k lepším studijním výsledkům samotných studentů, ke zlepšení studijního prostředí a pokroku ve studiu. Na katedře ekonomie NTNU byly tyto prostředky použity na ztrojnásobení počtu asistentů pedagoga (ze dvou na šest) v předmětu úvod do ekonomie, což umožnilo zavést vzdělávací aktivity, které bychom si jinak v rámci běžného rozpočtu nemohli dovolit. Vzhledem k nízkému hodnocení možnosti zpětné vazby na vlastní práci dostali studenti nově možnost odevzdávat dobrovolné úkoly pro zpětnou vazbu od asistenta pedagoga.

Kurz vzdělávacích aktivit

Výukové aktivity v úvodu do ekonomie zahrnují dvě přednášky týdně, týdenní cvičení a úkoly. Kurz má tři povinné úkoly. Poměrně typický povinný úkol se skládá z 1–2 úloh s dílčími otázkami, s celkovou zátěží podobnou té, která se očekává u pětihodinové zkoušky. Úkoly jsou odevzdávány do dvou až tří týdnů, posoudí je asistenti pedagoga a jsou hodnoceny na stupnici prospěl/neprospěl. Pokud student neuspěje v jednom nebo více povinných úkolech, není mu umožněno konat závěrečnou zkoušku. Neúspěšné povinné úkoly je možné ještě jednou znovu odeslat. Asistenti pedagoga schvalují zadání a poskytují písemnou zpětnou vazbu. Vzhledem k tomu, že poskytování kvalitní zpětné vazby je v tak velkém kurzu (více než 300 studentů) náročné, jsou studenti silně motivováni k odevzdání povinných úkolů ve skupinách do počtu čtyř studentů.

V roce 2021 dostali studenti možnost nad rámec povinných úkolů dobrovolně odevzdat až pět úkolů a dostat další písemnou zpětnou vazbu od asistenta pedagoga. Dobrovolné úkoly byly kratší a jednodušší než povinné úkoly a skládaly se ze dvou až tří dílčích otázek ze sady problémů zadaných pro běžné týdenní cvičení. Tyto dílčí otázky obvykle nabízely příležitost procvičit si nezávislou aplikaci a uvažování. Termín na odevzdání byl jeden týden po zveřejnění sady problémů. Záměrem dobrovolných úkolů bylo zlepšit učení studentů prostřednictvím možnosti získat další zpětnou vazbu na své uvažování a vlastní práci. Protože s tím nebyly spojeny žádné známky, očekávali jsme, že studenti to budou považovat za skvělou příležitost, jak upozornit na potenciální problémy a možné mylné představy.

Průzkum a výsledky

Návrh průzkumu

Anketa byla dobrovolná a byla vyhlášena v listopadu před konáním posledních přednášek semestru. Po zahájení průzkumu nebyla zadána žádná skupinová cvičení ani úkoly, povinné či dobrovolné. Průzkum byl on-line a odpovědi byly anonymní. O anketě jsme studenty informovali na stránkách kurzu na výukové platformě Blackboard včetně připomenutí a umožnili studentům anketu vyplnit také na závěrečné přednášce.

Celkem se průzkumu zúčastnilo 100 studentů. Do kurzu se přihlásilo 390 studentů a 317 složilo zkoušku. Rozdíl mezi počtem přihlášených studentů a počtem skládajících zkoušku byl srovnatelný s předchozími roky a je důsledkem toho, že si studenti na začátku semestru zapsali více předmětů, než na kolik ve skutečnosti v průběhu semestru chodili. Pokud studenti zruší svou registraci před zkouškou, nenesou žádné náklady spojené s přihlášením do (příliš) mnoha kurzů. Porovnáním počtu účastníků průzkumu s počtem studentů konajících zkoušku tak získáme lepší představu o míře účasti na kurzu v průběhu celého semestru. To dává míru účasti 31,5 procenta, což je samozřejmě méně, než se očekávalo a v co jsme doufali.

Jelikož byl průzkum dobrovolný, obáváme se, že respondenti nejsou reprezentativním vzorkem pro populaci studentů. Abychom získali více informací o účastnících, porovnali jsme údaje z průzkumu s informacemi o pozorované účasti na vzdělávacích aktivitách během semestru. Jedna z otázek se týkala návštěvnosti přednášek. Při porovnání odpovědí se skutečnou fyzickou docházkou na přednášky (počítanou přednášejícími) se čísla shodují, což naznačuje, že máme výběr studentů navštěvujících přednášky. Porovnali jsme také odpovědi zaměřené na využití dobrovolných úkolů a počet odevzdaných úkolů (uvedených asistenty pedagoga) a zdá se, že náš vzorek pokrývá většinu studentů, kteří využili příležitosti odevzdat dobrovolné úkoly. Existuje tedy selekční zaujatost vůči studentům, kteří se účastní několika vzdělávacích aktivit. Jedním z výkladů je, že účast na přednáškách a cvičeních může odrážet motivaci studentů, což naznačuje, že výsledky průzkumu poskytují informace o možnostech výběru mezi studenty v horním rozsahu „distribuce motivace“.

Využití dobrovolné individuální zpětné vazby

Jak bylo popsáno výše, studenti dostali příležitost odevzdat až pět úkolů a získat individuální zpětnou vazbu od asistentů pedagoga. Zpětná vazba byla poskytnuta podle preferencí studentů a byla písemná i ústní. Počet úkolů, které mohl každý student odevzdat, nebyl omezen. V průzkumu byli studenti dotázáni, zda některý z úkolů odevzdali, a pokud ano, kolik. Tabulka 1 shrnuje výsledky.

Tabulka 1: Využití dobrovolných úkolů se zpětnou vazbou

| # Odevzdané úkoly | % podíl studentů |
|-------------------|------------------|
| 0 | 76 |
| 1-2 | 15 |
| 3-4 | 7 |
| 5 | 2 |

Ani jeden úkol pro individuální zpětnou vazbu neodevzdalo 76 % studentů a pouze 9 % studentů odevzdalo více než dva úkoly. Celkově z čísel v tabulce 1 vyplývá, že bylo odevzdáno přibližně 55–60 úkolů. Vzhledem k nízké účasti v průzkumu jsme toto číslo porovnali s celkovým počtem úkolů, ke kterým nám asistenti pedagoga poskytli zpětnou vazbu. Skutečný počet úkolů byl jen nepatrně vyšší, to znamená, že počet úkolů od studentů mimo náš vzorek je zanedbatelný. Když to vztáhneme na počet studentů konajících zkoušku, znamená to, že průměrný student odevzdal méně než 0,2 zadání. Jedním z důvodů nabídky dobrovolných úkolů bylo získané nízké skóre od studentů ohledně zpětných vazeb na jejich práce v národním studentském průzkumu (Studiebarometeret) a předpoklad, že toto skóre mohlo být výsledkem neuspokojené poptávky po zpětné vazbě. Zjištění tuto hypotézu nepodporují.

Abychom zjistili, proč velká většina studentů odmítla nabídku individuální zpětné vazby, požádali jsme je, aby uvedli důvody, proč neodevzdali úkoly, v tabulce 2 jsou uvedeny odpovědi.

Tabulka 2: Uvedené důvody pro neodevzdání úkolů

| Důvod | % podíl studentů |
|---|------------------|
| O nabídce jsem nevěděl | 2 |
| Nenašli jsme na to čas | 30 |
| Následoval jsem jiný postup, než byl plán kurzu | 32 |
| Zpětná vazba na povinné úkoly je dostatečná | 18 |
| Jiný | 20 |

Hlavními uváděnými důvody byl nedostatek času a individuální plán studia předmětu odchylný od toho, který navazoval na pořadí přednášek a cvičení připravených lektory. Velké množství vlastních studijních plánů je pravděpodobně důsledkem streamovaných a nahraných přednášek, které umožňovaly sledovat přednášky kdykoli. Nahrané přednášky byly studentům k dispozici do data konání zkoušky. 18 % považovalo zpětnou vazbu ke třem povinným úkolům za dostatečnou, jedna pětina uvedla jiné, neznámé důvody. Neptali jsme se, zda účast na dobrovolných skupinových cvičeních s přítomnými asistenty pedagoga ovlivnila jejich výběr. Ústní zpětná vazba od asistentů pedagoga během cvičení může být náhradou za individuální úkoly s osobní zpětnou vazbou a navíc může být pro studenty méně časově náročná, protože mohou klást otázky bez psaní úkolu. Abychom zjistili, zda účast na skupinových cvičeních neupozadila jiné úkoly, použili jsme jednotlivé odpovědi z průzkumu. Překódovali jsme binární odpovědi pro zadání zpětné vazby na skupinová cvičení vytvořením dvou nových proměnných v rozsahu 1–4. U dobrovolných úkolů má nová proměnná hodnotu jedna, pokud nebyly odevzdány žádné úkoly, a čtyři, pokud byly odevzdány všechny. Tomu odpovídá u skupinových cvičení hodnota jedna pro nejnižší kategorii, tj. účast na žádném nebo jednom cvičení, a čtyři, pokud se student zúčastnil 6–7 cvičení. Dále jsme se podívali na korelaci mezi těmito dvěma proměnnými. Pokud by činnosti byly substituty, korelace by byla negativní. Korelační koeficient ve vzorku je však 0,3 a je statisticky významný, z čehož vyplývá, že do značné míry odevzdávají úkoly pro zpětnou vazbu a účastní se skupinových cvičení titož studenti. Suma sumárum, úkoly se zpětnou vazbou nebyly příliš žádané a nic nenasvědčuje tomu, že by tyto aktivity nahrazovaly využití jiných vzdělávacích aktivit.

3.3 Povinné vs. dobrovolné vzdělávací aktivity

Charakteristiky studentů generace Z jako individualistů, kteří se učí pozorováním a využívají technologie, naznačují, že preferují dobrovolné vzdělávací aktivity. Nízká účast na přednáškách svědčí o tom, že studenti sledovali nahrané přednášky z domova nebo je nesledovali vůbec. Na setkáních se zástupci studentů a ve zprávách o hodnocení kurzů však studenti žádají více povinné aktivity. Může se zdát paradoxní, že nechtějí být nuceni chodit na přednášky, ale chtějí být nuceni plnit úkoly. V průzkumu jsme se ptali, jak studenti během semestru pracovali a co je přimělo pracovat celý semestr, místo aby četbu odkládali na období těsně před zkouškou. Odpovědi v průzkumu naznačují, že povinné úkoly byly důležitější než ty, které byly dobrovolné, i když víme, že studenti ve vzorku se účastnili všech vzdělávacích aktivit více než průměrný student. Konečné výsledky zkoušky ještě nejsou k dispozici, ale nic nenaznačuje vyšší neúspěšnost než v předchozím roce. To znamená, že studenti, které jsme nikdy neviděli v posluchárně nebo nikdy neodevzdali dobrovolné úkoly, také získali dostatečné znalosti o předmětu a dalo by se spekulovat o tom, že povinné úkoly byly pro tuto skupinu studentů zásadní.

4. Shrnutí

V kurzu úvod do ekonomie jsme výukové aktivity rozšířili o možnost odevzdání úkolů a získání zpětné vazby od asistentů pedagoga. Motivace byla dvojitá, nízké skóre zpětné vazby v národním studentském průzkumu (Studiebarometer) a testování poptávky po rozmanitějších vzdělávacích aktivitách. Nebyli jsme schopni otestovat, zda dobrovolné úkoly měly nějaký vliv na výsledek měřený dokončením a známkami, ale máme informace o účasti na studentských aktivitách a informace o průzkumu provedeném do konce semestru o výběru studentů v oblasti vzdělávacích aktivit. Jen málo studentů odevzdalo dobrovolné úkoly kvůli zpětné vazbě a nízké skóre zpětné vazby v národním průzkumu mezi studenty podle našeho výzkumu neznamená, že existuje poptávka po větší zpětné vazbě na vlastní práci. Navíc možnost dobrovolného odevzdání úkolů pro zpětnou vazbu nevedla k větší heterogenitě v činnosti studentů. V situaci, kdy nás ekonomická omezení nutí vybírat si mezi vzdělávacími činnostmi, je důvod pochybovat o přidané hodnotě tohoto opatření. Jsou to motivovaní studenti, kteří plnili dobrovolné úkoly a účastnili se i dalších

dobrovolných vzdělávacích aktivit. Máme-li z této studie vyvodit nějaké důsledky, mohlo by to být tak, že povinná aktivita je to, co studenty přiměje pracovat nepřetržitě po celý semestr. Abychom na to navázali, plánujeme provést nový experiment ve stejném kurzu během podzimního semestru v roce 2022, kde je cílem otestovat, zda nastavit výukové aktivity jako povinné, nebo ne. V plánu je náhodně rozdělit studenty do dvou skupin, kde jedna skupina bude čelit řadě povinných úkolů, které musí být schváleny, než jim bude povoleno složit zkoušku, zatímco druhá skupina bude osvobozena od schválení, ale bude jí doporučeno, aby úkoly provedla. Výstupem výzkumu bude výkon studenta měřený pravděpodobností absolvování kurzu a výslednými známkami.

Poděkování

Autoři by tímto rádi poděkovali diskutujícím a účastníkům kulatého stolu za jejich připomínky a podněty k úpravě článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autoři si nejsou vědomi žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- Berg, T., T. A. Oddane and L. I. Lamøy (2022): Teaching Generation Z – a transit to the Google it! You tube it! – hit? Manuscript presented at the teaching Snowflakes workshop, Trondheim February 2nd- 3rd 2022.
- Chicca, J. and T. Shellenbarger (2018): Connecting with Generation Z: Approaches in Nursing Education. *Teaching and Learning in Nursing*, 13, 180-184.
- Dimock, M. (2019): Defining Generations: Where Millennials End and Generation Z begins. (Her resten fra Berg et al Falch, T., L-E Borge, P. Lujala, O. H. Nyhus, and B. Strøm (2010): *Completion and dropout in upper secondary education in Norway: Causes and consequences. Internal report, Project 6200*. Trondheim: NTNU.
- Hovdhaugen, E., P. O. Aamodt, I. Reymert, and B. Stensaker (2016, in Norwegian): Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning. *Arbeid-snotat 2016*: 3, NIFU.
- Iftode, D. (2019): Generation Z and Learning Styles. *SEA-Practical Application of Science*, 7 (21), 255-262.
- Seemiller, C. and M. Grace (2017): Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus* 22, 21-26.
- Shatto, B. and K. Erwin (2017): Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide. *Creative Nursing* (23), 24-28.
- Statistic Norway (2019, in Norwegian): *Halvparten av bachelorstudentene fullfører ikke på normert tid*, SSB Analyse.
- Studiebarometeret : <https://www.studiebarometeret.no/no>
- von Mizener, B. H. and R. L. Williams (2009): The Effects of Student Choices on Academic Performance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 110-128.

Sněhové vločky – týmové učení jako nástroj; nejste lepší než vaše skupina

Frode Haldal

Trond Stiklestad

Abstrakt

Generace sněhových vloček obecně odkazuje na generaci Z – lidi narozené v letech 1995–2012. Lidé této generaci prožívali dětství pod nadměrnou rodičovskou ochranou (tzv. helikoptérové rodičovství / helicopter parenting). Jsou méně odolní a také jsou náchylnější brát si osobněji urážky než předchozí generace. V tomto článku se budeme zabývat problematikou „jedinečnosti“ a urážení/urážlivosti a převedeme tyto problémy do týmového pojetí psychologické bezpečnosti. Naším cílem je učení v týmech. Týmová práce jako pomyslná herna pro učení a rozvoj je v pedagogice považována za úspěšný přístup. Účelem tohoto příspěvku je podívat se na hodnotu nástroje SPGR související s učením v týmech a ukázat, jak lze SPGR využít na základě empirických dat z výuky. Článek je založen na přehledu literatury o generaci Z, psychologické bezpečnosti a učení v týmu. Náš předpoklad s ohledem na generaci sněhových vloček je, že týmový trénink se zvláštním důrazem na psychologickou bezpečnost je pro učení přínosem. K měření jsme použili týmový nástroj SPGR, který graficky znázorňuje schopnosti týmů dosáhnout psychického bezpečí, a tím i učení. Věříme, že SPGR je vysoce relevantní nástroj jako dobré vzdělávací prostředí pro tým. Na činnosti členů týmu je nahlíženo nejen v pohledu na instrumentální spojení s úkolem skupiny, ale také jako na transakce při budování (nebo bourání) vztahů s týmem. Vztahové transakce jsou označeny jako: kontrola, výchova, opozice a závislost. V první řadě navrhuje, aby skupiny obecně měly prospěch z vyšší úrovně psychologického bezpečí, s ohledem na učení. Za druhé, v učení zdůrazňujeme hodnotu praxe. Potřebujeme více empirických dat souvisejících s generací Z a zjištění, v jakých týmových kontextech budou prosperovat a rozvíjet se.

Klíčová slova

Generace Z, Psychologická bezpečnost, Učení v týmech, Nástroj SPGR.

Úvod

Generace sněhových vloček je obecné pojmenování generace Z – lidí narozených v letech 1995–2012. Slovo sněhová vločka odkazuje na jejich originalitu, protože všechny sněhové vločky jsou jedinečné. Tato generace prožila dětství s nadměrnou rodičovskou ochranou (tzv. helikoptérové rodičovství / helicopter parenting). Starší generace je označují za nestálé, citlivé a s přehnaným smyslem pro politickou korektnost. Tuto generaci tvoří digitální domorodci, což znamená, že tito lidé vědí hodně o technologiích a rychle se učí nové věci. V důsledku nedostatku trpělivosti sněhové vločky často nachází kreativní způsoby řešení problémů. Díky tomu se mohou rychleji přizpůsobit změnám. To je užitečné od dob, kdy pracovní svět vyžaduje lidi, kteří se dokážou přizpůsobit čemukoli. Generace Snowflake má i jedinečné problémy, které ostatní generace často opomíjely. Snadno „roztaje“ a méně se stará o ostatní (více o sebe). Je méně odolná a náchylnější k urážkám než předchozí generace (Collins, 2016).

V tomto článku se budeme zabývat problémem „jedinečnosti“ a urážlivosti a to převedeme do týmového pojetí psychologické bezpečnosti. Naším cílem je, aby tým složený z unikátních jednotlivců fungoval na své nejvyšší úrovni psychologické bezpečnosti (Heldal & Sjøvold, 2021). Vycházíme z toho, že je to také lepší způsob učení (A. Edmondson, 1999; Heldal & Sjøvold, 2021). Stručně řečeno, psychologická bezpečnost je týmový konstrukt, který označuje schopnost být sám sebou (McGrath, Arrow, & Berdahl, 2000), což by se dalo dobře přeložit jako jedinečnost sněhových vloček – ale tato týmová schopnost je do značné míry založena na členech, kteří se tak snadno neurazí a mají schopnost získat vzájemnou důvěru a porozumění (Sjøvold, 2014).

Vycházíme z předpokladu, že týmový trénink se zvláštním důrazem na psychologickou bezpečnost bude přínosem pro zmírnění urážlivého chování této generace. K měření toho využíváme týmový nástroj SPGR, který graficky znázorňuje schopnosti týmů dosáhnout psychologického bezpečí (a tím i učení).

Teorie

Úkolem pedagoga je přispívat k budování znalostí, stimulovat posílení dovedností, řešit problémy, podporovat kreativitu a kritické reflexe. Jak toto podpořit u studentů generace sněhových vloček? K optimálnímu vyučování a učení dochází, když jsou styly výuky v souladu se

styly učení (Maheesh et al., 2021). Generace sněhových vloček je nejčastěji označována jako generace Z, je popsána, chápána a diskutována z mnoha různých perspektiv. Maehesh a kol. (2021) odkazuje na několik studií, které popisují generaci Z. Popisy, které jsou zdůrazněny a opakovány, jsou: digitální domorodci, vždy připojení, sociální, využívající multitasking, inovativní, optimističtí, soběstační, sebevědomí, podnikaví, úspěšní, sebejistí, dodržující pravidla, věrní autoritě, velmi zkušení a rádi objevující, učí se nápodobou činností a za pochodu. Roseberry-McKibbin, Pieretti, Haberstock a kol. (2016) zdůrazňují, že tato generace si cení týmové práce a spolupráce a je motivována samostatnou prací na kreativních úkolech. Takács a spol. (2021) zkoumá, jak různé generace studentů zvládají studium a učení. Jejich odlišný přístup spočívá mimo jiné v pohledu na řešení výzev a v množství vnímaného stresu v situacích, jako je učení. Poukazují na to, že generace Z vyrůstá s kulturou příliš ochránářských rodičů, což se projevuje jako vztah, který může bránit učení, pokud ho člověk prožívá nebo má zkušenosti s odporem k učení. Dá se zde použít známý výraz v souvislosti s učením a výzvami – „bojuj, uteč nebo zmrzni“. Z toho vyplývá, že generace Z může být náchylná k útěku nebo zamrznutí v situacích, kde je pro učení nezbytný boj.

Naším cílem je učení v týmech. Týmová práce jako prostor pro učení a rozvoj je v pedagogice považována za úspěšný přístup. Generace Z také ráda pracuje s problémy a úkoly v týmech. Může se však stát, že týmová práce bude pro přehnaně chráněnou generaci vytvářet příliš mnoho výzev. Pojdme se blíže podívat na učení v týmech.

Učení v týmech

Van den Bossche a kol. (2006, s. 491) poukazuje na to, že „skupiny jsou stále více uznávány jako zdroj budování znalostí“. Jejich výzkum je založen na spolupráci a kognitivním a sociálním učení. Kognitivní perspektiva zdůrazňuje vliv skupinové práce na kognitivní procesy a sociální perspektiva se zaměřuje na sociální faktory tvořící úspěšný výkon. Zdůrazňují, že tyto dva pohledy na spolupráci jsou hluboce propojeny. V rámci kognitivní perspektivy jsou podle Van den Bossche et al. (2006) znalosti a znalostní struktury členů týmu považovány za velmi důležité pro výkon týmu. Zabývá se tematickým výzkumem, „jak jednotlivci zpracovávají informace, jak hodnotí a interpretují situace a jak řeší problémy“ (s. 492). Cílem je, aby tým vytvořil sdílené porozumění tomu, čemu čelí, a vyřešil úkol co nejlepším způsobem. Kognitivní struktury a kognitivní procesy, které

jsou mobilizovány a rozvíjeny, probíhají v týmovém kontextu. Silný týmový kontext znamená dobrou spolupráci, dialog, výměnu názorů, sociální vztahy atd.

Úkolem každého týmu je vyřešit úkol, který mu byl přidělen. V učícím se týmu jako účelu v kontextu výuky musí jeho členové získat kompetenci v daném akademickém tématu, jako je ekonomika, management, vyjednávání atd. Zároveň mohou zvýšit svou sociální kompetenci v dialogu s ostatními, zvýšit poznání sebe sama o tom, jak fungují a prospívají v týmové práci a které podmínky podporují a brání dobré týmové práci a spolupráci. Zkušenosti a úvahy jednotlivce při získávání znalostí o mnoha různých tématech budou samozřejmě také schopny posílit jeho sociální kompetenci a týmovou kompetenci. Je důležité reflektovat a vést dialog o kognitivních i sociálních procesech, které probíhají: Co jsme se naučili? Co přispělo k učení?

Potenciál pro učení prostřednictvím dobrých reflexí a dialogu mezi členy týmu je považován za velký. „Učení se děláním“ (learnig by doing) a Kolbova (1984) teorie zkušenostního učení jsou vysoce uznávané pro chápání toho, co vytváří základ učení (Heldal, Sacramento, & Wennes, 2017). Výzkum zde může být prováděn jak v individuální vzdělávací situaci, tak v týmovém kontextu učení. Práce v týmu a také reflexe toho, co se v týmové práci děje, je následně velmi důležitá. Úkolem pedagoga je identifikovat, které podmínky vytvářejí učení a přispívají k tomu, aby byly zavedeny a/nebo rozvíjeny v týmových procesech.

Tým lze identifikovat a analyzovat různými způsoby. Například mohou být úkolem týmu témata, která je třeba zdůraznit – tým, který se učí, nebo tým, který o něčem rozhoduje. Dále může být klasifikačním kritériem obtížnost a složitost úkolu, týmové zkušenosti a sociální vztahy mezi členy, velikost týmu či jeho složení. Všechny tyto přístupy jsou užitečné. Náš přístup je nahlížet na psychologickou bezpečnost v souvislosti s týmovou prací. Vypořádání se s výzvami je vnímáno jako zvláště náročné pro generaci Z. Ostatní prvky, které podporují týmovou práci a učení v týmech, generace Z nejen zvládá, ale také přijímá. SPGR bude nástroj pro diskusi o tom, co vytváří psychologickou bezpečnost, s prostorem pro kritický a konstruktivní dialog a interakci.

Psychologické bezpečí

Pojem psychologického bezpečí vyvinutý A. Edmondsonem (1999) popisuje vztah, který je dostatečně bezpečný, abyste se odvážili říkat věci beze strachu. Dělejte chyby, aniž byste byli potrestáni. Člověk je přesvědčen, že může ukázat sám sebe, tj. své skutečné já, beze strachu z negativních důsledků (Kahn, 1990). Tento stav je založen na důvěře. Ancona (2007) ve své knize *X-teams* tvrdí, že budování důvěry v týmu je užitečné a nezbytné, ale v začátku spolupráce byste mu měli věnovat jen málo času. Sjøvold (2014) jde ještě dále a tvrdí, že opoziční rozměr v SPGR, tedy říkání ne, nesouhlas, je něco, co by mělo být v týmu implementováno co nejdříve. Jinak řečeno: formovací fáze týmu je u Tuckmana něco, čemu byste měli věnovat velmi málo času. Jde o schopnost podstupovat interpersonální rizika v konkrétním kontextu, jako je pracoviště (např. Edmondson 1999), prostřednictvím ochoty přispívat nápady a činy ke společnému úkolu. Například psychologická bezpečnost pomáhá vysvětlit, proč zaměstnanci sdílejí znalosti a informace, přebírají iniciativu při vývoji nových produktů a přichází s návrhy na organizační zlepšení (AC Edmondson & Lei, 2014). Psychologická bezpečnost může ovlivnit týmové vzdělávací aktivity, protože členové týmu mají tendenci volit své chování na základě úrovně rizika, které jim přikládají (Edmondson, 2003). V tomto smyslu je tedy přirozeným důsledkem to, že psychologická bezpečnost podporuje učení – lidé se cítí bezpečně při vnímání nových pohledů na situaci a vyjadřování svých názorů. Kostopoulos & Bozionelos (2011) však zjistili, že také podporuje vykořisťující učení, a to nelineárním způsobem.

Vyjadřování na týmové úrovni se ukázalo jako pozitivní pro přijetí skupinových rozhodnutí (Greenberg, Ashton-James, & Ashkanasy, 2007), a tedy i pro soudržnost skupiny (Evans & Dion, 1991). Soudržnost a podpůrná atmosféra se zdají být důležité pro schopnost dosáhnout pokroku. Konflikt úkolů pozitivně souvisí s vlastnostmi skupiny, jako je soudržnost. Lidé mohou uplatnit svůj hlas v týmovém rozhodování a hlasování. Je třeba minimalizovat dopady konfliktu, protože konflikt úkolů se může přelít do konfliktu vztahů (A. Edmondson, 1999; Ensley, Pearson, & Amason, 2002; Jain, Thompson, Chaudry, McKenzie, & Schwartz, 2008; Jehn, 1995). Jinými slovy, konflikt úkolů má pozitivní vliv na výsledné proměnné, ale pouze v případě, že nevede ke konfliktu ve vztahu. Konflikt ve vztazích bude negativně spojen s efektivitou týmu (Tekleab, Quigley, & Tesluk, 2009). Jiní výzkumníci zjistili, že i během konfliktů to nemusí vést k větší soudržnosti; je důležitější, jak se s konfliktem tým vypořádá. Výsledky výzkumu z poslední doby ukázaly, že efektivní řešení

konfliktů, které vznikají během týmových interakcí, může přinést přímé výhody. Vliert, Euwema a Huismans (1995) našli vztah mezi zvládním konfliktů a výsledky vztahů (např. vliv na vzájemnou důvěru a kvalitu osobních vztahů), které koncepčně souvisejí s týmovou soudržností (Evans & Dion, 1991). Tyto empirické důkazy naznačují, že týmy s vyšší úrovní zvládnání konfliktů pravděpodobně vyvinou větší úroveň soudržnosti než týmy s nižší úrovní zvládnání konfliktů.

Shrnutí teorie

Tvrdíme tedy, že psychologická bezpečnost a řízení konfliktů může otevřít proces vedoucí ke sdílení mentálních modelů. To má pozitivní konotace pro generaci sněhových vloček. A to zejména prostřednictvím učení se na týmové úrovni, jak se neurazit, a přesto si zachovat individuální vnímání. Je třeba poznamenat, že zde nezobrazujeme lineární proces a že procesy probíhají interaktivně. Nyní přejdeme k zobrazení procesu učení se studentů s využitím vizualizačního nástroje pro týmové učení – SPGR (podrobněji vysvětleno v další části).

Metodika

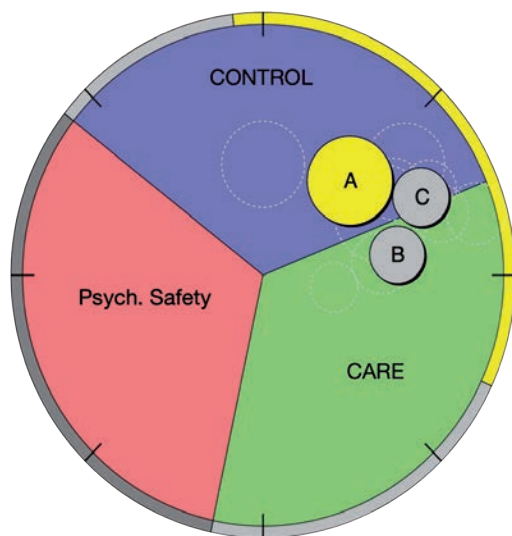
V našem výzkumu používáme postoj skupinového chování a interakci jako důležité východisko pro zkoumání týmového učení a psychologické bezpečnosti. Zde je vhodné zmínit práce Sjøvolda, protože zahrnují vztahové transakce na úrovni skupiny (viz Sjøvold, 1995, 2006, 2007). Činnosti členů týmu jsou vnímány nejen jako instrumentálně související s úkolem skupiny, ale také jako transakce při budování (nebo ničení) vztahů s týmem. V takzvané spinové teorii skupin zahrnují skupinové funkce tyto vztahové transakce: kontrola, vyživování, opozice a závislost (Sjøvold, 1995). Toto chování je měřitelné pomocí nástroje SPGR (Sjøvold, 2014).

Spinová teorie skupin je dalším rozvinutím Balesovy teorie SYMLOG (Bales & Cohen, 1979) a integruje SYMLOG a Bionovu (1961) teorii emocionality. Základní myšlenkou je, že všichni členové týmu jsou důležitými aktéry při vyvažování různých skupinových funkcí způsobem vhodným pro řešení konkrétních problémů, jimž skupina čelí. Zda se jim to skutečně podaří, záleží na tom, jak jsou týmové funkce vyvážené a přizpůsobené danému úkolu. Úspěšný tým zapojuje všechny funkce tam, kde je to vhodné, čímž získává vyvážené vztahy

v týmu. Všimněte si, že se nejedná o neměnný stav, ale o stav, který kolísá a je flexibilní podle dynamického kontextu i vztahů ve skupině. Zaměřujeme se spíše na to, co týmy dělají, než na to, co ovládají (Busewitz & Lau, 1996; Gino, Argote, Miron-Spektor, & Todorova, 2010; Liang, Moreland, & Argote, 1995).

Výsledky průzkumu jsou graficky zpracovány, jak je znázorněno na obrázku 1 (jedná se o stejný obrázek, jaký by si studenti prohlíželi a reflektovali jej). Kromě chování, které je obsaženo v každé barvě, velikost kruhu označuje intenzitu a vliv chování (čím větší kruh, tím větší intenzita a vliv). Každé písmeno označuje osobu. Z obrázku 1 můžeme odvodit, že osoba A vykazuje větší kontrolní chování než B a C, které vykazují více pečlivého chování.

Obrázek 1: The Spgr



Zdroj: Vlastní zpracování

Skupiny

Šetření bylo prováděno na studentech managementu s různým ekonomickým vzděláním – podobně jako je program MBA. Tito studenti byli náhodně rozděleni do týmů složených ze skupin po 3–5 studentech. Všichni studenti patřili ke generaci Z. Z dřívějšíka se neznali a byli náhodně rozděleni s ohledem na pohlaví a věk. Existují požadavky na přijetí do kurzu, přičemž studenti obecně potřebují úroveň B nebo vyšší.

Provedli jsme také kontrolu celkového hodnocení studentů v průběhu programu a jeho výsledkem bylo, že mezi skupinami nejsou významné rozdíly. Máme proto důvod se domnívat, že studenti byli ve skupinách rovnoměrně rozptýleni. Můžeme tedy porovnávat rozdíly ve výkonech jednotlivých skupin v porovnání se skupinovými interakcemi.

Nastavení

Úkolem bylo 1) přijít s inovativním podnikatelským nápadem a 2) vypracovat podnikatelský plán pro tento nápad. Podnikatelský plán měl být na konci kurzu předložen profesionálnímu business developerovi k objektivnímu posouzení. Celkem z 51 skupin tak bylo hodnoceno 19 známkou A; 23 známkou B; a 9 známkou C. Úroveň A se přiblížila úrovní „skutečných“ podnikatelských nápadů – a některé se později proměnily v reálné podnikání. Obchodní stránka nápadů byla vyvinuta podle rámce autorů (Osterwalder & Pigneur, 2010) a všechny týmy byly povzbuzovány, aby interaktivně pracovaly s potenciálními zákazníky a s nápady klientů jako hlavní myšlenkou designového myšlení (Lee, Ostwald, & Gu, 2020).

Týmová měření

Všechny týmy byly měřeny nástrojem SPGR 1 týden po zahájení (ve fázi průzkumu) a 2 týdny před prezentací plánu. Test v podobě ankety byl distribuován elektronicky. Celkový počet byl $N = 213$. Doba trvání procesu byla stanovena na 8 týdnů. Všechny týmy absolvovaly koučovací sezení s prvním autorem tohoto článku. Týmy také měly odevzdat poznámky k zamyšlení před tím, než budou zhodnoceny výsledky. První rolí v koučovacích sezeních bylo vysvětlit výsledky testů a podpořit skupinové reflexe. První sezení nebylo povinné. Ve druhém sezení byly skupiny vyzvány, aby přemýšlely o účinku jimi zvolených akcí a pohybu ve výsledcích SPGR (obrázek 1).

Zjištění

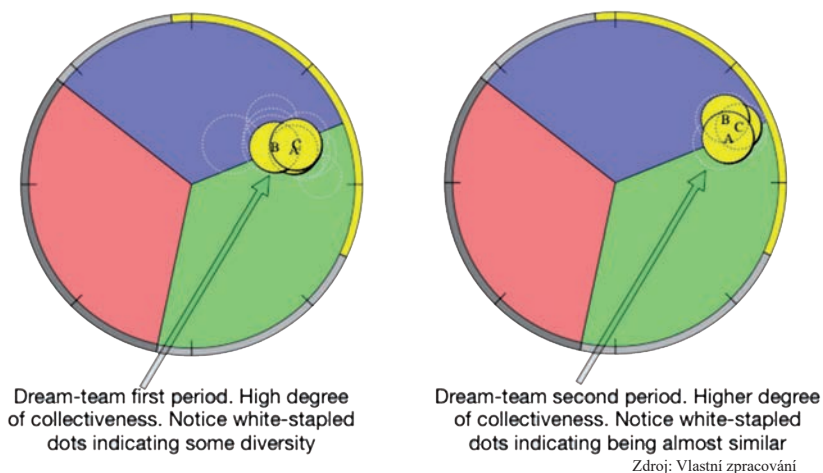
Skupiny byly rozděleny a analyzovány podle známek psychického bezpečí. A-skupiny vykazovaly vysokou úroveň, B a C-skupiny naopak vykazovaly známky nízké úrovně psychické bezpečnosti.

Indikátory nízké psychické bezpečnosti (inhibitory)

Skupinové jevy

Tyto skupiny byly značně diverzifikované (početně největší), i když s některými společnými charakteristikami. V této skupině se vyskytly dva případy známých jevů skupinové dynamiky. První případ nastal ve skupině tří dívek, které začaly tím, že se nominovaly jako „tým snů“. Tato skupina byla sevřená, soudržná a podle nich samých to byly špičkové umělkyně (od začátku). V polovině semestru skupina vykazovala jasné příznaky skupinového myšlení, zejména u týmového testu SPGR, kde se navzájem hodnotily jako téměř stejné osoby (tj. žádná různorodost, viz obrázek 2). Při skupinovém koučování se popsaly se jako téměř nedotknutelné a reagovaly s jakousi agresivitou vůči učitelí (a kouči v jedné osobě), když poukázal na riziko, které z jejich rovnosti vyplývá. Jejich víra v sebe sama byla nesporná, ostatní se zjevně mýlili, členky skupiny se racionalizovaly kolektivním způsobem, navzájem se podporovaly. Takto vypadají příznaky skupinového myšlení (Janis, 1982, viz obrázek 2).

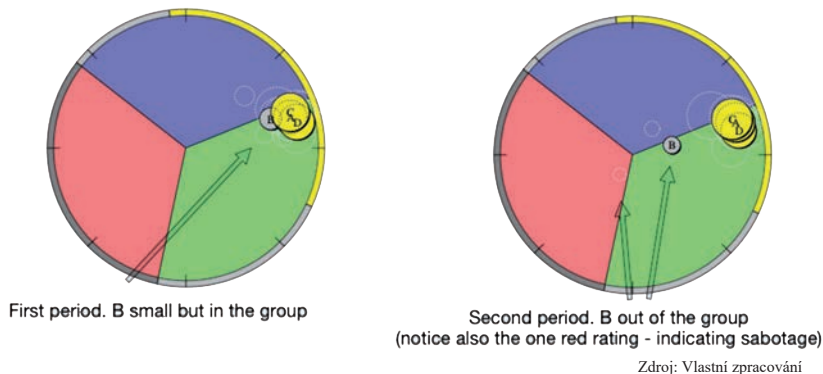
Obrázek 2: Skupinové myšlení



Dalším známým jevem vyskytujícím se v jedné ze skupin byla skupina zažívající černého pasažera (nebo to, co chápali jako „jízda na černo“). Tato skupina se skládala ze tří osob (dvě dívky a jeden chlapec), které našly spo-

lečnou řeč na začátku procesu, a dalšího chlapce, který se zdál být poněkud odlišný od ostatních tří ve skupině. V polovině semestru se rozdíl tak prohloubil (také patrné u testu SPGR – viz obrázek 3), že tři lidé ze skupiny chtěli vyloučit posledního chlapce a obvinili ho z jízdy na černo, nepodporování skupiny, a dokonce ze sabotáže projektu (přičemž on nesabotoval).

Obrázek 3: Sabotáž



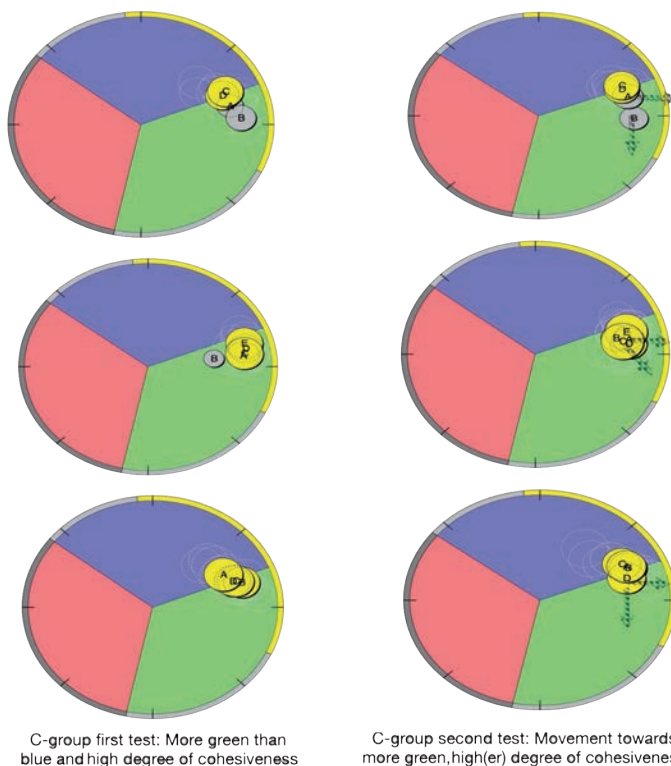
Obecná úroveň soudržnosti – zelenější (jako inhibitor)

Mnozí od začátku kladli důraz na společenské aktivity, snažili se o zábavu, přinášeli občerstvení. Polovina těchto skupin provozovala aktivity, které označujeme jako „budování týmu“ a vytváření soudržnější skupiny. S ohledem na vnímaný výkon byly tyto skupiny se svým výsledkem vcelku spokojené. Není jasné, zda reflektovaly skupinovou zkušenost nebo faktor výkonu, ale zdá se, že důležitější byla skupinová zkušenost ve všech směrech (být spokojený se skupinou). Jedna z těchto skupin měla dokonce vlastního sociálního supervizora zodpovědného za „spokojenost“. Jen málo z těchto skupin hlásilo nějaké výzvy nebo konflikty, ale mnoho z nich mělo problémy s výběrem jedné myšlenky, která by měla být rozvinuta. Na začátku byly neustále představovány nové nápady, a protože byly všechny dále podporovány, nakonec to vedlo až k patové situaci a rezignaci.

Byly pozorovány nějaké spory, ale skupiny na ně aktivně nereagovaly. Jeden konflikt pozorovala a ohlásila i samotná skupina v poznámkách k úvahám. Konflikt se stal výzvou a potřeboval autoritativního člena týmu, který, přestože nebyl jmenován vůdcem, dělal většinu rozhodnutí. Ostatní se stáhli, což celkově vedlo k pasivitě. Pokud jde o vedení, tyto skupiny měly přístup: „když jsem šťastný, štěstí přijde samo“ a fungo-

valy s rotujícími vedoucími rolemi (jak navrhoval na začátku učitel), ale s téměř pasivním přístupem k vedoucí funkci. Vůdce byl zodpovědný za nákup občerstvení nebo vůbec za nic. Členové byli spokojeni a ve zprávě psali, že nepotřebují vedoucí funkci, chtějí plochou strukturu. Jako celek se tyto skupiny vyznačovaly spíše nízkou úrovní energie, zákulisním postojem, mluvením tichým hlasem, střídavým čekáním na ostatní, pasivitou a nejasným rozhodováním.

Obrázek 4: C-skupiny



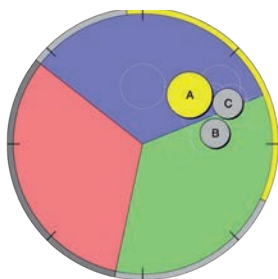
Zdroj: Vlastní zpracování

Obecně, s odkazem na obrázek 4, vidíme, že pohyb směrem k zelené je charakteristický pro skupiny vykazující nízkou úroveň psychické bezpečnosti.

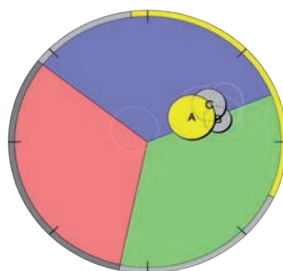
Indikátory vysoké psychické bezpečnosti (exhibitoři) – do červené a modré

Celá tato skupina fungovala jinými způsoby. Jedna skupina se musela rozdělit, protože jeden z členů byl nemocný a musel pracovat z domova (celé období). Další skupina sestávající se ze tří členů po koučovací sezení dospěla k závěru, že by bylo lepší pracovat společně, ale ne jako tým (viz obrázek 5). Rozdělili se, přičemž dva členové pracovali společně, zatímco třetí člen sám – scházeli se pouze proto, aby rozhodli o odevzdání úkolů a budoucích úkolech.

Obrázek 5: Rozdělený tým



Split-up team I: First test (before split-up)



Split-up team II: After split-up. Notice higher cohesion, but also a red rating

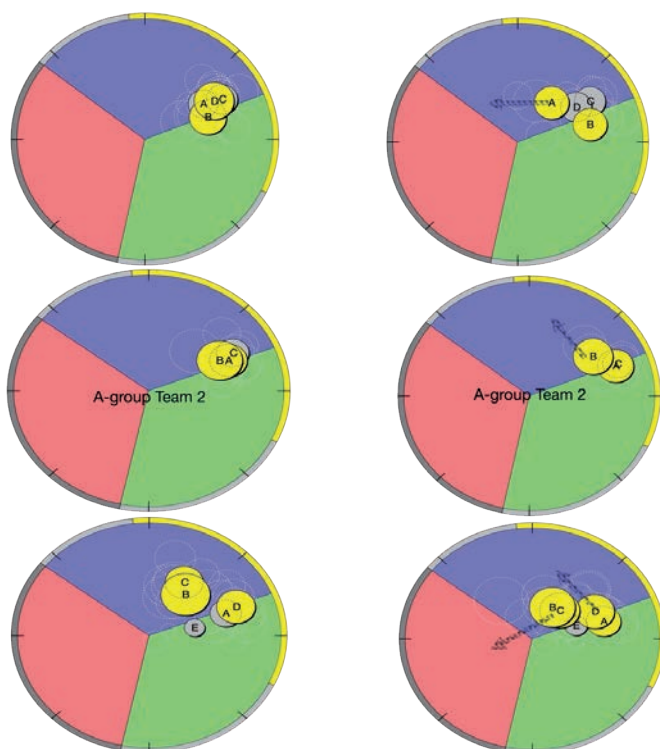
Zdroj: Vlastní zpracování

Ostatní skupiny pracovaly v celém spektru od rozdělení skupiny na jednotlivce až k částem, kdy byla skupina spolu. Pouze jedna z těchto skupin kladla důraz na sociální pohodu ve skupině. Je charakteristické, že všechny tyto skupiny pracovaly systematicky a disciplinovaně nejen s orientací na úkoly, ale také s týmovými vztahy. Například mnoho z nich, na rozdíl od skupiny B a C, si týmové role zafixovalo brzy (všechny kromě dvou) a používaly formálnější role než ostatní skupiny. A-skupiny by nevolily pouze vedoucího (jako některé další), ale také tajemníka, a některé dokonce „d’ablova advokáta“. Ve střídání v těchto rolích se objevila jasná struktura. Lídři byli pevní a autoritativní. Na rozdíl od C-skupin se tyto skupiny rychle rozhodly o obchodním nápadu, který se má rozvíjet. To nutně zahrnovalo asertivitu a opuštění některých myšlenek. Pracovali tak, že navzájem soutěžili, jak s úkoly (např. vysvozením), tak s týmovými vztahy (např. plnění role) – od samého začátku. Přibližně polovina skupin byla shodou okolností vystavena nepřízní osudu, kterou museli překonat. Společné pro ně bylo, že vedli dialog

a komunikovali přes nepřízeň osudu a využívali upřímnou zpětnou vazbu. Druhá polovina nezažila nepřízeň osudu, ale stále stejným způsobem komunikovala a vedla dialog s upřímnou zpětnou vazbou.

Koučovací sezení měla podobu téměř dychtivé netrpělivosti a hlášeného seznamu věcí (od samotných skupin), které by se daly udělat lépe (jak můžeme být spokojeni, když máme tolik co zlepšovat?). B-skupiny byly ve srovnání s tím nejistější a toulavější, zatímco C-skupiny byly se sebou velmi spokojené. A-skupiny nebyly nikdy zcela spokojeny se svou prací a skupinou, vždy měly touhu se zlepšovat.

Obrázek 6: A-skupiny



A-groups first test: Diverse levels of cohesiveness, Team 1 and 2 high; team 3 low with member E outside the group. More blue than green.

A-groups second test: Lesser levels of cohesiveness Team 1 and 2, Team 3 including member E (higher cohesiveness). Movements towards blue and red.

Zdroj: Vlastní zpracování

Obecně, s odkazem na obrázek 6, vidíme, že pohyb směrem k modré a červené, spojený s pozorováním a hodnocením, jsou indikátory vyšší úrovně psychické bezpečnosti.

Diskuse a závěr

Otázka zní, zda nástroje týmového učení a vizualizace mají vliv na generaci sněhových vloček.

Náš předpoklad ohledně generace sněhových vloček je, jak již bylo zmíněno, že týmový trénink se zvláštním důrazem na psychologickou bezpečnost je pro učení přínosem. K měření jsme použili týmový nástroj SPGR, který graficky znázorňuje schopnosti týmů dosáhnout psychologického bezpečí (a tím i učení). SPGR je nástroj, o kterém víme, že je vysoce relevantní pro vzdělávací prostředí týmu. SPGR je ověřený model a naším cílem bylo ukázat jeho teoretický základ a jeho dopad jako nástroje používaného v situaci učení. Výzkum byl proveden na studentech managementu se zaměřením na sněhové vločky / generaci Z s jejich jedinečnými vlastnostmi a také se zaměřením na výzvy zdokumentované jinými teoretiky a výzkumníky.

Sněhová vločka je, jak bylo uvedeno dříve, jedinec, který je nějakým způsobem přehnaně chráněn, cítí se povýšený (ve vztahu k ostatním) a jedinečný. Potvrdili jsme, že spolupráce s ostatními za účelem dosažení výsledku (týmová práce) by obecně měla být pro osoby z této generace pozitivní. Přizpůsobování se ostatním může být pro sněhové vločky problém vzhledem k jejich vnímání vlastní nadřazenosti. Týmová práce je ve vysoké míře otázkou učení se sebe sama, se zpětnou vazbou a zrcadlem od druhých (Heldal & Antonsen, 2014) – zástupce generace sněhových vloček tedy bude muset alespoň reflektovat a možná i upravovat vnímání sebe sama. Obecným problémem pro učení čehokoli může být právě vnímání sebe sama jako nadřazeného – a testování tohoto postoje v týmu může být dobrou zkušeností pro každou sněhovou vločku.

Za druhé, zdůrazňujeme hodnotu praxe pro učení. SPGR jako nástroj se ukázal jako cenný při vizualizaci chování jako formy praxe, také při reflexi v týmu i individuálně. To, co tvrdíme pomocí tohoto nástroje, je založeno jak na důrazu na Kolbovu spirálu učení, tak na skupině jako základu pro jakýkoli druh učení (Van de Bossche et al. 2006). Učení a používání SPGR jako nástroje samozřejmě závisí na

tom, jak jej pedagog/kouč používá. Doporučuje se používat neprovokativní, ale reflektující otázky pro skupinu, jako například: Jaký druh chování vidíte na obrázku SPGR? Co vás překvapuje? Co se očekávalo? Důležité otázky PROČ by měly být odloženy, dokud nebude navázán vztah důvěry a tým důkladně nevysvětlí, co z obrazu SPGR vnímá. Ten je důležitým základem pro týmové učení a koučovací chování (Caspersen & Halland, 2012).

Potřebujeme více empirických dat souvisejících s generací Z a o tom, v jakých týmových kontextech budou prosperovat a rozvíjet se. Doporučujeme otestovat týmový nástroj SPGR, kde se během doby učení dvakrát nebo vícekrát měří kontrola dimenzí, péče a psychologické zabezpečení. Délka výukového období může odpovídat běžné výukové době pro téma týkající se jednoho a téhož předmětu.

Poděkování

Autoři by tímto rádi poděkovali diskutujícím a účastníkům kulatého stolu za jejich připomínky a podněty k úpravě článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autoři si nejsou vědomi žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- Busenitz, L. W., & Lau, C.-M. (1996). A Cross-Cultural Cognitive Model of New Venture Creation. *Entrepreneurship Theory and Practice*(Summer), 25-39.
- Caspersen, K., & Halland, G. (2012). *Utvikling av lærende team: prosedyrer, prosesser, roller og utfordringer*: Veivis.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. doi:10.2307/2666999
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305
- Ensley, M. D., Pearson, A. W., & Amason, A. C. (2002). Understanding the Dynamics of New Venture Top Management Teams: Cohesion, Conflict, and New Venture Performance. *Journal of Business Venturing*, 17, 365-386.
- Evans, C. R., & Dion, K. L. (1991). Group Cohesion and Performance: A Meta-Analysis. *Small Group Research*, 22(2), 175-186. doi:10.1177/1046496491222002
- Gino, F., Argote, L., Miron-Spektor, E., & Todorova, G. (2010). First, get your feet wet: The effects of learning from direct and indirect experience on team creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 111(2), 102-115. doi:https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.11.002
- Greenberg, J., Ashton-James, C. E., & Ashkanasy, N. M. (2007). Social comparison processes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(1), 22-41. doi:10.1016/j.obhdp.2006.09.006
- Heldal, F., & Antonsen, S. (2014). Team Leadership in a High Risk Organization: The Role of Contextual Factors. *Small Group Research*, 45(4), 376-399. doi:10.1177/1046496414533617
- Heldal, F., & Dehlin, E. (2021). In Search of Autonomy: Dancing With Rules. *Frontiers in Psychology*, 12(5460). doi:10.3389/fpsyg.2021.717590

- Heldal, F., Sacramento, I., & Wennes, G. (2017). Learning Entrepreneurship by Hand Clapping: ABM in Use in Entrepreneurship Education. In T. Chemi & X. Du (Eds.), *Arts-Based Methods and Organizational Learning* (pp. 171-197). Cardiff, UK: Palgrave Studies in Business, Arts and Humanities.
- Heldal, F., & Sjøvold, E. (2021). *Exploring the exploitable and exploiting the explorable*. Nesses, Forthcoming.
- Jain, K. A., Thompson, J. M., Chaudry, J., McKENzie, S., & Schwartz, R. (2008). High-Performance Teams for Current and Future Physician Leaders: An Introduction. *Journal of Surgical Education*, 65(2), 145-150.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and determinants of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-282.
- Kostopoulos, K. C., & Bozionelos, N. (2011). Team Exploratory and Exploitative Learning: Psychological Safety, Task Conflict, and Team Performance. *Group & Organization Management*, 36(3), 385-415. doi:10.1177/1059601111405985
- Lee, J. H., Ostwald, M. J., & Gu, N. (2020). *Design Thinking: Creativity, Collaboration and Culture*. New South Wales: Springer.
- Liang, D. W., Moreland, R., & Argote, L. (1995). Group Versus Individual Training and Group Performance: The Mediating Role of Transactive Memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(4), 384-393. doi:10.1177/0146167295214009
- McGrath, J. E., Arrow, H., & Berdahl, J. L. (2000). The study of groups: past, present, and future. *Personal Social Psychology Review*, 4(95-105).
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation – A Handbook for Visionaries, Game Changers and Challengers*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Sjøvold, E. (2014). *Resultater gjennom team*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tekleab, A. G., Quigley, N. R., & Tesluk, P. E. (2009). A Longitudinal Study of Team Conflict, Conflict Management, Cohesion, and Team Effectiveness. *Group & Organization Management*, 34(2), 170-205. doi:10.1177/1059601108331218

- Van den Bossche: P., Gijsselaers, W. H., Segers, M., Kirschner, P.A (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments. Team Learning Beliefs and Behaviors. *Small Group Research* Vol. 37 Number 5, 490-521, Sage Publications 10.1177/1046496406292938 <http://sgr.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>
- Vliert, E. v. d., Euwema, M. C., & Huismans, S. E. (1995). Managing conflict with a subordinate or a superior: Effectiveness of conglomerated behavior. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 271-281. doi:<https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.271>

Výuka vědeckých struktur pro nové generace

Mari Nygård

Torberg Falch

Abstrakt

Věda je systematické poznávání a systematizace empirických zákonitostí. Vědecké struktury jsou důležité, abychom viděli skutečné základní vzorce informací a „faktů“, kterým nová generace čelí. Pečlivé učení, kde se postupně rozvíjí porozumění pojmům a souvislostem společně s tréninkem kritické gramotnosti kladoucí důraz na přístup ke skutečnému obsahu zdrojů, může být usnadněno specifickými vědeckými modely. Jsme zástupci dvou vědeckých oborů, ekonomie a lingvistiky. Ukazujeme, že didaktika dvou tak odlišných věd má ve světle hlubokého učení a kritické gramotnosti několik společných rysů. Na základě vědeckých struktur se výuka může zaměřit více na pochopení a analýzu empirických dat než na zapamatování faktů, pravidel a předpokladů.

Klíčová slova

Vědecké struktury, Trhy, Gramatika, Nové generace, Hluboké učení, Kritická gramotnost.

1. Úvod

Věda je systematické poznávání a systematizace empirických zákonitostí. Zkušenosti z reálného světa mají v tomto ohledu dvojí význam. Jsou velmi důležitým vědeckým zájmem díky možnosti prozkoumat, doložit a podložit vědecké teorie a strukturu. Mají velký význam také proto, že plně neodpovídají dosavadním systematickým poznatkům. To pak může podnítit vývoj ve vědách nebo představovat zajímavé va-

riace, které lze vysvětlit existujícími teoriemi a strukturami. Společnosti se vyvíjejí, což mění způsob, jakým lidé mezi sebou interagují a komunikují. To se odráží ve vědeckých strukturách nebo ve způsobu, jakým interpretujeme a dokládáme existující vědecké struktury. Ve výzkumu se zaměřujeme na vývoj vědeckých modelů, které správně a přesně popisují empirické vzorce. Ve výuce lze studentům představit centrální části těchto modelů, aby sami mohli pracovat s daty a začali chápat, jak věda funguje. Tato úvodní kapitola se týká pojmů inference a usnesení používaných ve výuce (viz např. Lawson, 2010).

Studenti jsou ve věkové skupině, která je pravděpodobně nejvíce vystavena společenským změnám, např. v lidské interakci a komunikaci. Používají trhy a jazyky novými způsoby. Jsou tedy v popředí změn, které se nemusí uspokojivým způsobem projevit ve stávajících vědeckých strukturách. Zároveň budeme řešit, zda je nutné, aby studenti získali hluboký vhled do vědy. Jestli mohou reflektovat změny a zasadit je do relevantního kontextu. Relativně čerství studenti tento vhled nemohou mít. Vzhledem k tomu, že cílem všech univerzitních studií je hlubší pochopení relevantního empirického prostředí, je nutné, aby univerzity důsledně vyučovaly vědecké struktury.

Na druhé straně se současná studentská generace v něčem liší od těch minulých. Tito studenti jsou nestálejší a citlivější, což může ovlivnit jejich trpělivost získávat vědecké poznatky, o kterých si na začátku myslí, že se neshodují s jejich vlastními zkušenostmi ze skutečného života. V souvislosti s tím mohou vědecké struktury považovat za méně zajímavé.

Tato kapitola se snaží tyto problémy prozkoumat. Využíváme naše poznatky ze dvou různých vědních oborů; ekonomie a lingvistiky. Obě disciplíny mají některé univerzální zákonitosti (např. nabídka, poptávka, slovesa, věty) a důležité rozdíly mezi kulturami a zeměmi. Historie a jednotlivé instituce formují jak jazyky, tak ekonomiku. Na univerzitách vyučujeme základní abstraktní struktury a používáme příklady z reálného světa. Příklady do určité míry odrážejí nové jevy a změny v čase, ale přesto jsou vysvětleny a zohledněny prostřednictvím vědeckých modelů.

V kapitolách části 2 představujeme ústřední základní vědecké struktury v ekonomii a lingvistice. V části 3 diskutujeme o důsledcích pro výuku nových generací studentů. Čerpáme z nových konceptů hlubokého učení a kritické gramotnosti. Část 4 vše shrnuje.

2. Věda a struktury: Dva příklady

2.1. Ekonomika

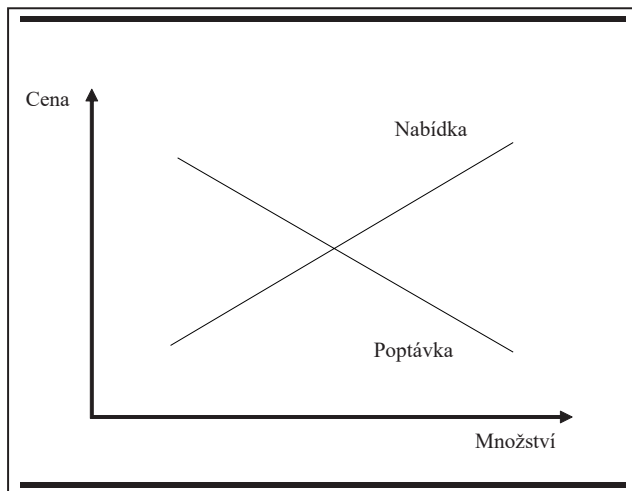
V rámci vědy o ekonomii existují některé hlavní struktury, které byly během několika desetiletí vyučovány v úvodních kurzech na univerzitách po celém světě. Základní struktury jsou obecné a nesouvisejí s konkrétními institucemi nebo kontexty. Předpokládá se, že se uplatní tam, kde se lidé setkávají a interagují, v malém i větším prostředí.

Základním pojmem v ekonomii je trh (Sandmo, 2011), kde si jednotlivci vyměňují zboží a služby. Ve vyspělé ekonomice je národní měna nejběžnějším meziproduktem na trhu. Moderní ekonomika se vyznačuje specializací. V domácnostech se vyrábí méně než v dřívějších dobách (např. potraviny a oděv) a ekonomika je stále více založena na nákupu a prodeji zboží a služeb na trzích.

Intuice trhu je na velmi obecné úrovni začínajícím studentům dobře známá. Trh je místo nebo platforma pro výměnu zboží a služeb. Obchod se uskutečňuje podle pozorovaných cen. Abychom však porozuměli mechanismům na trhu, je nutné prozkoumat chování agentů trhu. Pak se teorie stává abstraktní a může, ale nemusí poskytnout popis odpovídající empirickému pozorování. Teorie trhu má pokrýt všechny druhy trhů, je obecná a abstraktní. Struktura tržní teorie rozlišuje poptávku a nabídku. Na obou stranách trhu jsou různí aktéři s různými zájmy. Prodejci dodávají na trh komodity, zatímco kupující komodity poptávají. Obecná intuice říká, že prodejci chtějí vysokou cenu, a jsou tak ochotni dát na trh více komodit, když cena vzroste. Kupující chtějí nízkou cenu a jsou ochotni koupit více, když cena klesne. To je znázorněno na obrázku 1 níže.

Jaké jsou předměty agentů na trhu? Teorie stanovuje, že prodejci jsou společnosti, které maximalizují zisk – rozdíl mezi příjmem z prodeje a výrobními náklady – a že kupující jsou spotřebitelé, kteří maximalizují svůj blahobyt s určitými omezeními. Struktura je jednoduchá, ale v důsledku toho ignoruje charakteristiky několika velkých trhů. Společnosti jsou například na straně poptávky na několika trzích a nakupují komodity do vlastní produkce. Spotřebitelé nenakupují přímo od výrobní společnosti, ale od maloobchodníka.

Obrázek 1. Struktura trhu



Zdroj: Vlastní zpracování

Výhodou struktury je, že se teorie může hlouběji zabývat chováním agentů. Na straně nabídky je nutný popis výroby. Produkční funkce je obecný vztah mezi tím, co se vyrábí, výstupem z výroby a vstupy použitými k výrobě. Hlavním vstupem je práce. Není zřejmé, jak by měl být tento vztah popsán. Na straně poptávky je hlavním omezením příjem. Spotřebitelé musí brát ohled na počet omezených zdrojů. Ale jak v tomto případě lze popsat well-being?

Obrázek ilustruje trh s potenciálně mnoha aktéry na obou stranách. Chování každého typu agentů musí být nějak agregováno. Mohou se pasivně přizpůsobovat ceně, kterou pozorují, nebo se mohou aktivně snažit cenu ovlivňovat. Může existovat jen několik výrobců konkrétních komodit. To jim dává sílu aktivně ovlivňovat výsledek trhu. Struktura poptávky a nabídky nestačí k určení ceny a množství prodávaného na trhu. Teorie musí také zahrnovat struktury, které ukazují, jak trhy fungují.

Tento krátký popis měl za cíl obecný přístup ke konkrétnímu a hlubšímu pochopení mechanismů na trhu. Snažíme se popsat, proč teorie musí mít struktury. Jak smysluplné teorie musí být, aby mohly zjednodušit dění v reálném světě. Během vysokoškolského studia si studenti potřebují vyvinout analytický přístup, který zohledňuje realismus.

2.2. Lingvistika

Lingvistika zahrnuje studium jazyka, jeho použití a variace. Systematické zkoumání strukturních vzorců jazyka je to, co tvoří pole gramatiky, což je pravděpodobně jádro lingvistického systému. Gramatické struktury jsou jedním způsobem jazykové specifikace. Flektivní kategorie a morfologie se od sebe liší. Přesto existují určité zákonitosti a typy struktur, které jsou obecné a lze je nalézt napříč jazyky. Tyto hlavní pojmy a systémy jsou základy vědecké oblasti gramatiky a jsou vyučovány na univerzitách po celém světě nezávisle na teoretických preferencích, tzn. že jsou teoreticky neutrální.

Mezi nejzákladnější pojmy v rámci teorie gramatiky patří slovní druhy, například podstatná jména, slovesa, přídavná jména, determinativy a spojky. Skutečný počet slovních druhů i jejich označení se mohou mezi jazyky lišit (norština má v současnosti deset slovních druhů), což je známkou toho, že jazyky jsou strukturovány odlišně a že úlohou gramatiky je popisovat, nikoli předvídat. Některé jazyky „potřebují“ kategorie k popisu empirické reality jazyka – což ukazuje, že slovní druhy jako takové tvoří deskriptivní model. Zdá se, že všechny gramatiky světových jazyků vykazují kategorie podstatných jmen a sloves – i když to, co je v některých jazycích sloveso, může být v jiných jazycích přídavné jméno.

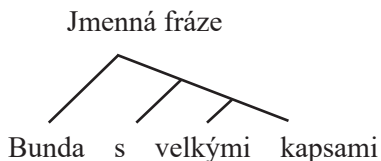
Základní rozdělení gramatiky je mezi formou a funkcí. Gramatická forma popisuje jazykové entity bez jakéhokoli zájmu o jejich roli a umístění ve větách. Slovní druhy jsou formální kategorie. Sloveso je sloveso bez ohledu na to, jaké věty je součástí. Podstatné jméno je vždy podstatné jméno. Na druhé straně syntaktická funkce slova nebo skupiny slov řeší roli, kterou toto slovo hraje ve větě, a je tedy závislá na tom, kde ve větě je umístěno. To znamená, že stejná lingvistická položka (identický tvar) může ve větě plnit různé funkce, zmíněno v příkladech níže, kde míč je vždy podstatné jméno, ale plní roli subjektu v příkladu 1 nebo objektu v příkladu 2.

1. Míč se kutálí z kopce.
2. Petr kopl do míče.

Syntaktická funkce se tedy týká strukturních vztahů mezi různými lingvistickými položkami. Popis takových vztahů je jádrem teorie gramatiky, a je proto součástí úvodních hodin na univerzitě. Abychom porozuměli struktuře gramatiky, je důležité pochopit základní rozdíl

mezi linearitou a hierarchií. Při slyšení nebo čtení jazyka se setkáváme s lineárním řetězcem, kde jsou slova umístěna za sebou, přesto se gramatika snaží popsat hierarchické vztahy mezi těmito slovy. Ve větě jsou slova umístěna na různých strukturních úrovních a některá z nich jsou také seskupena ve větších složkách – nikoli do jednotlivých slov, které plní určitou funkci.

Strukturální hierarchie se projevuje ve struktuře frází, kde jedna jazyková položka – hlava fráze – je hlavnější než modifikátory, jak ukazuje obrázek níže. V této frázi je podstatné jméno *bunda* hlavou fráze, což znamená, že ostatní prvky, které jsou součástí jmenné fráze, jsou modifikátory hlavy, a proto jsou strukturálně podřízené hlavě fráze.



Strukturální hierarchie je také viditelná v rozlišení mezi hlavními větami a větami vedlejšími. Aby se zohlednily rozmanitosti ve slovosledu, jsou postulovány procesy syntaktického pohybu. V norštině se vyskytují dva hlavní typy pohybu, a to pohyb slovesa (protože norština je slovesný druhý jazyk) a topicalizace, tzn. umístění členu na počáteční pozici věty.

Tyto základní strukturní vzorce se používají při popisu specifitějších lingvistických gramatických vzorů (v různých jazycích a místních varietách různého druhu). V univerzitních kurzech je zastřešujícím vzhledem, kterého student potřebuje dosáhnout – kromě skutečných gramatických vzorců jazyka –, že tyto propojené systémy a kategorie nejsou dány systémem. Jsou to spíše analytické nástroje vyvinuté k popisu a vysvětlení empirické reality co nejpřesnějším způsobem. Ve škole se výuka gramatiky většinou zabývá předáváním znalostí o tom, co charakterizuje norskou gramatiku, a ještě konkrétněji o tom, jak by norská gramatika měla vypadat – jaká jsou její normativní pravidla. Univerzitní studie mají více deskriptivní úhel a snaží se zohlednit aktuální empirická lingvistická data ve společnosti.

2.3. Společné rysy

Aby bylo možné interpretovat empirická pozorování, musí s něčím souviset. Věda vytváří struktury, modely a terminologii, které umožňují používat stejný referenční rámec pro třídy empirického pozorování. Existuje „ekonomický jazyk“, o kterém lze mluvit,

odůvodňovat a interpretovat jeho jevy a pozorování v naší ekonomice. Existuje „lingvistický jazyk“ nebo metajazyk, o kterém se mluví. Zdůvodňuje a interpretuje jevy a pozorování v jazycích. „Ekonomickým jazykem“ jsou ekonomické modely, metajazykem jsou gramatické struktury.

Vědecké struktury jsou nezbytné pro deskriptivní zobecnění empirického pozorování, také umožňují činit normativní soudy. Teorie trhu v ekonomii poskytuje normativní implikace pro regulaci trhů a gramatika poskytuje pravidla pro to, jaké je správné a nesprávné použití jazyka, zejména psaného. Normativní aspekty jsou důležité, ale podle našeho názoru je nelze oddělit od pozitivních aspektů výuky. Pokud se struktury neshodují s empirickým pozorováním studentů, budou se normativní důsledky s největší pravděpodobností zdát odlišné.

Interakce mezi obecnými strukturami a konkrétním empirickým pozorováním ve výuce se zdá být do značné míry podobná u ekonomických modelů i gramatiky. Používání mezinárodních učebnic je mnohem běžnější v ekonomii než v lingvistice. Ekonomické instituce se mezi zeměmi liší v menší míře než jazyky. To může být důvod, proč se zdá, že v ekonomii je kladen větší důraz na teorii a empirické pozorování než v lingvistice.

3. Jak učinit výuku vědeckých struktur smysluplnou pro nové generace

Pro tzv. generaci sněhových vloček je charakteristické zaměření na individuální jedinečnost (každý jedinec je jedinečný) a také je pro ně typické, že obtížně zvládají dva protichůdné názory. Tvrdíme, že vědecký přístup ve vzdělávání, který dává studentům zkušenosti s analýzou empirických dat na základě vědeckých modelů, které mohou vést k různým analýzám v závislosti na teoretickém úhlu, může být užitečný k vyřešení tohoto problému. Kromě toho je moderní společnost často označována za informační společnost, což poukazuje na kontext, kde se jednotlivci neustále setkávají se spoustou informací, které potřebují filtrovat a porozumět jim. V této části diskutujeme o dvou hlavních rysech současného kurikula v norských školách a o tom, jak je lze přeložit a stavět na nich také ve výuce na vysokých školách. Uvádíme příklady jak z ekonomie, tak z lingvistiky.

Ústředním společným pojmem v nových osnovách pro norské základní a střední školy je pojem hluboké učení, označované také jako hloubkové učení. Tento termín byl předmětem mnoha diskusí a různých výkladů, v mnoha případech spojených s interdisciplinárními aspekty a poznatky vycházejícími ze znalostí v několika tematických oblastech. Nové kurikulum z roku 2020 vycházelo z oficiální norské zprávy o „studentech, kteří se učí v budoucí škole“ (NOU 2014:7). V této zprávě je hluboké učení definováno jako postupně rozvíjející. Týká se také porozumění tématům a problémům napříč předměty nebo disciplinárními oblastmi. Hluboké učení znamená, že studenti využívají svou schopnost analyzovat, řešit problémy a přemýšlet o svém vlastním učení, aby vytvořili trvalé porozumění dané tematice. V našem kontextu to znamená, že přístup hlubokého učení – alespoň za několik let – bude známý studentům, kteří vstupují do vysokoškolského vzdělávání. Lødding a Aamodt (2015) ve studii o přechodu z univerzitních přípravných programů na střední škole k vysokoškolskému studiu zjišťují, že akademičtí pracovníci na univerzitách považují dovednosti studentů za slabé, pokud jde o vyhodnocování informací. Jsou schopni lépe reprodukovat znalosti než hodnotit informace z hlediska jejich platnosti a potřebují získat kritičtější přístup, myšlení a nezávislost. Měli by usilovat spíše o hlubší porozumění.

Hluboké učení znamená postupný rozvoj porozumění pojmům a metodám v předmětech. Znamená to, že studenti využívají svou schopnost analyzovat, řešit problémy a reflektovat své vlastní učení, aby vytvořili robustní a flexibilní porozumění. Často bývá v kontrastu s povrchním učěním, které nastává např. v situaci, kdy je v učebních osnovách zmíněno tolik témat, že je lze probrat jen krátce. Zdá se, že rozvoj hlubokého učení vyžaduje střídání vyučovacích konceptů, struktur, uvažování o empirických pozorováních / osobních zkušenostech a interpretaci pozorování v teoretickém rámci. Studenti se musí více zapojit do procesu bádání.

Dalším ústředním pojmem v norském kurikulu i v mezinárodním diskurzu, který lze vidět například v tzv. dovednostech 21. století a v hodnocení PISA (OECD 2019), je pojem gramotnost. Reforma kurikula z roku 2006 byla často označována jako „reforma gramotnosti“, která konkrétně poukazuje na zavedení pěti základních dovedností (čtení, psaní, počítání, mluvení a digitální kompetence). V našem kontextu může být užitečné zavést pojem kritická gramotnost. Obecný termín gramotnost může v užším smyslu označovat schopnost číst a psát, ale v širším smyslu označuje větší třídu kompetencí, běžně označovaných jako „přístupové kompetence“, tj. kompetence k získání přístupu

k významu textu. Na základní úrovni je to nezbytné k tomu, abychom byli aktivními členy společnosti. Pokud jde o pojem kritická gramotnost, znamená to zaujmout nezávislý a průzkumný postoj ke zkoumání světa. Je to schopnost porozumět, identifikovat a popsat premisy, které stojí za určitými prohlášeními (Luke, 2014; Veum & Skovholt, 2020). Jaký je skutečný význam a jak jej lze interpretovat?

Kritická gramotnost tedy zdůrazňuje schopnost přístupu ke skutečnému obsahu zdrojů vytvářejících význam. To silně závisí na kritickém myšlení a analytických schopnostech. Rozvoj těchto dovedností je v samotném jádru učení na univerzitě. Je nutná kritická gramotnost, abyste porozuměli pokročilé učebnici a uvedli si do používání analytický nástroj založený na vědeckých poznatcích.

I když je kritická gramotnost obecně relevantní pro všechny vědní obory, je zde také potřeba disciplinárního hlediska, jak se odráží ve výzvě k vydání zvláštního vydání Acta Didactica Norden o kritické gramotnosti; kritická gramotnost musí být integrována do různých oborů na základě konkrétních oborových tradic. Skaftun (2015) uvádí, že v rámci singulárních předmětů lze gramotnost rozpoznat jako oborově specifickou profesionalitu. Studenti pracují s oborem, který je v souladu se známými tradicemi. Tvrdíme, že vědecké modely a popisy představené z oborů ekonomie a lingvistiky jsou příklady přesně takových „předmětově specifických způsobů práce“, které mohou studentům pomoci porozumět a zkoumat výroky o světě nebo empirická data, která jsou relevantní pro daný předmět.

Tvrdíme tedy, že hluboké učení a kritickou gramotnost lze usnadnit disciplinárními specifickými vědeckými modely, jejichž cílem je popis a vysvětlení částí reality. Dále tvrdíme, že tato metodologie podpoří aktivní učení studentů, když budou vybaveni vědeckými strukturami, jejichž prostřednictvím mohou uvažovat o skutečných empirických datech. Studenti pak mohou objevovat svět vědeckou optikou, místo aby se jednoduše učili, jak svět vypadá nebo by měl vypadat. Níže diskutujeme o tom, jak by to mohlo fungovat v rámci dvou disciplín diskutovaných v této studii.

3.1. Ekonomika

Oddíl 2.1 představuje ekonomické modely na základě obecného přístupu. Typická učebnice má opačný přístup, viz například Nicholson a Snyder (2016). Tradičním přístupem ve výuce ekonomie je upřesnit předpoklady pro model a poté model procvičovat. Je zde věnována

pečlivá pozornost matematice s modely a dynamice modelů pomocí obrazců. Předpoklady nemusí vždycky zcela odpovídat mechanismům v reálném světě, protože nemohou zahrnout všechny okolnosti. Ale i když jsou ekonomické modely zjednodušením, stejně jako všechny vědecké struktury, zahrnují mnoho mechanismů, které se musíme naučit, abychom porozuměli ekonomii.

Rizikem tohoto přístupu je, že studenti se snadno stanou pasivními příjemci výukových hodin. Je zřejmé, že existuje mnoho okolností, za kterých předpoklady modelu neplatí, a model jim tak připadá příliš stylizovaný na to, aby popisoval empirické pozorování. Jsou jednotlivci skutečně racionálními maximalizátory užítku? Jde firmám pouze o zisk? Alternativní přístup je jít opačným směrem. Začneme-li s empirickým pozorováním a empirickými daty, mohlo by být možné zapojit studenty do vývoje hlavních mechanismů a struktur.

3.2. Lingvistika

Základním principem gramatiky je, že gramatické struktury (například analýza složek) jsou ve skutečnosti miniaturní vědecké modely, jejichž prostřednictvím se pokoušíme popsat části jazykové reality. Gramatický výzkum se snaží rozvinout tyto struktury tak, aby popisovaly lingvistická data co nejpřesněji, a prostřednictvím toho se také pokouší vysvětlit, jak je daný jazyk strukturován v myslích jeho uživatelů. Při výuce gramatiky pro studenty by možná cesta mohla být normativní a deduktivní. To znamená, že lekce gramatiky se zaměřují na pravidla, která lze aplikovat na jazyk, a takto vytvořený jazyk bude podle tohoto pravidla správný. Taková tradiční výuka se často zaměřuje na orientační pravidla a memorování, což údajně usnadňuje zapamatování (van Rijt et al., 2022). Navrhujeme jít opačným směrem, začít induktivně s empirickými daty a prostřednictvím tohoto rozvoje, a tedy učit se koherentnímu systému, ve kterém lze tato data analyzovat. Didaktika uvedená v této části je důkladněji představena v Nygård (2021). Tato metodika má několik důležitých rysů, které si zaslouží podrobnější rozpracování.

3.3 Společné vlastnosti

Zajímavé je, že z našeho pohledu existuje několik společných rysů didaktiky ekonomie a lingvistiky, které jsou společné s pojmy hlubokého učení a kritické gramotnosti.

Za prvé, pedagogicky je cenné naučit se koherentní systém, který může sloužit jako analytický nástroj. Je zřejmé, že tento systém musí být zjednodušen ve srovnání s podrobnými vědeckými modely, ale také musí být schopen zobrazit a vysvětlit centrální empirické vzorce. Není třeba zdůrazňovat, že úkol vyvinout robustní analytické nástroje, které musí být zároveň dostatečně zjednodušené, aby byly vhodné pro výuku, je didaktickou výzvou.

Za druhé, jakmile je takový společný systém nebo model zaveden, výuka se může zaměřit na porozumění a analýzu empirických dat. Samozřejmě bude také didaktickou výzvou vybrat a zarámovat kusy empirické reality, které se hodí do třídy. Někdy data zpochybňují systém a vyžadují diskusi o tom, zda je třeba model upravit, nebo zda lze data analyzovat jinak. Celkově se pak studium bude týkat spíše porozumění strukturálním systémům a vztahům než praktických pravidel.

Za třetí tvrdíme, že tento způsob výuky prostřednictvím vědeckých struktur je základem pro více průzkumných praktik. Badatelsky orientovaná výuka a učení neznamená pouze hledání dat a informací z různých zdrojů, ale může také zahrnovat hledání logických vztahů, strukturálních systémů, kategorií z někdy chaotické reality. Proto věříme, že takovéto metodiky posilují hluboké učení a kritickou gramotnost.

Za zmínku stojí didaktické dilema, zda je nejučinnější začít uvažovat z pohledu obecných systémů, nebo z podrobnějšího a konkrétnějšího úhlu. Částečně to souvisí s problematikou výuky deduktivně (nejprve pravidla nebo systém, pak se podívejte na data), nebo induktivně (podívejte se na data a pokuste se porozumět systému empirickou optikou). V každém případě se tyto dva pohledy musí vzájemně ovlivňovat a učitel musí vytvořit plán na vývoj společného analytického modelu. Argumentem pro začátek z (přizpůsobených) dat je, zda je to pro studenty dostupnější. Další dilema se týká toho, zda bychom se měli zaměřit na pokrytí nejdůležitějších problémů v oboru, nebo zda je cennější věnovat čas práci se složitými a obtížnými problémy a hledat možná a srovnatelná řešení nebo odpovědi. Tvrdíme, že porozumění studentům těží z náročných úkolů a z případů, které ukazují, že zavedená fakta a pravidla nejsou vždy jasná, ale je třeba je interpretovat, analyzovat a vědecky o nich diskutovat.

Tato metodologie rezonuje s takzvanými hypoteticko-deduktivními metodami ve vědě. V nich je vyvíjen model k popisu a vysvětlení částí reality. Abychom prozkoumali, zda je model správný ve

srovnání se skutečným základním systémem, musíme z modelu odvodit předpovědi. Pokud jsou tyto předpovědi ve srovnání s novými relevantními daty správné, model je posílen. V opačném případě je model oslaben. Pokud jsou průběžně odvozovány nové předpovědi a tyto předpovědi nejsou v rozporu s novými empirickými daty, model je potvrzen. Pak je často považován za pravdivý a obvykle počítáme s tím, že dokáže vysvětlit pozorovaná data (Giere, 1997), viz také Stensrud (2015) pro pokus o aplikaci hypoteticko-deduktivního uvažování v pedagogické vědě.

4. Závěr

Mladí studenti jsou občany ve světě, kde jsou „fakta“ nebo data vždy dostupná a všudy-přítomná. Některé z těchto skutečností jsou zdánlivě protichůdné. Pomoc studentům analyzovat a vidět vzorce z tohoto toku informací je podle našeho názoru hlavním úkolem vyššího vzdělávání. Ukázali jsme, jak to může probíhat v rámci dvou vybraných a zcela odlišných disciplín, ekonomie a lingvistiky. Způsoby uvažování, a tedy i vyučování v předmětech, mají určité podobnosti, jako je použití zjednodušených vědeckých modelů k pochopení částí světa.

Setkávají-li se studenti s takovými metodami v několika tematických oblastech, posiluje to jejich hluboké učení a poskytuje jim to z různých úhlů schopnost být kriticky gramotný a interpretovat fakta s empirickými daty na základě analýzy. Místo toho, aby přijali všechny informace jako pravdivé, jsou vyzváni, aby se zeptali, jak má vypadat platná odpověď na otázku. Tvrdíme, že se jedná o vysoce nezbytnou dovednost, která by měla proniknout do vysokoškolského vzdělávání. Přesto je zasazena do specifických kontextů pro daný předmět. Z našeho pohledu je to posílení postavení nových generací, což je více motivuje ke studiu.

Poděkování

Autoři by tímto rádi poděkovali diskutujícím a účastníkům kulatého stolu za jejich připomínky a podněty k úpravě článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autoři si nejsou vědomi žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- Giere, R.N. (1997). *Understanding Scientific Reasoning*, 4th edition. Forth Worth: Harcourt, Brace College Publishers.
- Lawson, A. E. (2010). Basic Inferences of Scientific Reasoning, Argumentation, and Discovery. *Science Education* 94(2), 336-364.
- Lødding, B., and P. O. Aamodt (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningssprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever. NIFU-report: 28*, The Nordic Institute of Studies of Innovation, Research and Education, Oslo.
- Nicholson, W. and C. Snyder (2016). *Microeconomic Theory. Basic Principles and Extensions*. South-Western College Publishing.
- NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes servicesenter, Oslo
- Nygård, M. (2021). *Grammatikk og grammatikkdidaktikk*. Det norske samlaget, Oslo.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

- Pellegrino, J. W. and M. L. Hilton (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Sandmo, A. (2011). *Economics Evolving: A History of Economics Thought*. Princeton Academic Press, New Jersey.
- Stenstad, T. (2015). *Scientia – Vitenskapelig metode i ungdomsskolen*. Norges forskningsråd, Oslo
- van Rijt, J.H.M; Wijnands, A. and Coppen, P-A.J.M. (2022). Investigating Dutch Teachers' Beliefs on Working with Linguistic Metaconcepts to Improve Students' L1 Grammatical Understanding. *Research Papers in Education*, 37:1, 1-29.

Sněhové vločky jako uchazeči o doktorské studium – jak jsou školitelé a vysokoškolské instituce připraveny na novou generaci postgraduálních studentů?

Tomáš Kincl

Abstrakt

Tento příspěvek pojednává o specifických attributech tzv. generace Sněhových vloček, respektive Generace Z (Gen Z), která nedávno začala vstupovat do systému vysokoškolského vzdělávání (HE). Absolventi Gen Z se brzy dostanou do věku, kdy začnou podávat přihlášky do doktorských studijních programů. Otázkou zůstává, zda jsou vysoké školy a zejména školitelé připraveni reflektovat specifické vlastnosti Gen Z v nastavení/řízení studijních programů a přístupu ke školení Ph.D. studentů. První část příspěvku pojednává o specifikách Gen Z a jejich učebních stylech v kontextu vysokoškolského vzdělávání. Další část je věnována přehledu o vývoji Ph.D. studia. Poslední kapitola pojednává o roli školitelů a přístupech ke školení doktorandů jako nejvýznamnějším faktoru ovlivňujícím Ph.D. studenty, jejich úspěšnost a spokojenost.

Ukazuje se, že vysokoškolské instituce se musí rozvíjet a přizpůsobovat na všech institucionálních úrovních tak, aby lépe reflektovaly měnící se charakter dnešního Ph.D. vzdělávání. Ke zlepšení ukazatelů výkonnosti, ale také spokojenosti kandidátů, musí instituce implementovat postupy, které sahají za rámec posuzování odborných kompetencí školitelů a souladu výzkumných zájmů kandidáta a jeho školitele. Aspekty jako soulad přístupu ke školení Ph.D. studentů a učebních stylů Ph.D. kandidátů se stávají stále důležitějšími a jejich význam bude zřejmě dále narůstat.

Klíčová slova

Vysokoškolské vzdělání, doktorské studium, školitel, role školitele, Generace Z, Sněhové vločky.

Úvod

Doktorské studium je nejvyšší stupeň studia nabízený vysokými školaми. Jako takové se vyznačuje řadou specifických rysů. Studenti s datem narození mezi 1995–2000 – kteří jsou často označováni jako generace sněhových vloček – začínají dorůstat do věku absolventů magisterských studijních programů a pomalu vstupují i do studia doktorského. Tento článek si klade za cíl popsat a zhodnotit specifika této generace v kontextu vedení Ph.D. studentů a organizování/řízení Ph.D. studijních programů. Otázkou je, zda bychom neměli přehodnotit naše současné přístupy tak, aby lépe odrážely specifika nové generace Ph.D. studentů.

Jsou sněhové vločky generace Y a Z?

Termín sněhové vločky nebo generace sněhových vloček se zpravidla přisuzuje románu Chucka Palahniuka Klub rváčů z roku 1996, který byl později zfilmován jako slavný film Klub rváčů a uveden v roce 1999 (Hooton, 2017). Původ termínu lze ale vysledovat až do konce 19. století, kdy se tento pojem používal k označení odpůrců zrušení otroctví. Objevují se i zmínky o slangovém označení z Jihu USA ze 70. let 20. století ve spojení s osobami barevné pleti vystupujícími a chovajícími se jako osoby barvy pleti bílé (Goldstein, 2017). Označení se zpopularizovalo díky knize od Claire Fox z roku 2016 *I Find That Offensive!* a stalo se i jedním ze slov roku 2016 v Collins English Dictionary. Termín odkazuje na „... mladé lidi z roku 2010 (narozené v letech 1980–1994), kteří jsou považováni za méně odolné a náchylnější k urážkám než předchozí generace.“ (Top 10 Collins Words of the Year 2016, 2016) Pojem Snowflakes se nevztahuje pouze na příslušníky Gen Y/Millennials, ale také na příslušníky nastupující Gen Z. Používá se i k odlišení oproti generacím předchozím, např. Baby boomers, Gen X. Tyto mladé generace jsou často osočovány z toho, že jsou příliš citlivé, netolerantní, nezralé, náchylnější k urážkám, často trpí duševními problémy nebo mají neoprávněné nároky (Alyeksyeyeva, 2017).

Specifiky generací Y a Z se zabývá řada empirických studií. Tyto studie potvrzují mezi příslušníky Gen Z zvýšenou depresi a vnímaný stres, neurotismus, závislost, pocit nároků, odcizení od vrstevníků a nedostatek důvěry mezi kolegy nebo narcismus; nižší míru životní spokojenosti a sebekřijetí, nižší otevřenost novým zkušenostem nebo různé druhy závislostí (Von Bergen & Bressler, 2017). Na druhou stranu jiné studie

dokládají závěry v rozporu se stereotypizovanými závěry, např. že generace Baby boomers je ve skutečnosti citlivější než mileniálové (Chopik & Grimm, 2019) nebo že vysokoškoláci jsou dlouhodobě tolerantnější, co se týče svobody projevu na univerzitách (Sachs, 2018; Yglesias, 2018). Mnohé studie jsou navíc přinejmenším metodologicky pochybné, porovnávají neporovnatelné. Otázkou není, zda je Gen Z např. citlivější než Baby boomers, ale zda je Gen Z citlivější, než byla generace Baby boomers ve stejném věku (tj. na hranici dospělosti).

Někteří autoři se pokusili o longitudinální studie – např. Patalay a Gage (2019) – a skutečně potvrzují rozdíly v duševním zdraví či chování souvisejícím se zdravím; nebo Curran & Hill (2019), kteří zjistili podstatné rozdíly např. v perfekcionismu. Přesto se zdá, že významná část vlastností, které jsou Gen Z a Gen Y obvykle přisuzovány, je příliš zjednodušující a stereotypizující (Murray, 2018). Události, které posilují naše vnímání generace sněhových vloček, jsou často zveličovány, zejména sociálními médii (Tait, 2017).

Výše uvedené neznamena, že Gen Z nemá svá specifika. Zoomerů byli vychováni vzdělanými a bohatými rodiči (příslušníky generace Baby boomers), kteří chtěli dát svým dětem to nejlepší. Zároveň ale také tito rodiče bedlivě sledují a řídí většinu oblastí života svých dětí (helicopter parenting; Von Bergen & Bressler, 2017). Mnoho vysokých škol a univerzit v tomto trendu pokračuje a vytváří bezpečná prostředí a zavádí varovné systémy, které by měly studentům pomoci vyhnout se stresujícím událostem (Lukianoff & Haidt, 2019). Gen Z je také (zejména v zemích jako USA) rasově a etnický rozmanitější než kterákoliv z předchozích generací (Parker & Igielnik, 2020). Zoomerů jsou digitální domorodci, kteří nezažili svět, jaký existoval před chytrými telefony a jinými všudypřítomnými technologiemi. Žijí v hybridním prostoru – online i offline zároveň, který ovlivňuje to, jak prožívají, interagují s vnějším světem nebo se chovají jako spotřebitelé (Šimůnková, 2019), ale hlavně – jak se učí.

Specifika Gen Y a Gen Z ve výukovém prostředí

Zoomerů mají větší pravděpodobnost, že budou pokračovat ve vysokoškolském vzdělání (Graf, 2017), proto se akademická literatura intenzivně věnuje stylům učení Gen Z ve vysokoškolském prostředí. Střední a vysoké školy již nejsou chápány jako „*strážci znalostí / ga-*

tekepers“. Znalosti jsou všude kolem a jsou lehce dostupné. Mladí studenti však mohou potřebovat vedení při hledání, třídění a syntetizaci obrovského množství informací, při hodnocení a kontrole přesnosti a vyhýbání se informačnímu přetížení (Mohr & Mohr, 2017). Tradiční výukové metody a přístupy již nejsou u nové generace studentů efektivní. Hodiny založené na frontální výuce, zaměřené na učebnice nebo předem nahrané audio, neodrážejí jejich preferovaný styl učení a jsou vnímány jako nudné (Nicholas, 2020). Zoomeři se snadno rozptýlí a neudrží dlouho pozornost; znalosti musí být dávkovány v menších segmentech (Mosca et al., 2019). Gen Z preferují samostatný styl učení s možností volby, co, kdy a jak se budou učit (Iftode, 2019). Díky flexibilnímu rozvrhu vyžadují okamžitý přístup, vyžadují interakci s učiteli a kolegy v reálném čase, upřednostňují multimediální zdroje (Yu, 2020). Technologie a zejména sociální média zvyšují kvalitu učení. Studenti Gen Z preferují podcasty, webové stránky, simulace, interaktivní výukové programy, internetové vzdělávací hry nebo aplikace. Sociální média využívají ke komunikaci v rámci třídy i ke sdílení znalostí (Hernandez-de-Menendez et al., 2020). Učení založené na hře se zdá být efektivnější (Ding et al., 2017); studenti – pokud je to možné – preferují mobilní technologie (tj. vyjadřování názorů, hlasování, plnění úkolů; Shatto & Erwin, 2016). I když některé studie uvádějí nižší preference interpersonálního učení (např. Seemiller et al., 2019), zdá se, že zoomeři velmi dobře spolupracují (Nicholas, 2020) a těží z týmového učení a prostředí pro spolupráci (Chicioreanu & Amza, 2018). Preferují okamžité, interaktivní, poutavé, praktické a experimentální formy učení (Mahesh et al., 2021). Zoomeři požadují, aby výuka přímo zvyšovala šanci na lepší zaměstnání a přímo ovlivňovala životy studentů i jejich komunity (Mohr & Mohr, 2017).

Gen Z je velmi rozmanitou generací, která do tříd přináší různorodé rasové, genderové, etnické, kulturní nebo jazykové zázemí. Vzdělávací systém je tradičně jednosměrný (od učitele ke studentovi) a cílí na utváření a ovlivňování studentových hodnot a postojů. V dnešní době čím dál více studenti sami utvářejí a ovlivňují vzdělávací systém (Kochlefl, 2019). Přestože existuje značné množství literatury zabývající se specifiky Gen Z ve vysokoškolském vzdělávání, žádná studie nepojednává o této generaci v kontextu doktorského vzdělávání. Přesto je jasné, že tato generace bude mít podstatně jiná specifika než generace předchozí.

Mění se povaha Ph.D. vzdělání

Historicky byly doktoráty využívány na středověkých univerzitách jako licence k „*právu vyučovat*“. Tento systém fungoval po staletí až do počátku 19. století, kdy von Humbolt představil v Prusku nový typ výzkumně orientované univerzity, jejímž hlavním posláním byl výzkum a přispívání ke znalostem. Taková univerzita však vyžadovala nový druh akademických pracovníků, od kterých se očekávalo, že se budou zapojovat jak do výuky, tak do výzkumu. Doktorát byl zamýšlen jako příprava pro tuto novou roli a titul byl udělován těm, kteří významně přispěli k současnému stavu poznání. Příspěvek k vědě byl prezentován ve formě teze a obhajován při ústní zkoušce před komisí (Archbald, 2011). Tento model vzdělávání – či spíše individuálního výcviku a přípravy na kariéru v akademické sféře – se rychle rozšířil a byl přijat před koncem 19. století zejména ve Spojených státech amerických (Yale, Harvard, Pensylvánie) a v dalších zemích, např. Japonsko. Anglo-americký svět akceptoval tento model v první polovině 20. století, zatímco západní Evropa se stále držela systému profesionálních „*licencí*“. Do konce 80. let 20. století nicméně většina evropských zemí také přijala anglo-americký model, protože vyvstala rostoucí potřeba vyškolit vysoce kvalitní výzkumné pracovníky, aby drželi krok (v akademickém, ale i v průmyslovém výzkumu) s výše zmíněnými zeměmi (Ash, 2006).

Východní Evropa šla svou vlastní cestou modelem dvoustupňového doktorátu (CSc., *candidatus scientiarum*, označovaný jako „*malý doktorát*“, a DrSc., *doktor scientiarum*, označovaný jako „*velký doktorát*“). Uchazeč mohl získat titul buď na univerzitách, nebo v institucích zaměřených na výzkum, tj. na akademiích věd (Winters, 1994). Pád „*sovětského bloku*“ v roce 1989 vedl k reorganizaci systému postgraduálního vzdělávání a k přijetí západního modelu (Connelly, 2000; Sarmir & Zajac, 1998).

Doktorát byl zpočátku vysoce individualizovaný proces, spíše mentorství než studium. Kandidát pracoval samostatně, zatímco školitel dohlížel, jednalo se spíše o vztah mistra a učně. Školitel aktivně nezasaňoval, kandidát se učil pozorováním a napodobováním svého mentora. Mentoring nebyl nikterak formalizovaný, jednalo se spíše o soukromý vztah. Z hlediska délky trvání studia neexistoval žádný limit – studium trvalo tak dlouho, dokud nebyl kandidát připraven (Archbald, 2011). Vzhledem k zásadním změnám ve vysokém školství, ke kterým došlo na konci 20. století a zejména na počátku 21. století, však již nebyl tento způsob výchovy doktorských kandidátů ospravedlnitelný.

Doktorské vzdělávání prošlo v posledních letech zásadními změnami. Taylor (2012) naznačuje, že historicky instituce nevěnovaly příliš velkou pozornost tomu, zda kandidát titul získal nebo ne. Snižování veřejných rozpočtů a rostoucí nároky na výsledky učení však vedly k regulaci a formalizaci studia. Ph.D. studium, stejně jako školitelství, se staly silně regulovanou oblastí, často podléhající (mezi)národní standardizaci či akreditaci. Kvůli rostoucím tlakům na dokončování v řádné době studia a na míru úspěšnosti se doktorské studium stalo strukturovanějším na programové i institucionální úrovni, s pečlivě specifikovanými studijními výsledky, zásadními milníky nebo jinými formálními součástmi a s přísnými monitorovacími postupy (González-Ocampo et al., 2015; McGloin & Wynne, 2015). Někteří dokonce mluví o mcdonaldizaci Ph.D. vzdělání (Taylor, 2012). Otázkou však zůstává, do jaké míry zvyšující se formalizace doktorského studia a důraz na úspěšnost reflektuje i další aspekty postgraduálního vzdělávání, jako je osobní soulad mezi školitelem a učícím stylem jeho studentů (Kandiko & Kinchin, 2010).

V posledních letech počet Ph.D. žadatelů rychle vzrůstá, což výrazně zvyšuje i poptávku po kapacitě supervizorů/školitelů. Po školitelích je pravidelně požadováno přijímání více studentů najednou (v České republice vysokoškolské instituce obvykle stanovují horní hranici pěti souběžně vedených doktorandů, některé země či univerzity mají limit ještě vyšší). Změnil se i způsob studia oproti dřívějšímu, kdy student bezvýhradně akceptoval názor školitele. Vztah vedoucího a studentů se proměnil ve více klientsky orientovaný svazek poskytovatel-spořitel. Studenti se na školitele obrací častěji. Od školitele se očekává, že bude aktivněji zasahovat ve prospěch studenta, pokud zpozoruje, že student se opožděje za harmonogramem či se odchyluje od svého výzkumného plánu. To platí i pro administrativu studijního programu. Předpokládá se, že supervizoři (a instituce) aktivně udržují a pečují o vztah s kandidátem (Lee, 2018; Motshoane & McKenna, 2021). Míra úspěšnosti studia, jeho řádné a včasné dokončení, se stalo odpovědností školitele a instituce.

Historicky byli doktorandi převážně mladí, muži, běloši, svobodní, (pravděpodobně) heterosexuálové a bez postižení. V současné době je mezi kandidáty mnoho žen (v některých oborech více než polovina), genderově různorodých nebo nekonformních osob, osob různé sexuální orientace, osob často pracujících na plný nebo částečný úvazek, ve věku kolem třiceti a více let, v různých rodinných situacích, z etnických skupin, zástupců rasových menšin nebo osob se zdravotním po-

stižením (English & Fenby-Hulse, 2019). Mnoho doktorandů studuje v odlišných zemích od jejich země původu (Audsley, 2019). Všechny tyto skutečnosti jsou na jednu stranu pro všechny strany obohacující, často jsou ale také zdrojem (potenciálních) konfliktů (Elliot & Kobayashi, 2019; Manathunga, 2013). Rozmanitost studentů je příčinou i jejich rozmanité motivace ke studiu. Mnoho z nich nechce po obhajobě závěrečné práce pokračovat na akademické půdě, ale chce se věnovat kariéře v jiných oblastech, např. v byznysu či průmyslovém výzkumu.

Další charakteristikou současné vědy je její multidisciplinarita. Proto často obor doktorandova studia přesahuje odbornost jediného vedoucího a vyžaduje kolektivní úsilí. Společná supervize se nemusí omezovat na různá oddělení jedné instituce, ale může zahrnovat odborníky z jiných (nejen výzkumných nebo vzdělávacích) organizací, často i z jiných zemí či dokonce kontinentů (Mountford et al., 2020). Jakkoliv jsou takové aktivity opět obohacující a přínosné, klade to vyšší nároky na vztahy mezi školiteli a studenty (nebo institucemi a studenty), neboť se mohou střetávat různé postoje, názory, perspektivy, interpretace, kulturní pozadí, osobnosti, role či výukové a studijní styly.

Příslušníci specifické generace Z tak mohou ještě více prohloubit výzvy, kterým vysokoškolské instituce čelí. Jsou náchylní ke zpochybňování toho, co bylo dříve implicitní a zaručené. Hledají předvídatelné a kontrolované prostředí. Snadněji se urazí, nebojí se si stěžovat. Jsou stresováni rizikem a nejistotou, které jsou ovšem nedílnou součástí výzkumu.

Rozmanitost čerstvých Ph.D. uchazečů je nepoměrně vyšší než těch, kteří je vedou (školitelé). Diversity management se tak dostává do popředí zájmu vysokoškolských administrativ. Soulad odbornosti školitele a studentových výzkumných zájmů je stále hlavním kritériem pro přidělování studenta ke školiteli. Stále větší pozornost však musí být věnována i transparentnosti učebních osnov, srozumitelnosti všech směrnic a podmínek týkajících se studijních programů a zejména souladu stylu, jakým školitel ke svým studentům přistupuje, a učícím stylům studentů.

Kompetence a role školitelů, jejich styly

Rostoucí formalizace doktorského studia zahrnuje i podrobnější sledování a hodnocení efektivity (Lahenius & Martinsuo, 2011). Výkonostní metriky zahrnují všechny úrovně vzdělávacího systému, tedy univerzity, fakulty, katedry, ale také pedagogy či školitele. Většina vy-

sokých škol však trpí vysokou mírou předčasného ukončení studia a je běžné, že více než polovina (v některých případech až 70 %) doktorandů, kteří do programu vstoupí, nedokončí studium (van Rooij et al., 2021). V České republice tomu není jinak – studium ukončí v řádném termínu jen asi 7 % studentů a celková úspěšnost se pohybuje kolem 40 % (MŠMT, 2020). Doktorandi ale často významně přispívají k institucionálnímu výzkumu a vysoká míra nedokončení studia je pro univerzity finančně náročná (Horta et al., 2018). Míra předčasných odchodů však může mít i nefinanční dopady, tj. na pověst nebo veřejné postavení vysokoškolské instituce (van Rooij et al., 2021). Počet publikací zabývajících se doktorským studiem, jeho administrací na různých institucionálních úrovních, školiteli a řízením a podporou školitelů, ale i v neposlední řadě i studijními preferencemi a faktory ovlivňujícími studijní úspěšnost a spokojenost kandidátů, v posledních letech proto významně roste (González-Ocampo & Badia, 2019).

Řada studií se zabývá faktory ovlivňujícími studijní úspěšnost. Obvykle se zdůrazňují tři odlišné skupiny faktorů (Jiranek, 2010; Van de Schoot et al., 2013): (1) institucionální nebo environmentální faktory, včetně organizační kultury, finanční podpory (Maher et al., 2004), ale také podpory od členů rodiny (Boud & Lee, 2005) nebo zaměstnavatele (Martinsuo, 2007); (2) individuální charakteristiky doktorandů, tj. základní charakteristiky – pohlaví, věk, ...; behaviorální a psychologické charakteristiky – osobnost, motivace, ... (Orellana et al., 2016) a (3) faktory související se školením a školiteli, jako je výukový styl (Boehe, 2016) a vztah mezi školitelem a doktorandem (Bair & Haworth, 2004). Závěry studií jednoznačně potvrzují klíčovou roli školitelů pro úspěšné, řádné a včasné ukončení doktorského studia a spokojenost doktorandů (Armstrong, 2004; Bair & Haworth, 2004; Brown & Atkins, 1988; Buttery a kol., 2005; Cullen a kol., 1994; Green, 2005; Johnson a kol., 2000; Kolmos a kol., 2005; 2008; Latona & Browne, 2001; Pearson & Brew, 2002; Pyhältö a kol., 2015; Skakni, 2018; Spaulding & Rockinson-Szapkiw, 2012; Stubb a kol., 2011., V2008al; 20ilkinas Woolderink a kol., 2015; Zhao a kol., 2007).

Abiddin a kol. (2011) navrhují čtyři oblasti dovedností, které jsou po školitelích vyžadovány: (1) komunikační dovednosti (včetně schopnosti naslouchat a poskytovat zpětnou vazbu otevřeným, objektivním a konstruktivním způsobem); (2) dovednosti zaměřené na podporu (včetně schopnosti rozpoznat okamžik, kdy student potřebuje pomoc a poskytnout podporu); (3) obecné dovednosti a (4) dovednosti specifické pro oblast výzkumu kandidáta. Kromě toho musí být úspěš-

ný školitel kompetentní výzkumný pracovník a musí být schopen tuto kompetenci reflektovat ve způsobu, jakým své studenty školí (Taylor et al., 2018). Brown & Atkins (1988) sumarizují dlouhý seznam různých (a často náročných na dosažení, zejména současně) rolí školitele:

Tabulka 1 Role supervizora (Brown & Atkins, 1988, s. 120)

| | | |
|--|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ředitel (určení cílů výzkumu a metodologie, poskytování nápadů) 2. Facilitátor (poskytování přístupu ke zdrojům nebo odbornosti, zprostředkování práce v terénu) 3. Poradce (pomáhá řešit technické problémy, navrhuje alternativy) 4. Učitel (výzkumných technik) | <ol style="list-style-type: none"> 5. Průvodce (navrhuje harmonogram výzkumné práce, poskytuje zpětnou vazbu o pokroku, identifikuje kritickou cestu pro sběr dat) 6. Kritik (poskytuje kritickou zpětnou vazbu ke všem aspektům studia i výzkumné práce kandidáta) 7. Poskytovatel svobody/ autonomie (zmocňuje studenta k rozhodování, podporuje studentova rozhodnutí) 8. Podporovatel (podporuje, projevuje zájem, diskutuje o nápadech studenta) | <ol style="list-style-type: none"> 9. Přítel (i v aspektech přímo nesouvisejících se studiem) 10. Manažer (pravidelně kontroluje pokrok, sleduje studium, poskytuje systematickou zpětnou vazbu, plánuje práci) 11. Zkoušející (např. interní zkoušející, průběžné zprávy o pokroku, člen oborových rad) |
|--|---|---|

Jedná se o pestrý soubor rolí, které lze jen obtížně naplnit – navíc v situaci, kdy je nutné rozpoznat, jakou roli by Ph.D. kandidát v tuto chvíli potřeboval s ohledem na fázi svého studia. Pracuje-li školitel s více studenty současně (v různých fázích studia), vzniká potřeba pokrýt různé role současně. Obtížnost se ještě zvyšuje při jednání se studenty s různými individuálními charakteristikami (tj. čerstvý absolvent Gen Z spolu s vyzrálým kandidátem s dlouhodobými obchodními zkušenostmi).

Školení studentů doktorského studia může být vykonáváno různými způsoby. Volba vhodného stylu a vliv tohoto stylu na úspěšnost doktorského studia je s ohledem na vzrůstající formalizaci doktorského studia předmětem silného zájmu řady výzkumníků. Například Grant (2005) pojednává o školení doktorandů z pohledu sociálního diskurzu a analyzuje podmínky, za kterých jsou různé supervizní styly nejvhodnější. Murphy a kol. (2007) identifikují čtyři odlišné orientace na školení studentů, které se odlišují ve dvou aspektech – kontrola × vedení a orientace na úkol × orientace na osobu. Wright a kol. (2007) identifikovali pět kvalitativně odlišných přístupů k chá-

pání rolí školitelů a dospěli k závěru, že existují významné rozdíly ve vnímání školení jak ze strany školitelů, tak studentů. Deuchar (2008) studoval bariéry, které mohou ovlivnit efektivitu vztahu školitel/student. Lee (2008) identifikoval pět nezávislých přístupů ke školení založených na napětí, které se často vyskytuje při školení doktorandů – funkční, enkulturační, kritické myšlení, emancipace a rozvoj vztahů. Halse a Balsen (2012) vnímají doktorát jako kombinaci školitelství, pedagogiky a zkušenosti a snažili se školitelství přeformulovat jako učící se alianci stavící na vzájemné odpovědnosti, respektu, flexibilitě a komunikaci. Gatfield (2005) konceptualizoval široce uznávaný model školitelských stylů. Rozlišuje dvě klíčové dimenze: strukturu (tj. jak školitelé chápou své role v organizaci a řízení doktorského výzkumného projektu) a podporu (tj. jak školitelé chápou svou roli při osobní podpoře studentů). Na základě nízkých/vysokých hodnot dimenze lze rozpoznat čtyři paradigmaty. Laissez-faire (nízká podpora / nízká struktura), kdy školitel hraje jen minimální roli v organizaci a řízení výzkumného projektu a nenabízí kandidátovi žádnou osobní podporu. Ředitelský (nízká podpora / vysoká struktura), kdy školitel hraje významnou roli v organizaci a řízení formálních aspektů studia; osobní podporu a pohodlí však nechává na kandidátovi. Intervenční (vysoká podpora / vysoká struktura), kdy školitel významně zasahuje jak do organizace/řízení výzkumného projektu, tak do poskytování osobní podpory studentovi. Pastorační (vysoká podpora / nízká struktura), kdy školitel poskytuje silnou osobní podporu; ponechává však kandidátovi, aby si své studium organizoval a řídil samostatně (Gatfield, 2005; Taylor et al., 2018).

Výše uvedené neznamená, že Gen Z vyžaduje „*zcela nový*“ styl dohledu nebo že výše uvedené styly jsou správné/nesprávné nebo platnější než jiné. Koneckonců, pokud je zvolený přístup v souladu s potřebami a preferencemi jak školitele, tak kandidáta, neměly by nastat žádné problémy (Malfroy & Webb, 2000). Na druhé straně Vehviläinen a Löfström (2016) kritizují tradiční diskurz jako hlavní zdroj problémů ve vztahu školitel/student a identifikují procesně orientovaný styl založený na dialogu jako nově vznikající a žádoucí přístup. Probíhající diskuse zahrnuje nejen předpoklady o školitelích, jejich odbornosti jako vědců a výzkumníků, ale také o schopnostech a potřebách jejich studentů. Otázkou pro dnešní školitele tedy není nutně výběr nejvhodnějšího přístupu, ale spíše výběr více stylů pečlivě specifikovaných v dané situaci, kontextu nebo pro daného kandidáta – nebo ještě vhodněji – volba vhodného (dynamického) mixu

přístupů. Odbornost / výzkumná expertiza školitele nebo shoda mezi výzkumnými zájmy školitele a doktoranda již nemusí hrát nejnvýznamnější roli při rozhodování o přidělení kandidáta školiteli (Cardilini et al., 2021). To je důvod, proč např. mnoho vysokoškolských institucí vyvinulo osobní dotazníky (např. Mainhard et al., 2009) k posouzení osobních charakteristik školitelů a kandidátů, aby ještě více podporovaly jejich vzájemnou symbiózu. Podobné přístupy nabývají na významu při kombinaci školitelů a studentů z různých kulturních prostředí, vytváření týmů složených z více školitelů či ve chvíli, kdy stále více činností probíhá na dálku nebo se přesouvá do online prostředí. Rozvoj a podpora školitelů však zůstává relativně novým, v literatuře nedostatečně prozkoumaným a na vysokých školách často neřešeným tématem (Lee, 2018).

Závěr

Nazvat celou generaci zoomerů jako sněhové vločky se zdá trochu nefér a urážlivé a závěry z empirické evidence obvyklé předpoklady vztažené na celou kohortu studentů spíše nepotvrzují. Generace Z přesto představuje významné výzvy pro vzdělávací systém na všech úrovních. Rostoucí počty rozmanitých uchazečů o Ph.D. studium iniciují debatu o aspektech významně přesahujících otázku jako výzkumné kompetence školitele, jeho odbornost v dané oblasti nebo shoda mezi výzkumnými zájmy školitele a kandidáta. Čím dál více pozornosti získávají vlivy jako sladění stylu školitele a učícího stylu doktoranda, protože ovlivňují nejen výkonnostní ukazatele (tj. míru opuštění kandidátů nebo dosažené vědecké výstupy), ale také ovlivňují (nejen) spokojenost (nejen) kandidátů. Vysokoškolské instituce se proto musí soustředit na postupy na různých institucionálních úrovních (třeba zakládání vzdělávacích/akademických rozvojových center, center pro podporu studentů ve výzkumu, centra řízení lidských zdrojů, výzkumné kanceláře), aby bylo možné lépe vychovávat, podporovat nebo dokonce „školit“ školitele doktorandů a přizpůsobit doktorské programy tak, aby lépe odrážely měnící se povahu dnešního postgraduálního vzdělávání.

Poděkování

Rád bych tímto poděkoval diskutujícím a účastníkům kulatého stolu za jejich připomínky a podněty k úpravě článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autor si není vědom žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejnska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- Abiddin, N. Z., Ismail, A., & Ismail, A. (2011). Effective supervisory approach in enhancing postgraduate research studies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(2), 206–217.
- Alyeksyeyeva, I. (2017). Defining snowflake in British post-Brexit and US post-election public discourse. *Science and Education a New Dimension*, V(39)(143), 7–10.
- Archbald, D. (2011). The emergence of the nontraditional doctorate: A historical overview. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(129), 7–19.
- Armstrong, S. J. (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 599–616.
- Ash, M. G. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education

- in German-Speaking Europe and the US 1. *European Journal of Education*, 41(2), 245–267.
- Audsley, S. M. (2019). Top Countries for PhD Students. Top Countries for PhD Students. <https://www.phdstudies.com/article/top-countries-for-phd-students/>
- Bair, C. R., & Haworth, J. G. (2004). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 481–534). Springer.
- Boehe, D. M. (2016). Supervisory styles: A contingency framework. *Studies in Higher Education*, 41(3), 399–414.
- Boud, D., & Lee, A. (2005). ‘Peer learning’ as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501–516.
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London, UK: Methuen and Co.
- Buttery, E. A., Richter, E. M., & Leal Filho, W. (2005). An overview of the elements that influence efficiency in postgraduate supervisory practice arrangements. *International Journal of Educational Management*.
- Cardilini, A. P., Risely, A., & Richardson, M. F. (2021). Supervising the PhD: identifying common mismatches in expectations between candidate and supervisor to improve research training outcomes. *Higher Education Research & Development*, 1–15.
- Chicioreanu, T. D., & Amza, C. G. (2018). Adapting Your Teaching to Accommodate the Net Generation/Z-Generation of Learners. *ELearning & Software for Education*, 3.
- Chopik, W. J., & Grimm, K. J. (2019). Longitudinal changes and historic differences in narcissism from adolescence to older adulthood. *Psychology and Aging*, 34(8), 1109.
- Connelly, J. (2000). *The Sovietisation of East German, Czech and Polish Higher Education 1945-56*. University of North Carolina Press.
- Cullen, D. J., Pearson, M., Saha, L. J., & Spear, R. (1994). *Establishing effective PhD supervision*. Canberra: AGPS.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradic-

- tion and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489–500.
- Ding, D., Guan, C., & Yu, Y. (2017). Game-based learning in tertiary education: A new learning experience for the generation Z. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(2), 148.
- Elliot, D. L., & Kobayashi, S. (2019). How can PhD supervisors play a role in bridging academic cultures? *Teaching in Higher Education*, 24(8), 911–929.
- English, R., & Fenby-Hulse, K. (2019). Documenting diversity: The experiences of LGBTQ+ doctoral researchers in the UK. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 403–430.
- Gatfield, T. (2005). An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311–325.
- Goldstein, J. (2017). The surprising history of ‘snowflake’ as a political insult. On the history and the future of this election season’s iciest insult. <https://archive.thinkprogress.org/all-the-special-snowflakes-aaf1a922f37b/>
- González-Ocampo, G., & Badia, M. C. (2019). Research on doctoral supervision: What we have learnt in the last 10 years. In *Traversing the Doctorate* (pp. 117–141). Springer.
- González-Ocampo, G., Kiley, M., Lopes, A., Malcolm, J., Menezes, I., Morais, R., & Virtanen, V. (2015). The curriculum question in doctoral education. *Frontline Learning Research*, 3(3), 23–38.
- Graf, N. (2017). Today’s young workers are more likely than ever to have a bachelor’s degree. Today’s Young Workers Are More Likely than Ever to Have a Bachelor’s Degree. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/05/16/todays-young-workers-are-more-likely-than-ever-to-have-a-bachelors-degree/>
- Grant, B. M. (2005). Fighting for space in supervision: Fantasies, fairytales, fictions and fallacies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 337–354.
- Green, B. (2005). Unfinished business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 151–163.

- Halse, C., & Bansel, P. (2012). The learning alliance: Ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 38(4), 377–392.
- Hernandez-de-Menendez, M., Díaz, C. A. E., & Morales-Menendez, R. (2020). Educational experiences with Generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 14(3), 847–859.
- Hooton, C. (2017). Chuck Palahniuk takes credit for ‘snowflake’ term, thinks the Left needs to get its sh*t together. Chuck Palahniuk Takes Credit for ‘Snowflake’ Term, Thinks the Left Needs to Get Its Sh*t Together. <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/films/news/chuck-palahniuk-fight-club-unique-snowflake-phrase-term-a7543406.html>
- Horta, H., Cattaneo, M., & Meoli, M. (2018). PhD funding as a determinant of PhD and career research performance. *Studies in Higher Education*, 43(3), 542–570.
- Iftode, D. (2019). Generation Z and learning styles. *SEA–Practical Application of Science*, 7(21), 255–262.
- Jiranek, V. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian faculty of sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5(1), 1–13.
- Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135–147.
- Kandiko, C., & Kinchin, I. (2010). What is a PhD? Process versus product in PhD supervision. *Concept Maps: Making Learning Meaningful*, Proc. of the Fourth Int. Conference on Concept Mapping, Viña del Mar, Chile: Universidad de Chile.
- Kochlefl, M. K. (2019). Fostering inclusive teaching: A systemic approach to develop faculty competencies. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19(1), 31.
- Kolmos, A., Kofoed, L. B., & Du, X. (2008). PhD students’ work conditions and study environment in university-and industry-based PhD programmes. *European Journal of Engineering Education*, 33(5–6), 539–550.
- Lahenius, K., & Martinsuo, M. (2011). Different types of doctoral study processes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 609–623.
- Latona, K., & Browne, M. (2001). *Factors associated with completion*

- of research higher degrees*. Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281.
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education*, 43(5), 878–890.
- Lukianoff, G., & Haidt, J. (2019). *The coddling of the American mind: How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. Penguin Books.
- Maher, M. A., Ford, M. E., & Thompson, C. M. (2004). Degree progress of women doctoral students: Factors that constrain, facilitate, and differentiate. *The Review of Higher Education*, 27(3), 385–408.
- Mahesh, J., Bhat, A. K., & Suresh, R. (2021). Are Gen Z Values the New Disruptor for Future Educational Institutions? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(12), 102–123.
- Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373.
- Malfroy, J., & Webb, C. (2000). Congruent and incongruent views of postgraduate supervision. *Quality in Postgraduate Research: Making Ends Meet*. Advisory Centre for University Education, Adelaide: The University of Adelaide, 165–177.
- Manathunga, C. (2013). Culture as a place of thought: Supervising diverse candidates. In *Of other thoughts: Non-traditional ways to the doctorate* (pp. 67–82). Brill Sense.
- Martinsuo, M. (2007). Part-time doctoral studies-opportunity or myth? Resources and study progress of part-time doctoral students. Proceedings of the 19th Nordic Academy of Management Conference (NFF), Bergen, Norway, 9-11 August 2007.
- McGloin, R. S., & Wynne, C. (2015). *Structural Changes in Doctoral Education in the UK*. UK Council for Graduate Education.
- Mohr, K. A., & Mohr, E. S. (2017). Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1(1), 9.
- Mosca, J. B., Curtis, K. P., & Savoth, P. G. (2019). New approaches

- to learning for Generation Z. *The Journal of Business Diversity*, 19(3), 66–74.
- Motshoane, P., & McKenna, S. (2021). Crossing the border from candidate to supervisor: The need for appropriate development. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 387–403.
- Mountford, N., Coleman, M., Kessie, T., & Cusack, T. (2020). Interdisciplinary doctoral research networks: Enhancers and inhibitors of social capital development. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2558–2573.
- MŠMT. (2020). Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021. https://www.msmt.cz/file/53277_1_1/
- Murphy, N., Bain, J. D., & Conrad, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53(2), 209–234.
- Murray, A. H. (2018). GENERATION SNOWFLAKE? *RSA Journal*, 164(4 (5576)), 44–47. JSTOR.
- Nicholas, A. J. (2020). Preferred learning methods of generation Z.
- Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A., & Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11(87–103).
- Parker, K., & Igielnik, R. (2020). On the Cusp of Adulthood and Facing an Uncertain Future: What We Know About Gen Z So Far. On the Cusp of Adulthood and Facing an Uncertain Future: What We Know About Gen Z So Far. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2020/05/14/on-the-cusp-of-adulthood-and-facing-an-uncertain-future-what-we-know-about-gen-z-so-far-2/>
- Patalay, P., & Gage, S. H. (2019). Changes in millennial adolescent mental health and health-related behaviours over 10 years: A population cohort comparison study. *International Journal of Epidemiology*, 48(5), 1650–1664.
- Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135–150.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4–16.
- Sachs, J. A. (2018). The ‘campus free speech crisis’ is a myth. Here are the facts. The ‘Campus Free Speech Crisis’ Is a Myth. Here Are the Facts. <https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/>

wp/2018/03/16/the-campus-free-speech-crisis-is-a-myth-here-a-re-the-facts/

- Sarmir, E., & Zajac, S. (1998). Antagonistic Cooperation in Academy-University Relations. In *East European Academies in Transition* (pp. 79–92). Springer.
- Seemiller, C., Grace, M., Dal Bo Campagnolo, P., Mara Da Rosa Alves, I., & Severo De Borba, G. (2019). How generation Z college students prefer to learn: A comparison of US and Brazil students. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 25.
- Shatto, B., & Erwin, K. (2016). Moving on from millennials: Preparing for generation Z. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(6), 253–254.
- Šimůnková, K. (2019). Being hybrid: A conceptual update of consumer self and consumption due to online/offline hybridity. *Journal of Marketing Management*, 35(1–2), 40–74.
- Skakni, I. (2018). Doctoral studies as an initiatory trial: Expected and taken-for-granted practices that impede PhD students' progress. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 927–944.
- Spaulding, L. S., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2012). Hearing their voices: Factors doctoral candidates attribute to their persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 7(1), 199–219.
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33–50.
- Tait, A. (2017). The myth of Generation Snowflake: How did “sensitive“ become a dirty word? The Myth of Generation Snowflake: How Did “sensitive“ Become a Dirty Word? <https://www.newstatesman.com/science-tech/2017/01/myth-generation-snowflake-how-did-sensitive-become-dirty-word>
- Taylor, S. (2012). Changes in doctoral education: Implications for supervisors in developing early career researchers. *International Journal for Researcher Development*.
- Taylor, S., Kiley, M., & Humphrey, R. (2018). *A Handbook for Doctoral Supervisors* (2nd ed.). Routledge.
- Top 10 Collins Words of the Year 2016. (2016). <https://blog.collinsdictionary.com/language-lovers/top-10-collins-words-of-the-year-2016/>
- Van de Schoot, R., Yerkes, M. A., Mouw, J. M., & Sonneveld, H.

- (2013). What took them so long? Explaining PhD delays among doctoral candidates. *PLoS One*, 8(7), e68839.
- van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: The importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67.
- Vehviläinen, S., & Löfström, E. (2016). 'I wish I had a crystal ball': Discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education*, 41(3), 508–524.
- Vilkinas, T. (2008). An exploratory study of the supervision of Ph. D./ research students' theses. *Innovative Higher Education*, 32(5), 297–311.
- Von Bergen, C., & Bressler, M. S. (2017). The Counterproductive Effects of Helicopter Universities. *Research in Higher Education Journal*, 33.
- Winters, S. B. (1994). Science and politics: The rise and fall of the Czechoslovak Academy of Sciences. *Bohemia*, 35(2), 268–299.
- Woolderink, M., Putnik, K., van der Boom, H., & Klabbers, G. (2015). The voice of PhD candidates and PhD supervisors. A qualitative exploratory study amongst PhD candidates and supervisors to evaluate the relational aspects of PhD supervision in the Netherlands. *International Journal of Doctoral Studies*, 10(10), 217–235.
- Wright, A., Murray, J. P., & Geale, P. (2007). A phenomenographic study of what it means to supervise doctoral students. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 458–474.
- Yglesias, M. (2018). Everything we think about the political correctness debate is wrong. *Vox*. <https://www.vox.com/policy-and-politics/2018/3/12/17100496/political-correctness-data>
- Yu, E. (2020). Student-Inspired Optimal Design of Online Learning for Generation Z. *Journal of Educators Online*, 17(1), n1.
- Zhao, C., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263–281.

Ponecháno záměrně prázdné.

Obhajoba pedagogiky laskavosti

Paula Rice

Margrethe H. Bakke

Abstrakt

Označování současné generace studentů jako generace sněhových vloček je problematické. Způsobuje chybný pohled na studenty a stigmatizuje ty, kteří mají problémy s duševním zdravím, devaluje rozmanitost a různé způsoby myšlení. Tato generace se aktivně angažuje v širších otázkách sociální spravedlnosti, trápí ji negativní komentáře na sociálních sítích a umí využívat digitálních technologií ke svému vlastnímu učení. Učitelé by měli ocenit zkušenosti, které studenti přináší do tříd. Měli by vyučovat způsoby, díky nimž studenti využijí to, co již vědí, ke zlepšení učení pro svoji budoucnost. To vyžaduje způsob pedagogiky odlišný od těch, které se běžně ve vysokoškolském vzdělávání používají. Navrhujeme, aby cíle kritické pedagogiky byly v souladu s potřebami jak současných studentů, tak širší společnosti. Navrhujeme použít pedagogiku laskavosti jako nástroj, díky kterému lze přehodnotit způsob, jakým pohlížíme na naše studenty a na náš vztah s nimi.

Klíčová slova

Generace sněhových vloček, Generace Z, Preference učení, Kritická pedagogika, Pedagogika laskavosti.

Úvod

Současnou generaci studentů někteří autoři označují jako generaci sněhových vloček. Původ tohoto termínu ve vztahu ke studentům je problematický, protože nevyšel z žádných empirických dat a je významově negativně podbarvený. Uvažování o potřebách studentů může být z této negativní perspektivy orámováno jako „podlézání“ potřebám studentů, aniž by byly brány v potaz širší důkazy o učení, což samo o sobě zdán-

livě ospravedlňuje popis dnešních studentů jako generace sněhových vloček. Charakterizuje tyto studenty jako jedince, kteří nejsou schopni se orientovat ve světě, jaký je, a vyžadují neustálou pomoc a ostražitost od lidí, kteří lépe vědí než oni sami, co potřebují. To odvádí studenty od toho, aby byli středem svého vlastního učení, které je z hlediska vzdělávání zpátečnické a jde proti mnoha nedávným výzkumům o učení.

Tento článek proto navrhuje použití pedagogiky laskavosti, jak ji rozvinuli Denial (2020) a Gilmour (2021). Pedagogika laskavosti posiluje dnešní studenty tím, že jim rozumí jako jednotlivcům, kteří mohou přispět cennými znalostmi ke svému vlastnímu učení, a váží si jich jako lidských bytostí. Výuka není vnímána jako něco, co „opraví“ slabiny studentů, nebo jako něco, co je třeba nastavit tak, aby kompenzovalo nějakou inherentní generační chybu. Tato pedagogika předpokládá, že učitelé přistupují ke studentům způsobem, který Carl Rogers popsal jako „nepodmíněný pozitivní vztah“ (McLeod, 2014: n. p.). Díky tomuto přístupu mohou studenti budovat znalosti a dovednosti, které potřebují, aby se stali budoucími já (self).

Začínáme diskuzi o termínu generace sněhových vloček a o tom, co znamená pro současnou generaci studentů na vysokých školách, následuje zkoumání toho, jak se tato generace rozhodla učit a jak k tomu mohou univerzity a učitelé přispět prostřednictvím pedagogických přístupů. Navrhujeme pedagogiku laskavosti jako zvláště relevantní.

Problémy se sněhovou vločkou

První použití termínu sněhová vločka je připisováno Palahniukově Fight Clubu (1996, ve Webster a Rivers, 2019: 531–532), kde je řečeno, že důraz není kladen na individualitu ve spojitosti s jedinečností sebe sama, ale spíše na skupiny, do kterých patří. Collins Dictionary termín definuje jako „generaci lidí, kteří se stali dospělými v roce 2010 a kteří jsou považováni za méně odolné a náchylnější k urážkám než generace předchozí“ (Alyeksyeyeva, 2017:7), což naznačuje, že termín obsahuje negativní konotace, které nahrazují denotace, čímž se ze sněhové vločky stává pejorativní nálepka. V roce 2016 zařadil list The Financial Times sněhovou vločku do svého každoročního seznamu slov (Word list) a definoval ji jako „hanlivé označení pro někoho, kdo je považován za příliš emocionálně zranitelného, než aby se vyrovnal s názory, které zpochybňují jeho vlastní, zejména na univerzitách a dalších

fórech, které byly kdysi známé rozsáhlou debatou“ (Alyeksyeyeva, 2017: 7). Označení sněhová vločka bylo také označeno jako největší urážka roku 2016 (Nicholson, 2016: n. p.).

Generace dětí nového tisíciletí, pro kterou je posměšně používán termín sněhová vločka, je také běžně známá jako generace Z (Dimock, 2019). Tato generace údajně věří ve svou jedinečnost a zvláštnost. Její příslušníci jsou kritizováni převážně pravicově smýšlejícími médii za nízkou míru tolerance a rychlost, s jakou se uráží (Haslop, O'Rourke a Southern, 2021:2), obecnou emoční slabost a nedostatečnou odolnost (Haslam-Ormerod, 2019, n. p.). Navzdory pokusům zdůrazňovat pozitivní atributy sněhových vloček (např. použití termínu britskou armádou v náborové kampani v roce 2019) je termín obecně používán k podkopávání a znevažování celé generace (Haslam-Ormerod, 2019, n. p.). Haslop, O'Rourke a Southern (2021) poznamenávají, že kritické označení mládeže tímto způsobem je řízeno médii, která k popisu toho, jak se tato generace chová a reaguje, používají spíše anekdoty a následně stereotypy než jakákoli empirická data, která by mohla poskytnout jiné a preciznější postřehy a interpretace. Úspěch médií (převážně pravicově orientovaných) lze vyčíst i z toho, že o konceptu generace sněhových vloček se uvažuje také v akademických diskusích.

Negativní zobrazování této generace jako přecitlivělé, snadno rozrušitelné a netolerantní k myšlenkám, které odporují jejím vlastním, je velice škodlivé, umožňuje totiž útoky na jedince za to, že jsou emocionálně založení a citliví, a odsuzuje tyto vlastnosti jako nežádoucí. Haslam-Ormerod (2019, n. p.) to spojuje s přijímanou stigmatizací mladistvých s problémy s duševním zdravím. Tento termín je spojován se studenty vysokých škol zejména ve Spojeném království (Haslop, O'Rourke a Southern, 2021:2) a svou aplikovatelností na dlouhodobé charakteristiky vysokoškolských studentů (Webster a Rivers, 2019:532). Výzvy, kterým čelí mnoho studentů na vysokých školách, jsou proto bagatelizovány a zlehčovány přesvědčením, že generace sněhových vloček skutečně existuje. Haslop et. al. (2021) tvrdí, že studenti žijí s online šikanou a tolerují vysokou míru obtěžování a digitálního zneužívání (str. 14) a že ti, kteří proti něčemu z toho protestovali, si vysloužili titul sněhová vločka. Často se jedná o skupiny, jejichž hlasy mohou být přehlíženy, například těch, kteří se nacházejí na křižovatce rozmanitosti. Tvrzení Alyeksyeyevové, že „sněhová vločka nemá v debatách jinou funkci a žádný jiný význam než negativní nálepkování svého protivníka“ (Alyeksyeyeva, 2017), je tedy podpořeno množstvím literatury zabývající se tímto tématem.

Preference učení

Každá generace má jiné požadavky na učení. Například Vokić a Aleksić (2020) navrhnou aktivní učení jako vhodné pro některé studenty generace Y, zatímco Albadí a Zollinger (2021) diskutují o multimodálních učebních stylech pro generaci Z. Bez ohledu na to, jak identifikujeme nebo označíme generaci studentů, kterou v současnosti máme v našich aulách, panuje všeobecná shoda na tom, že jde o „jedinečnou skupinu, jejíž potřeby, očekávání, perspektivy a aspirace se liší od těch, kteří nastoupili na vysokou školu před nimi“ (Seemiller, 2017). Jerusha O'Connor v rozhovoru s Carlsonem (2020) diskutuje o nárůstu aktivismu v kampusu a o rostoucím zapojení studentů do problémů sociální spravedlnosti, zejména v zaměření na vztah mezi jednotlivými problémy, které je zajímaví. To potvrzuje i Seemiller (2017), který popisuje, že tato generace upřednostňuje řešení globálních sociálních problémů před lokálními. Interagují s různými skupinami na akademické půdě, stejně tak i globálně, prostřednictvím sociálních médií, takže jsou klíčovými aktéry sociálních změn i mimo třídu. Přináší své zkušenosti s inovativními technologiemi a řadou digitálních nástrojů, proto je tato generace široce uznávána jako digitální domorodci (Cilliers 2017, Seemiller 2017, Albadí a Zollinger 2021, Mosca a kol., 2019).

Zmíněné aspekty této generace zprostředkovávají jejich preference při učení. Například Seemiller (2017) je popisuje jako učení pozorováním, používání online videí a příspěvků na sociálních sítích jako instruktážních nástrojů, budování návyků nezávislého a interpersonálního učení a praktického přístupu. Popisuje také, že tato generace preferuje výuku, kterou lze aplikovat na více než jednu oblast v jejich životě, díky čemuž je relevantní pro problémy, které přesahují rámec třídy. Existují pedagogické přístupy, které odrážejí jak zájmy současných studentů, tak jejich preference ve stylech učení. Ty obecně spadají do kritické pedagogiky spojené zejména se spisovatelem jako Freire, Giroux a McLaren. Kritické pedagogické přístupy se zaměřují na posílení postavení studentů odhalováním a kritikou mocenských struktur (Stommel, 2014), zapojováním studentů do práce při zpochybňování vlastních sociálních kontextů (Cammara, 2012) a umožňuje jim provést změnu pro sebe jako jednotlivce, ale také pro jejich širší společnost. Mosca a kol. (2019) naznačují, že správné učení přichází prostřednictvím interakce a výměny znalostí mezi studenty, což umožňuje propojení relevantního učení se svým budoucím já (self).

Vysokoškolské vzdělávání bylo často kritizováno za pomalé zavádění inovací v pedagogice a nedostatečné zaměření na samotnou výuku (např. Fried, 2012), přičemž Fried (2012) doporučuje mluvit se studenty o znalostech, které si již osvojili (Fried, 2012, s. 5). Fried (2012) ukazuje na to, že dnešní studenti jsou neustále konfrontováni s různými úhly pohledu z různých informačních zdrojů, které jsou nyní k dispozici 24 hodin denně, a že to „podkopalo některé pozitivistické základy západního sekulárního vysokoškolského vzdělávání“ (str. 14). Jednou z nových rolí vzdělávání by mělo být umožnit studentům zapojit se do procesů, díky čemuž si objasní referenční rámce, které použijí k hodnocení informací, kde je povědomí o perspektivách klíčovou složkou pro budování znalostí a výsledkem je transformace sama sebe. Fried naznačuje, že je to v rozporu s tradiční pozitivistickou epistemologií, která považuje za důležité znalosti, a tedy také to, jak se učí.

Kromě epistemologií Denial (2019) tvrdí, že univerzity uplatňují transakční model vzdělávání se studenty v roli zákazníků, učitelé v zákaznický orientovaných službách a s administrativními pracovníky jako manažery. Tvrdí, že to „vyčerpává celý systém a vede k rozhodnutím na každé úrovni, kde je snižována osobnost studenta, učitele nebo administrativního pracovníka“ (2019: n. p.). To, jak uvádí Zembylas (2017), ovlivňuje a limituje výběr učitele z hlediska pedagogiky. Na druhou stranu musíme uznat, že vzrůstající zájem o novou vysokoškolskou pedagogiku prokazuje dostupná literatura na téma výzkum a rozvoj učitelů (např. Aktaş, 2021; Ashton & Stone, 2018; Bovill, Jarvis & Smith, 2020; Martin, 2015), která popisuje, jak pedagogika umožňuje studentům rozvíjet různé způsoby chápání znalostí a učení. Je možné, že studenti nejsou žádné sněhové vločky, jen modely vzdělávání a pedagogiky jsou zastaralé nebo učitelům nedostupné. Webster a Rivers (2019) tvrdí, že narativy odolnosti jsou částečně zodpovědné za označování mladých lidí jako „snadno rozrušitelné“ sněhové vločky (str. 524). Tyto narativy označují dotčenost jako morální slabost spíše než aktivní boj proti problému. V těchto narativech je břemeno změny na studentech, nikoli na institucích, protože nedostatky patří jednotlivým studentům, nikoli univerzitě.

Pedagogika laskavosti

Je důležité, aby tato generace studentů byla vyučována pomocí přístupů, které jsou v souladu s jejich potřebami a širším sociálním kontextem. Výzvy při výuce zahrnují emoční nepohodlí (Porto a Zembylas,

2020, s. 359) a emoční transformaci, která zahrnuje „sociální nespravedlnost a porušování lidských práv“ (str. 360). Obtížná témata by mohla zahrnovat ta, ve kterých jsou zapojeny takzvané sněhové vločky, konkrétně aktivismus v globální perspektivě. Robinson (2021:642), který se dívá na kritickou reflexi jako na emocionální proces související s myšlenkami soucitu se sebou samým a je otevřený nejednoznačnosti, poznamenává, že studenti a pedagogové vzdorovali „zapojení se do procesu kritické reflexe a zneklidňování binárních a strnulých vzorců myšlení kvůli nepohodlí a zranitelnosti“. To naznačuje, že pro studenty je někdy obtížné zapojit se do myšlenek, které neodrážejí jejich současné chápání nebo způsoby vidění, Robinson to ale považuje za platné i pro pedagogy, odpovědnost tedy neleží pouze na studentech, ale také na těch, kteří je učí.

Věříme, že vhodnou reakcí na tento problém je pedagogika laskavosti. Jedná se o filozofii výuky, která se řídí laskavostí, soucitem a péčí (Denial, 2020; Gilmour, 2021; Gorny-Wegrzyn a Perry, 2021), která vyžaduje, aby se učitelé ztotožnili se zájmy studentů, viděli věci jejich perspektivou a uměli porozumět výzvám, jimž jednotliví studenti při učení čelí (Gorny-Wegrzyn a Perry, 2021). Denial (2019) to stručně popisuje jako „důvěřiví lidé a důvěra v lidi“ (n. p.). Denial (2019) uvádí, že „laskavost je něco, po čem většina z nás jako lidí touží, ale ne něco, co nutně považujeme za hlavní ve výuce“. Laskavost však byla identifikována jako nezbytný základ pro dobré vyučování a učení téměř před sto lety (Willard, 1929) a pedagogika laskavosti na těchto kořenech stojí.

Implementace pedagogiky laskavosti vyžaduje, aby učitelé změnili svůj přístup ve výuce z kontroly na budování vztahů (Stephens, 2021). Mocenské struktury, kde má učitel moc a student žádnou, „oslabují sociální vědomí a podkopávají nezbytné sociální změny“ (Gorny-Wegrzyn a Perry, 2021, s. 221). „Pedagogika, která vyrovnává rozložení moci a je méně hierarchická, umožňuje studentům myslet nezávisle a mít svůj vlastní hlas“ podle Gorny-Wegrzyna a Perryho (2021, s. 221). Pedagogika laskavosti posiluje studenty z různých kultur a prostředí a umožňuje jim hrát aktivní roli ve svém učení a více se zapojit do třídních aktivit a problémů sociální spravedlnosti. To vede k tomu, že studenti jsou ve studiu více motivováni a cítí svoji vlastní hodnotu a respekt učitele (Gorny-Wegrzyn a Perry, 2021, s. 221). Je tedy možné se více zaměřit na propojení studentů a pak je méně pravděpodobné, že ti, kteří mají problémy s duševním zdravím, a ti, kteří pocházejí z různých prostředí, budou zavrhnuti kvůli stereotypnímu myšlení.

To také opakuje Stephens (2021), který zdůrazňuje důležitost dát studentům důvěru oproti původnímu předpokladu, že se studenti snaží dostat nad učitele. Tím staví studenty do pozice antagonistů. Přestože Stephens tvrdí, že ve své výuce vždy uplatňuje přístup zaměřený na studenta, vypuknutí covidu ho přimělo uvědomit si, že se často vrací k výchozímu podezírání namísto soucitu, když studenti nesplňují očekávání učitele. Uplatněním pedagogiky laskavosti se Stephens (2019) snaží vidět své studenty jako „lidi na prvním místě a studenty až na druhém místě“, a tak jim „dát hlas ve třídě, důvěřovat jim, že se rozhodují správně o svém učení, a důvěřuje jim prostřednictvím navrženého plánu výuky“. Studie obecně ukazují důležitost vztahu mezi studentem a učitelem ve spojitosti s lepšími výsledky učení (Gorny-Wegrzyn a Perry, 2021). Stephens (2021) říká, že studenti jsou ochotnější riskovat a zkusit něco těžšího, pokud důvěřují učiteli a cítí, že je jejich hlas vyslyšen a oceňován.

Vzdělávání učitelů často obhajuje profesionální odstup, disciplínu a kontrolu ve vedení třídy, zatímco laskavost je zřídka zmiňována jako součást kvalit dobrého učitele (Gorny-Wegrzyn a Perry, 2021, s. 226, Popírání, 2019). Pedagogika laskavosti je často „feminizována“ a „devalvována“ a věří se, že snižuje standardy tím, že dává studentům úlevy (Gorny-Wegrzyn a Perry, 2021, s. 226). Nicméně Denial (2019) tvrdí, že být laskavý je něco jiného než být milý a že pedagogika laskavosti studenty posiluje, místo aby je hýčkala. Jak řekl Stephens (2021), „soucit neohrožuje přísnost ani očekávání“. Spíše modeluje, jak mohou studenti zapojit své budoucí zájmové skupiny. Nicméně změna přemýšlení o tom, jak se člověk vidí jako učitel a jak vidí znalosti, není jednoduchá a cílem je neustálá změna a zlepšování způsobu, jakým vyučujeme. Clack (2019) zaznamenal jisté problémy v pokusech nahradit tradiční způsoby přístupu ke znalostem ve výuce na univerzitě. Výzvou byly zejména jeho nezpochybnitelné předpoklady o své vlastní roli ve výuce a těžkosti při pokusech využít kritickou pedagogiku jako rámec pro výuku a učení.

Jakým způsobem můžeme zavést pedagogiku laskavosti?

Je jasné, že implementace nové pedagogiky není vždy jednoduchá, protože potenciální překážky pocházejí z dlouhodobého přesvědčení ohledně výuky a učení se, které prostupuje nejen tím, co učitel dělá ve své třídě, ale také obsahem kurzu, obsahem programu a institucionální strukturou. I když pedagogika laskavosti zahrnuje kritické cíle, může

jich dosáhnout relativně malými změnami. Ty jsou vedeny především postojem učitele ke studentům, který zase ovlivňuje postoj studentů k jejich roli ve vzdělávání.

Gilmour (2021) naznačuje, že se pedagogika laskavosti během pandemie covid-19 stala mnohem důležitější, protože pandemie představovala hrozbu pro všechny studenty a jejich účast ve výuce. Tvrdí, že blaho studentů je součástí role učitele, zároveň se ale ptá, zda to stačí na to být dobrý učitel (str. 4). Online výuka dala učitelům jasně danou roli v podporování spojení a propojení mezi studenty a školou (str. 1) a umožnila jim prohloubení smyslu pro svobodu a soucit (str. 1). Přízpůsobení, o kterých Gilmour pojednává, pomáhají studentům v digitálním prostředí. Tato přízpůsobení se týkají podle Denial (2019) také všech vzdělávacích kontextů, jelikož jednou z charakteristik pedagogiky laskavosti je přízpůsobení se všem typům učení. Jedná se o klíčový aspekt pedagogiky, protože ukazuje „něco důležitého o způsobech, jak bychom měli vytvářet spravedlivější svět“ (Denial, 2019: n. p.).

Pedagogika laskavosti, jak již bylo zmíněno, je definována budováním vztahu důvěry a důvěřováním studentům. Stephens (2021) vysvětluje, že jednoduché interakce na začátku synchronní digitální lekce významně změnily budování důvěry mezi ní a studenty. To podporují i Gorny-Wegrzyn a Perry (2021, s. 227), kteří tvrdí, že realizace pedagogiky laskavosti nemusí být časově náročná ani vyčerpávající, protože „laskavost je nejintenzivněji prožívána prostřednictvím zdánlivě drobných upřímných gest“. Je to důležité i proto, že většina fakult vysokoškolského vzdělávání je zavalena časově náročnými úkoly akademického i administrativního charakteru. Začlenění pedagogiky, která by zvyšovala pracovní zátěž, může být pracovníky odmítnuto – když už ne z pedagogického hlediska, tak třeba z praktických důvodů. Je pak povzbudivé zjistit, že pedagogika laskavosti „zjednodušila mou výuku, nikoli zkomplikovala“ (Denial, 2019).

Věřit studentům znamená věřit, že říkají pravdu, když se omlouvají, že potřebují prodloužit termín odevzdání, omluvit z hodiny nebo že nebyli schopni odevzdat úkol kvůli různým technickým problémům (Denial, 2019). Učitelé by měli podporovat přívětivý přístup a chápat, že studenti jsou lidé s mnoha odpovědnostmi a komplikovaným životem dospělých, kteří někdy potřebují posunout své akademické úsilí na seznamu priorit níže. Když tento přístup uznáte a projevíte porozumění a soucit, studenti si budou připadat důležité a ocenění nejen jako členové třídy, ale i jako lidské bytosti. Navýšení pocitu moci každého z nich, které se v tom skrývá, by se nemělo podceňovat.

Věřit studentům znamená věřit, že mohou hodnotně přispět, pokud dostanou příležitost. Přínos důvěry se pak neprojevuje pouze ve třídě, ale v celém jejich učebním procesu, při společném vytváření obsahu, úkolů a hodnocení. Příspěvky studentů ke strategii výuky jsou cenné a přínosné, protože zvyšují kreativitu, ztotožňují se se studenty a uspokojují individuální i různorodé potřeby (Gorny-Wegrzyn a Perry, 2021, s. 225). V pedagogice laskavosti nejsou výsledky pouze individuální, ale souvisí také se sociální spravedlností. Je nutné si uvědomit, že se jedná o klíčovou složku výuky a učení. Začlenění přání a potřeb studentů v širší perspektivě motivuje a posiluje studenty, kteří jsou součástí generace, jež se zabývá sociálními problémy v globálním měřítku.

Závěr

Je nutné, abychom si jako učitelé uvědomovali, kdo jsou naši žáci. Naše vnímání by je nemělo stavět do defektní pozice. Místo toho musíme uznat pozitivní zapojení našich studentů do okolního světa a naučit je toto zapojení podporovat a posilovat, aby z vysokoškolského vzdělávání vyšli jako jednotlivci, kteří mohou významně přispět společnosti. Pedagogiku laskavosti uznáváme jako jeden ze způsobů, jak toho dosáhnout, zároveň si uvědomujeme, že to vyžaduje určité změny ve způsobu čerpání znalostí. Studenti a učitelé jsou vytvářeni studenty, učiteli a institucemi, ve kterých pracují a studují.

Má to dopady na návrh programu, předpisy týkající se hodnocení, povinné práce v kurzu i docházku. Kritická pedagogika, do které zahrnujeme pedagogiku laskavosti, volá po změně tradičního vztahu mezi studentem a učitelem, to ale vyžaduje také změnu ve vztahu mezi studenty, učiteli a institucemi vyššího vzdělávání.

Poděkování

Rádi bychom poděkovali Stanislavu Tripesovi za jeho čas a úsilí, které byly potřebné na posouzení této studie. Upřímně si vážíme všech jeho cenných připomínek a návrhů, které nám pomohly zlepšit kvalitu článku.

Prohlášení o střetu zájmů

Autoři si nejsou vědomi žádných potenciálních střetů zájmů s ohledem na výzkum, autorství a/nebo publikaci tohoto článku.

Financování

Tento článek byl vytvořen z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Grant „EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy“ byl udělený Vysoké škole ekonomické v Praze. Fondy EHP neměly žádnou roli při psaní článku a také žádný vliv na obsah rukopisu.

Zdroje

- Aktaş, C. B. (2021) Enhancing social justice and socially just pedagogy in higher education through participatory action research, *Teaching in Higher Education*. DOI: 10.1080/13562517.2021.1966619.
- Albadi, N. and Zollinger, S. W. (2021) Dominant learning styles of interior design students in Generation Z, *Journal of Interior Design*, 46:4, pp. 49-65.
- Alyeksyeyeva, I. (2017) Defining snowflake in British post-Brexit and US post-election public discourse, *Science and Education a New Dimension*. Philology, 39, pp. 7-10.
- Ashton, S. & Stone, R. (2018) *Creative Teaching in Higher Education*. London: Sage.
- Bovill, C., Jarvis, J. and Smith, K. (2020) *Co-creating learning and teaching: towards relational pedagogy in higher education*. St Albans: Critical Publishing.
- Cammarota, J. (2012) *Critical Pedagogy: Learning from Freire's Pedagogy of the Oppressed*, *University of Arizona Forum on Ethic Studies, Academic Freedom, and the Value of Scholarship*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=JRiL7YSzMjg&t=215s> (Accessed 20 January 2022).
- Carlson, S. (2020) *Think student activists are 'Snowflakes'? Think again. The Chronicle of Higher Education*. Available at <https://>

- www.proquest.com/docview/2379671784?accountid=12870
(Accessed 3 November 2021).
- Clack, J. (2018) Can we fix education? Living emancipatory pedagogy in Higher Education, *Teaching in Higher Education*. DOI: 10.1080/13562517.2019.1704724.
- Denial. C. (2019) A pedagogy of kindness, *Critical Digital Pedagogies*. Available at <https://hybridpedagogy.org/pedagogy-of-kindness/> (Accessed 10 January 2022).
- Dimock, M. 2019. Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins, *Pew Research Center*, 17, pp. 1-7.
- Fried, J. (2012) *Transformative Learning through engagement: student affairs practice as experiential pedagogy*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Gilmour, A. (2021) Adopting a pedagogy of kindness, *Journal of Learning and Development in Higher Education*, 22.
- Gorny-Wegrzyn, E. & Perry, B. (2021) Inspiring educators and a pedagogy of kindness: a reflective essay. *Creative Education*, 12, pp. 220-230.
- Haslam-Ormerod, S. (2019) ‘Snowflake millennial’ label is inaccurate and reverses progress to destigmatise mental health, *The Conversation*. Available at <https://theconversation.com/snowflake-millennial-label-is-inaccurate-and-reverses-progress-to-destigmatise-mental-health-109667> (Accessed 23 December 2021).
- Haslop, C., O’Rourke, F. & Southern, R. (2021) #NoSnowflakes: The toleration of harassment and an emergent gender-related digital divide, in a UK student online culture, *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 1–21, pp. 2. DOI: 10.1177/1354856521989270.
- Martin. G. (2017) Scaling critical pedagogy in higher education, *Critical Studies in Education*, 58:1, pp. 1-18.
- Mosca, J.B., Curtis, K.P. & Savoth, P. G. (2019) New approaches to learning for Generation Z, *The journal of Business Diversity*, 19, pp. 66-74
- McLeod, S. A. (2014) Carl Rogers, *Simply Psychology*. Available at: www.simplypsychology.org/carl-rogers.html (Accessed 21 January 2022).
- Nicholson, R. (2016) ‘Poor little snowflake’ - the defining insult of 2016. *The Guardian*, 28.

- Porto, M. & Zembylas, M. (2020) Pedagogies of discomfort in foreign language education: cultivating empathy and solidarity using art and literature, *Language and Intercultural Communication*, 20:4, pp. 356-374.
- Robinson, K. (2021) Critical reflection: a student's perspective on a 'pedagogy of discomfort' and self-compassion to create more flexible selves, *Reflective Practice*, 22:5, pp. 641-652.
- Seemiller, C. & Grace, M. (2017) Generation Z: Educating and engaging the next generation of students, *About Campus*, 22, pp. 21-26.
- Stephens, L.E. (2021) More than students.....A pedagogy of kindness, *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*. DOI:10.1080/1937156X.2021.1986434.
- Stommel, J. (2014) Critical digital pedagogy: a definition, *Hybrid Pedagogy*. Available at www.hybridpedagogy.org/critical-digital-pedagogy-definition/ (Accessed 20 January 2022).
- Vokić, N.P and Aleksić, A. (2020) Are active teaching methods suitable for all Generation Y students? - Creativity as a needed ingredient and the role of learning style, *Education Sciences*, 10, 87. DOI:10.3390/educsci10040087.
- Webster D. & Rivers, N. (2019) Resisting resilience: disrupting discourses of self-efficacy, *Pedagogy, Culture & Society*, 27:4, pp. 523-535. DOI: 10.1080/14681366.2018.1534261.
- Willard, E. B. (1929) Kindness as a Factor in Pedagogy, *Journal of Education*, 110, pp. 157-158.

Afiliace autorů

Anne Borge Johannessen

Department of Economics, NTNU.

anne.borge.johannessen@ntnu.no

Frode Helda

NTNU Business School, NTNU.

frode.helda@ntnu.no

Jan Závodný Pospíšil

Fakulta managementu, Vysoká škola ekonomická v Praze

jan.zavodny@vse.cz

Liv Inger Lamøy

NTNU University Library, NTNU.

liv.i.lamoy@ntnu.no

Lucie Sára Závodná

Fakulta managementu, Vysoká škola ekonomická v Praze

lucie.zavodna@vse.cz

Margrethe H. Bakke

Department of International Business, NTNU.

margrethe.h.bakke@ntnu.no

Mari Nygård

Department of Teacher Education, NTNU.

mari.nygard@ntnu.no

Michal Novák

Fakulta managementu, Vysoká škola ekonomická v Praze

michal.novak@vse.cz

Paula Rice

Department of International Business, NTNU.

pari@ntnu.no

Per Tovmo

Department of Economics, NTNU.

per.tovmo@ntnu.no

Stanislav Tripes

Fakulta managementu, Vysoká škola ekonomická v Praze

stanislav.tripes@vse.cz

Terje Berg

NTNU Business School, NTNU.

terje.berg@ntnu.no

Tomáš Kincl

Fakulta managementu, Vysoká škola ekonomická v Praze

tomas.kincl@vse.cz

Torberg Falch

Department of Economics, NTNU.

torberg.falch@ntnu.no

Torild A. Oddane

NTNU Business School, NTNU.

torild.a.oddane@ntnu.no

Trond Stiklestad

NTNU Business School, NTNU.

trond.stiklestad@ntnu.no

Lucie Sára Závodná,
Torberg Falch
(eds.)

Sborník příspěvků z kulatého stolu
**Výuka generace sněhových vloček:
Nové metody a výzvy**

Vydavatel:
Vysoká škola ekonomická v Praze,
Nakladatelství Oeconomica

Tisk Tribun EU s.r.o.

Korektury českého jazyka:
Mgr. Veronika Ďuríčková,
<http://www.dobretexty.cz>

Obálka a návrh vnitřního layoutu:
PhDr. Jan Závodný Pospíšil, Ph.D.

Obálka sborníku byla navržena
pomocí obrázků z Freepik.com

Praha, 2022

ISBN 978-80-245-2452-8

Iceland 
Liechtenstein
Norway grants



ISBN 978-80-245-2452-8



Tato publikace byla vytvořena z finančního příspěvku Islandu, Lichtenštejska a Norska prostřednictvím Fondů EHP 2014-2021, program Vzdělávání. Projekt EHP-CZ-ICP-3-007 Výuka generace sněhových vloček - nové metody a výzvy.