

# **Self-management studentů oboru Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně**

Bc. Jarmila Sekaninová

---

Diplomová práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jarmila Sekaninová**  
Osobní číslo: **H17420**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Self-management studentů oboru Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně**

### Zásady pro vypracování:

**Studium odborné literatury.**  
**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti self-managementu a terciárního vzdělávání.**  
**Příprava metodiky výzkumné části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému a hypotéz.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Vyd. 3. Přeložila Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.**

**DEJMALOVÁ, Lenka. Osobní organizace vysokoškolských studentů. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2018. ISBN 978-80-261-0726-2.**

**GRUBER, David. Time management: prokrastinace, konflikty, porady, vyjednávání, emaily, mobility, angličtina. 4. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Management Press, 2017. ISBN 978-80-7261-480-6.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**PLAMÍNEK, Jiří. Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4.**

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **21. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
*děkanka*



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

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....15. ....4. ....2019

.....

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

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

*(2) Díseňaci, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně při pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

*3). Odjírá-li autor takového díla udělu svolení bez věcného omezení, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato práce mapuje self-management studentů kombinované formy oboru Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně. Přináší vymezení označení self-management a s ním spojených pojmů. Charakterizuje vysokoškolské studenty a role, které zastávají, věnuje pozornost jejich motivaci ke vzdělávání a organizaci studia. Zaměřuje se na podstatu efektivního učení a stres se ním spojený. Stručně charakterizuje sociální pedagogiku a její vývoj jako studijního oboru s důrazem na kompetence sociálního pedagoga, zejména ve vztahu k sebeřízení. Kvantitativním dotazníkovým šetřením rozděleným do oblastí motivace, organizace a studia zjišťuje, jaké okolnosti se podílí na motivaci ke studiu, jaké jsou nároky na organizaci a jak sami studenti přistupují ke studiu.

Klíčová slova: self-management, sebepoznání, sebepojetí, seberozvoj, motivace, terciární vzdělávání, efektivní učení, stres, sociální pedagogika.

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals primarily with the self-management of students of the combined form of Social Pedagogy study at TBU Zlín. It introduces the definition of self-management and describes related terms. The thesis also characterizes university students and their various social roles, drawing attention to their motivation to learn and studies management. The thesis also focuses on the principles of effective learning and the stress that can be associated with it. It defines social pedagogy and its development as a field of study placing the emphasis on the social educator competence, especially in relation to self-management. The questionnaire survey, divided into the areas of motivation, organization and study, identified the circumstance contributing to the motivation to study, the management issues and the students 'attitudes to their studies.

Keywords: self-management, self-discovery, self-concept, self – development, motivation, tertiary education, effective learning, social pedagogy.

Na tomto místě bych ráda poděkovala zejména vedoucí mé práce PhDr. Zuzaně Hrnčířkové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost. Mé díky patří též rodině a přátelům za jejich podporu a v neposlední řadě všem studentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

„Plány jsou ničím; plánování je vším.“

D. D. Eisenhower

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

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SELF-MANAGEMENT</b> .....	<b>12</b>
1.1 SEBEPOZNÁNÍ.....	13
1.2 SEBEPOJETÍ .....	14
1.3 SEBEROZVOJ.....	15
1.4 MOTIVACE KE STUDIU .....	16
<b>2 STUDENTI VYSOKÝCH ŠKOL</b> .....	<b>19</b>
2.1 TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	24
2.2 EFEKTIVNÍ UČENÍ .....	26
2.3 STUDIUM A STRES.....	30
2.4 KONFLIKT ROLÍ V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	32
<b>3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA</b> .....	<b>35</b>
3.1 VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY JAKO VĚDNÍHO OBORU .....	37
3.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO STUDIJNÍ OBOR NA VYSOKÉ ŠKOLE .....	39
3.3 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>
<b>4 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>46</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	46
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FORMULACE HYPOTÉZ.....	46
4.3 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	48
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	48
4.5 LIMITY VÝZKUMU A ETIKA .....	49
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>50</b>
5.1 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ .....	50
5.2 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	51
5.3 INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	65
<b>6 DISKUZE</b> .....	<b>70</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>86</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>87</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>88</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>89</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>90</b>



## ÚVOD

I když v předchozích letech docházelo ke zvyšování počtu vysokoškolských studentů a tím k diskuzi o množství titulů ve společnosti, poslední statistická data ukazují opačný trend a snižující se počet studentů a jejich zájem o studium tak představuje jeden z problémů, jímž se současné školství musí zabývat. Počet vysokoškolských studentů klesá, a to jak v bakalářských, tak v magisterských programech. Markantní úbytek lze pozorovat zejména u studentů ve věku 30 a více let, kteří jsou zařazováni mezi tzv. netradiční studenty, tedy často studenty jiných než prezenčních forem. Ti se již vyznačují značným množstvím nabytých životních a profesních zkušeností a zastávají ve svém životě řadu rolí, což má vliv na jejich styl a přístup k učení. Studenti se však mění stejně, jako se mění a dynamicky vyvíjí společnost. Vzdělávací strategie čím dál víc cílí na studium v neprezenční formě, což s sebou nese zvýšené nároky na samostudium a sebeřízení. Poskytovatelé vzdělání se snaží reagovat na požadavky trhu práce, nicméně toto jde pomalu i s ohledem na to, že například dle Anýžovou (2017) provedených mezinárodních srovnání, není návratnost investice do vzdělání v České republice velká. Vysoká škola tak nemůže být pojímána jen jako příprava na budoucí povolání, naopak je součástí koncepce celoživotního učení, na kterou je kladen čím dál tím větší důraz v osobní i profesní sféře, kdy součástí tohoto učení je i terciární vzdělávání.

Se společenskými změnami je spojen i obor Sociální pedagogika, jehož studium v současné době umožňuje osm univerzit v České republice. Jeho absolvent, sociální pedagog, má širokou možnost uplatnění, zejména v sociální či pedagogické sféře, příp. v profesích souhrnně označovaných jako pomáhající. Podstatnými jsou vždy nejen jeho kvalifikace, ale i kompetence, jež představují široké odborné i osobní spektrum, jako například zodpovědnost, odolnost, manažerské dovednosti, samovzdělávací návyky atp. Nároky na kompetence sociálního pedagoga se tak často pojí se sebeřízením, sebeorganizací a seberozvojem, tedy oblastmi spojenými se self-managementem, na který se zaměřuje tato práce.

Teoretická část s oporou v literatuře přinese v první kapitole názory na vymezení označení self-management a s ním související pojmy jako sebepoznání, sebepojetí a seberozvoj a s ním spojenou motivaci ke studiu. Následující kapitola bude věnována studentům vysokých škol a jejich charakteristice, jakožto i systému terciárního vzdělávání v České republice. Zaměří se na podstatné okolnosti efektivního učení a poukáže na spojení studia

a stresu, jakožto i možný konflikt rolí, které studenti mohou současně zastávat. Třetí kapitola pak stručně charakterizuje sociální pedagogiku a její vývoj jakožto vědního oboru, kterému bude, spolu s vybranou univerzitou, věnována pozornost dále. Závěr bude patřit kompetencím sociálního pedagoga, zejména ve vztahu k sebeřízení.

Praktická část práce si klade za cíl prostřednictvím kvantitativního dotazníkového šetření mezi studenty kombinovaného studia sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně zmapovat self-management těchto studentů, a to v oblasti motivace, organizace a studia a dále zjistit, zda se v souvislosti s délkou studia liší sebehodnocení studentů ve vztahu ke studijní zodpovědnosti, samostatnosti a práci s časem. Oporou v tomto směru byla odborná literatura a zdroje uvedené v teoretické části práce, kdy výsledky šetření byly následně porovnány zejména s výzkumem Dejmalové z roku 2018, výzkumem Eurostudent VI z roku 2016 a závěry ze šetření Adult Education Survey 2016 uveřejněné v roce 2018 Českým statistickým úřadem.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SELF-MANAGEMENT

První kapitola bude věnována různým úhlům pohledu na self-management a dalším s ním spojeným a často skloňovaným pojmům. Samotný pojem „management“ se v posledních letech stal běžně užívaný, jeho pojetí a interpretace se však stále různí, kdy může být chápán jako vědní disciplína, označení pracovníka či specifická činnost. Jeho překlad pochází z anglického *to manage*, tedy řídit, vést, zvládat, uspět apod. (Veber a kol., 2000, s. 17-18). K tomu Mikuláščík (2015, s. 16-17) dodává, že v něm lze nalézt prvky z psychologie, sociologie, práva, ekonomie či pedagogiky, kdy zejména psychologie zasahuje do lidského života tím, že je nápomocna k vytváření postupů, jak zvládat nejrůznější i problémové situace v životě, ať už v oblasti osobní či profesní, případně k vytváření návyků, poznávání sama sebe, zvládání stresových situací atp.

Stejná problematika nejednotného názoru na pojem management se pak odráží i v chápání pojmu self-management. Tento Veber a kol. (2000, s. 270) pojímají jako **sebeřízení**, které zahrnuje sebepoznání, nebo též selfconcept, seberozvoj a sebehodnocení. Mikuláščík (2015, s. 174) pak pod tento pojem řadí **sebepoznání**, **sebepojetí** a s tím spojený sebeobraz, a **seberozvoj**. Na terminologickou nejednotnost a různé chápání poukazují též Vavrysová a Steitlová (2014, s. 2), které taktéž coby překlad do jazyka českého uvádí pojem sebeřízení. Zmíněné autorky mj. odkazují na Brichcína (1999), jež poukazuje na množství obsahově se překrývajících termínů jako vůle, chtění, sebevedení, sebekontrola apod., které řadí pod pojem seberegulace.

Helus (2007, s. 56-57) odvozuje sebeřízení, které ztotožňuje s autoregulací, od sebepojetí, které je tvořeno navzájem úzce napojenými částmi, kterými jsou sebepoznání, sebecit a **sebehodnocení**. Sebecit pak označuje to, jaké má člověk pocity sám ze sebe a k sobě. Za nejdůležitější považuje sebedůvěru, sebejistotu a sebeúctu. Hladík a Vávrová (2011, s. 7) pak na self-management pohlíží v rámci užšího vymezení autoregulace, jež se pojí s konkrétní situací či jednáním, a to přesněji do sociologické dimenze, ve které student pracuje nezávisle na vyučujících či dalších studentech sám a sám se i vede. Plamínek (2016, s. 112), hovoří o sebeřízení jako o systematickém ovlivňování svého života, a to zejména ve vztahu k životním cílům, které se projevují v pro něj důležitých rolích, resp. v tom, co by člověk například v roli partnerů, rodičů apod. rád dosáhl.

O sebeřízení pojednává i Dejmalová (2018, s. 40-49), a to ve vztahu k akademickému sebeřízení a osobní organizaci. Ve své publikaci mj. odkazuje na americké autorky Dembo a Seli (2008, s. 10), které právě sebeřízení pojí s porozuměním úspěšným studentům, a v rámci akademického řízení určily základní prvky, a to motivaci, metody studia, využívání času, fyzické a sociální prostředí a monitorování výkonu. Osobní organizaci pak pojímá jako „dovednost správně nakládat s časem a zároveň schopnost rozvíjet sebeuvědomění týkající se rozpoznávání stresových situací“ díky čemuž mohou studenti lépe ovládat své studium. (Caunt, 2001; Price a Majer, 2010. In: Dejmalová, 2018, s. 147)

Jak vyplývá ze shora uvedeného, úhlů pohledů na podstatu a vymezení self-managementu je mnoho a záleží na kontextu, ve kterém je použit. V této práci bude dále postupováno v souladu s Mikuláštkem (2015).

## 1.1 Sebepoznání

Za klíčový ve vztahu k člověku a jeho osobnosti uvádí Helus (2007) pojem **sociální souvislosti života**, které ovlivňují jedince jak po stránce biopsychické, tak po stránce psychosomatické. Zároveň působí i na nejhlubší část individuality každého člověka, na jeho „já“, neboť formují jeho vztah k sobě samému a následně tak působí na jeho seberealizaci. Sociální souvislosti života jsou tvořeny lidmi, se kterými člověk přichází do styku jako s jedinci i jako se sociálními skupinami, dále poměry, ve kterých člověk žije, samozřejmě kulturou coby souhrnem sdíleného řádu a naposledy působením médií se svou masovou komunikací. Mnohé z činitelů, které dopadají na osobnost, si člověk ani neuvědomuje. (Helus, 2007, s. 66)

Díky tomuto nevědomému působení je ztíženo jeho sebepoznání. Naučit se přijímat své skutečné „já“ je pro člověka pozitivním jevem, někdy to však lze jen za účasti někoho jiného. Sebepoznání je základem pro využití vlastního potencialu, neboť na jeho základě si člověk uvědomí své limity a nedostatky a může s nimi pracovat. Sebepoznání může být ovlivněno rutinou, návyky, intenzivními zážitky, či sociální interakcí s dalšími jedinci. Poznávat sama sebe může člověk různými způsoby, například podle poměru vlastního zapojení, vnímání pozitivního a negativního náboje, míry významnosti, které přikládá události či existenci poučení pro budoucnost. (Mikuláštk, 2015, s. 31)

Sebepoznání je dlouhodobý a nelehký proces začínající narozením, pokračujících v průběhu života a zahrnujících různé aspekty, působící na vznik osobnosti. Ve své

jedinečnosti tak osobnost vzniká jako výsledek socializace a učení. Zkušenost ze sociálního prostředí a odraz sociálních činitelů působících na vývoj a aktuální projev osobnosti, se promítá do sociálního jednání člověka, ať už ve formě prosociální, antisociální či asociální. (Cakirpaloglu, 2012, s. 19, 163)

Právě prosociální chování a jednání nabývá v současné společnosti čím dál větší důležitosti, a to i ve spojení s vývojem osobnosti, neboť jedním ze shora uvedených nezáměrně působících činitelů může být i výchova, resp. působení výchovného prostředí. Touto problematikou se výrazně zabývá ve vztahu k sociální pedagogice např. Bakošová, která poukazuje na dlouhodobé změny ve společnosti a jejich dopady na jednotlivce i společnost, a stále častější upřednostňování individuálních potřeb na úkor lidskosti. Sociální pedagogiku vidí jako životní pomoc, jež mj. pomáhá člověku dosáhnout stability a poznat sebe sama a své limity a možnosti. (Bakošová, 2008, s. 49-55)

## 1.2 Sebepojetí

Sebepojetí a vlastní identita představuje výsledek zobecnění zkušenosti se sebou sama, a to na základě jednak sebevnímání a jednak na základě hodnocení jiných lidí. V této souvislosti si člověk sám sebe uvědomuje v rámci tří základních složek, a to (a) tělesné identity, kdy člověk vnímá a hodnotí svou tělesnou schránku, kterou by měl akceptovat, ale ke které se může stavět pozitivně či negativně; (b) psychickou identitu, jež představuje souhrn vlastností a duševních procesů a (c) sociální identitu, díky které se člověk řadí do určitých sociálních skupin a zastává určité role (viz kap. 2.4), které každý člověk může vnímat subjektivně a v různé míře se s nimi identifikovat. V tomto směru nabývají důležitosti názory a postoje okolí. (Vágnerová, 2004, s. 253-254)

Se sociálním začleněním člověka a životem lidí okolo něj, jejich názory, srovnáváním, inspirací či nároky souvisí i vlastní sebepojetí a s tím spojené sebehodnocení. Právě skrze pohled ostatních lidí si člověk uvědomí, čeho je schopen a jaký je. Prvotně totiž člověk jako osobnost existuje v interakci s okolím, až druhotně v sobě samém, což je spojeno s tím, že každý jedinec se rodí do určitých sociálních útvarů a sítí, coby aktér sociálních rolí. Autonomní vztah k sobě samému vzniká až vlastním zobecněním sebepojetí. (Helus, 2007, s. 56-57)

Proměnami sebepojetí je pak sebeúcta a sebehodnocení představující dle humanisticko-existenciální psychologie dynamické procesy psychické proměny, které mají výrazný vliv

na spokojenost, fyzické i duševní zdraví a předpoklad svobodného, zodpovědného a uvědomělého růstu osobnosti. Kladné přijetí sama sebe pak má vliv např. na altruismus či optimismus, ale též na zdraví fyzické i psychické. (Cakirpaloglu, 2012, s. 148). V rámci sebehodnocení pak Vágnerová (2004, s. 255-257) do tohoto zahrnuje sebedůvěru, sebeúctu a sebelásku a poukazuje na jeho základ, kterým je mj. orientace ve vlastních kompetencích, zkušenost s úspěchem či neúspěchem, ve shodě s Helusem (2007) pak srovnání s jinými jedinci či společenské normy.

To, jak člověk sám sebe hodnotí a jaký na sebe má názor se pojí s představou určitého „ideálního já“, (případně jinými osobami či normami), které je porovnáváno se „skutečným já“. Výsledek této konfrontace pak může být impulzem ke změně, k vynaložení úsilí, aby člověk na sobě pracoval, překonával se. V případě úspěchu se pak u něj vyvíjí sebeúcta a sebejistota. Tato snaha je pak důležitým „**zdrojem sebeřízení** osobnosti k jejímu rozvoji a bývá i významnou vnitřní podmínkou učení“. V tomto směru je poukazováno na zkušenosti z oblasti školství, kdy se ctižádostiví jedinci nedokáží srovnat s neúspěchem, například u zkoušky, což u nich vede k pocitu vlastní neschopnosti, což může mít negativní dopady na učení i psychohygienu. Jednou z nejsilnějších potřeb člověka je totiž potřeba sebeúcty, sebejistoty a sebedůvěry. Pokud tyto nejsou uspokojovány, dochází k frustraci a aktivizaci psychických obranných mechanismů, kterými může být například útěk do fantazie, snění či lhostejnost, bagatelizace neúspěchu, zlehčování a svalování viny na druhé, hledání příležitostí k aktivitám posilujícím sebeuspokojení či agrese. (Helus, 2007, s. 57-59)

### 1.3 Seberozvoj

Uvědomění si sebe sama je jednou se základní funkcí self-managmentu. Jedná se o vztah vědomí, tedy toho, kdo a jaký jsem a co dokáži. To je výchozí koncepce pro seberozvoj a sebeuplatňování. Pohled na sebe sama však může být pozitivně nebo negativně zkreslen. V souvislosti s pojmem „já“, lze, jak již bylo řečeno, nalézt mnoho jiných pojmů, jako například sebeutváření, sebebřijímání, sebeobraz, seberealizace, sebehodnocení atp. V určitém smyslu se překrývají, spojuje je však pohled na sebe a uvědomování si sebe sama, s čímž souvisí i způsob života člověka, komunikace a další možnosti jeho seberozvoje. (Mikuláščík, 2015, s. 35). Za významný pojem spojený se seberozvojem pak autor (2015, s. 41) považuje **sebevýchovu**, kdy poukazuje na to, že lidé mají většinou zájem rozvíjet se a zlepšovat, avšak nemají dostatek sebekázně k dlouhodobému

a vědomému rozvíjení se, neboť zde často nevidí jasný užitek. Proto své psychické funkce rozvíjí často nevědomě, například relaxací, která výrazně ovlivňuje koncentraci, ale i emoce a tím i pojmání a přístup k sebe sama.

Cakirpaloglu (2012, s. 144-146) na základě řady výzkumů uvádí, že kladné hodnocení působí na sebúctu, kdy lidé s vyšší mírou sebeúcty jsou odolnější, trápí je méně nespavost, somatické problémy, dokáží lépe vzdorovat návykovému pokušení. Jsou více optimističtí a dokáží lépe řešit různé problémy a krizové situace. Kladné hodnocení sebe sama má také vliv na pocit štěstí, chápavost a altruismus. Naopak při nízkém sebevědomí snižují odolnost proti frustraci, snižují motivaci a adaptační schopnosti. Při dlouhodobé absenci sebeúcty přichází deprese a úzkost, negativismus, napětí a frustrace. Nepřijetí vlastní osoby pak omezuje i poznávací schopnosti člověka, dochází k černobílému vidění, předsudkům a stereotypizaci. Člověk je vůči sobě přehnaně kritický a pasivní. Autor (2012, s. 153) také dodává, že při pochybnostech o svém výkonu dochází k omezování potenciálu.

Využití potenciálu k seberozvoji a seberealizaci souvisí s motivací. S touto Mikuláščík (2015, s. 30) pojí i self- management a oblast sebepoznání, sebepojetí a seberozvoje, kdy motivaci přirovnává k „hnacímu motoru“. Vágnerová (2004, s. 174) ji spojuje s kladným přijetím sebe sama, sebepojetím či sebehodnocením, což dokládá řadou motivačních teorií známých osobností z psychologie. Stejně tak Nakonečný (1997, s. 165) v tomto směru hovoří o problematice já konceptu v psychologii ve vztahu k otázce motivace a dynamiky osobnosti. I Hladík a Vávrová (2011, s. 23-26) kladou na motivaci ve spojení se sebeřízením ve studiu důraz. S ohledem na téma práce je tak na místě v návaznosti na seberozvoj věnovat pozornost i motivaci ke studiu.

#### 1.4 Motivace ke studiu

Za jeden z problémů současného školství je považován **snižující se zájem studentů**, který ukázalo šetření Adult Education survey 2016 (Vzdělávání dospělých v ČR, ©2018, s. 13). Zájem o studium je spojen s motivací, kdy její absence vede jednak ke zhoršujícím se studijním výsledkům a jednak k čím dál skeptičtějším pohledu na formální vzdělávání. (Černý, 2017, s. 87-89). Na základě studijní motivace lze podle Vašutové (2002, s. 166 a násl. a Elton, In: Slavík a kol., 2012, s. 19-20) studenty dělit do následujících skupin:



- a) Studenti učící se pro poznání, zájem o studovaný obor (nejcennější, ale zároveň výukově nejnáročnější).
- b) Studenti studující účelově k dosažení prestiže či např. získání diplomu.
- c) Studenti studující pro potřebu výkonu, soutěživí ve snaze uspět ve srovnání s jinými.
- d) Studenti s převládající sociální motivací, tedy potřebou být s ostatními.

Dále Vašutová (tamtéž) hovoří o jiném dělení, například podle přístupu k učení, a to o studentech (a) s povrchním přístupem, (b) studentech s hloubkovým přístupem či (c) studentem s utilitárním přístupem ke studiu. Každá z těchto skupin se vyznačuje různým přístupem ke studijním povinnostem a rozličnou motivací k němu, což se odráží i nesnadností volby přístupu a optimální strategie výuky ze strany vyučujícího. Hladík a Vávrová (2011, s 25) kladou důraz na rozvoj vnitřní motivace, kdy poukazují na její nestabilitu, která se může zvyšovat i snižovat. Studenti s nevysokou vnitřní motivací jsou pak často motivováni z vnějšku.

Motivací a důvody ke studiu, resp. účasti ve formálním vzdělávání u dospělých osob bývá podle provedeného výzkumu, nejčastěji uváděno zvýšení kvalifikace, což však zahrnuje další faktory, kdy jako hlavní byly uváděny získání osvědčení, lepší kariérní vyhlídky, prohloubení znalostí či dovedností v oblasti zájmu, lepší vyhlídky na zisk nebo změnu pracovního místa, užitečné znalosti a dovednosti pro každodenní život, zábava atp. V šetření se projeví věkové rozdíly, kdy starší studenti byli orientovanější na trh práce, zatímco v odpovědích mladších studentů se projevovaly zájmy v dosud nepracovním životě. (Vzdělávání dospělých v ČR, ©2018, s. 22).

Jako další faktor ovlivňující motivaci ke studiu mohou být i určité **studentské výhody**. Tyto výhody jsou spojeny s tzv. **statusem studenta**, který z pohledu vysoké školy připisován studentu jakéhokoli bakalářského, magisterského či doktorského studia od zápisu do dne vykonání státní závěrečné zkoušky, či ukončením studia z jiných důvodů, a to bez ohledu na to, zda je studium v prezenční či kombinované formě. Toto se však projevuje u konkrétních výhod, za které jsou uváděny např. daňová zvýhodnění, úhrady pojistného státem, sociální dávky aj. Samozřejmě nárok na každou výhodu je podmíněn předem stanovenými podmínkami, ať už samotné vzdělávací instituci či podmínkami zákonnými a často je omezen věkovým rozmezím a tzv. přípravou na budoucí povolání, tedy do 26 roku, resp. do 28 let. (Večerková, 2018). Jednou z často prezentovaných výhod pro studenty jsou pak slevy na jízdném. Od 1. 9. 2018 byly v České republice schváleny

plošné slevy na jízdném ve výši 75 % pro osoby starší 65 let a studenty do 26 let. (ČTK, 2018).

Podle provedeného výzkumu stojí zapojení do vzdělávání v České republice na osobní motivaci studenta v kombinaci s postojem ke vzdělávání, jež je ovlivněn přikládáním hodnotou studiu. To dokazují nejčastěji uváděné důvody, pro které se dotazovaní vzdělávání neúčastní, a to jejich domněnka, že se nepotřebují dále vzdělávat či **nedostatek času**, dalším častým důvodem pak bývají **rodinné povinnosti**, finanční náklady, **nevyhovující čas výuky** atp. (Vzdělávání dospělých v ČR, ©2018, s. 44-45). Jako další bariéry uvádí například Mikuláščík (2015, s. 149) prostředí, sociální, komunikační coby vnější, a psychické, emoční, intelektové, únavu atp. jakožto bariéry vnitřní.

Maňák a Švec (2003, In. Zormanová, 2017, s. 141; 2014, s. 126-129) také poukazují na význam výukových metod, které klasifikují jako (a) klasické, (b) aktivizující a (c) komplexní, a to s ohledem na edukační vazby, úroveň aktivity a samostatnosti studenta. Každá klasifikace pak obsahuje vybrané metody. Autoři také připisují výukovým metodám různé funkce, kdy kromě zprostředkování dovedností a vědomostí, formování a rozvoj žákovy osobnosti, výchovné a komunikační funkce, lze považovat za podstatnou funkci **motivační a aktivizující učícího se**. Podlahová a kol. (2012, s. 37) spojují s institucionalizovaným vysokoškolským vzděláváním nejčastěji přednášku, seminář nebo cvičení, praktickou výuku či exkurzy, konzultace a samostudium. V tomto směru lze v současné době hovořit o metodách tradičních a metodách inovačních, kdy tradiční metody se vyznačovaly přímým působením vnější motivace na vyučovaného, ve kterých hrála hlavní roli postava vyučujícího, zatímco inovativní metody cílí na formování osobnosti vyučovaného (tedy studenta) a rozvoj jeho schopností a dovedností. (Zormanová, 2014, s. 132-134).

## 2 STUDENTI VYSOKÝCH ŠKOL

V této kapitole se zaměříme na studenty vysokých škol ve vztahu k terciárnímu vzdělávání v České republice, v rámci čehož bude pozornost věnována efektivitě učení, ale též stresu spojenému se studiem a konfliktu rolí, které studenti ve svém životě zastávají.

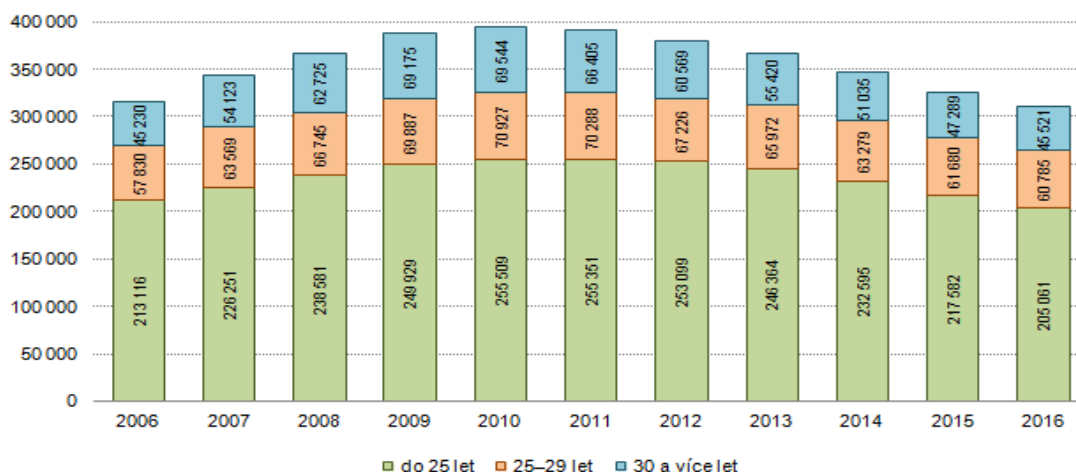
Psychologie rozděluje studenty vysokých škol na jednak tradiční studenty, jež představují obvykle studenty prezenčního studia a kam se řadí studenti nastupující na vysokou školu, tedy adolescenti, a mladší dospělí a jednak **netradiční studenty**, jež studují v ostatních formách, tedy kombinovaného, distančního a doktorandského studia. Zde se řadí studenti spadající do období střední dospělosti a starší dospělí. (Slavík a kol., 2012, s. 97) V porovnání s původními zeměmi Evropské unie je v České republice o asi 30 % méně vysokoškolských studentů, a to jak ve věku 25-34 let, tak u střední generace ve věku 35-44 let. (Doseděl, 2015, s. 100-101)

U studentů **prezenčního studia** lze většinou hovořit o věkovém rozmezí **19 – 25 let**, tedy o sociální skupině mladých dospělých, mezi adolescencí a ranou dospělostí, kteří za sebou mají již jisté životní, studijní a občas i praktické zkušenosti, a to zejména v současné době. Mnoho z nich bydlí na kolejích a převážnou náplň jejich času tvoří studium, někdy doplněné i výdělečnou činností. Tito studenti tvoří své osobní i studijní cíle mnohdy ovlivněni jak svým vrstevnickým okolím, tak vysokoškolským prostředím. Studenti studující v **ostatních formách studia** pak spadají většinou do věkové skupiny **30 – 45 let**, tedy do období střední dospělosti, nebo **45 – 60 let**, tedy starší dospělosti, i když v současné době není nemožné se setkat i se studenty mladšími. Studium na vysoké škole volí v rámci rozšíření své kvalifikace, a jejich studium často představuje naopak doplňující činnost k zaměstnání, ve kterém působí již řadu let a získali již řadu praktických zkušeností či postavení, což má vliv na jejich přístup a styl učení, stejně jako na jejich chování v kolektivu i mimo něj. Jelikož se může jednat o prakticky orientované zkušené pracovníky, či odborníky, měla by se tato skutečnost odrazit v přístupu k nim, neboť „nejde o typické vysokoškolské studenty, ale spíše o jedince z oblasti vzdělávání dospělých,“ a aplikovat více postupy z oblasti andragogiky. (Slavík a kol., 2012, s. 117-119)

Shora uvedené může dokladovat i to, že co se týká studentů kombinované formy studia, tito bývají součástí výzkumů zaměřených na studenty obou forem studia, např. Eurostudent VI, mnohdy ve vztahu k dalšímu vzdělávání, vzdělávání dospělých a celoživotnímu učení,

např. šetření Adult Education Survey 2016, jehož výsledky uveřejnil Český statistický úřad v roce 2018 a ze kterého byly zjištěny následující počty studentů vysokých škol dle věku (Vzdělávání dospělých v ČR, ©2018):

Graf 1 - Studenti veřejných a soukromých škol 2006-2016 dle věkových kategorií



Zdroj: MŠMT

Dynamický rozvoj společnosti je spojen i s dostupností a množstvím informací a neustálým posunem informačních a komunikačních technologií (Černý, 2017, s. 7). S tím se objevuje i nová, **digitální generace studentů**. Mnoho současných studentů přichozích ze škol již s těmito vyrůstala a jejich používání je pro ně přirozené, jsou však tací, a to jak mezi studenty, tak mezi pedagogy, kteří se učili používat až v průběhu života. Často bývá poukazováno na to, že současné vzdělávací systémy nebyly pro tuto novou generaci tvořeny. (Slavík a kol., 2012, s. 159). V souvislosti s moderními technologiemi pak nabývá důležitost **samostatná práce studentů**. Slavík a kol. (2012, s. 32) považuje samostatnou práci za „řízné a kontrolované učení mimo kontaktní výuku“. V rámci této student samostatně pracuje s texty a informacemi, které sám vyhledá a to za účelem splnění zadaných úkolů a požadavků, které mohou být zaměřeny i prakticky. Do samostatné studijní činnosti řadí např. Podlahová a kol. (2012, s. 47) zpracování informací z přednášek, literatury a dalších zdrojů, průběžné vypracovávání úloh a úkolů, opakování větších celků, vypracovávání písemných prací, jako jsou eseje, semestrální a ročníkové práce, příprava na zkoušky a testy. Jako další příklady této činnosti pak autoři uvádí např. třídění materiálů získaného studiem literatury, srovnávání myšlenek různých autorů, formulace vlastních závěrů, práce s databázemi, přehledný zápis aj.

Na důležitost toho, co a jak si student z výuky odnese, poukazují Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 27-28), které dále uvádí, že často tak student činí prostřednictvím **poznámek**, jejichž cílem je zachytit podstatný obsah přednášeného učiva, což je jedna ze základních dovedností vysokoškolského studenta. V souvislosti např. s přednáškou pak podle autorek přednášející tomuto napomáhají například prezentacemi s využitím moderních technologií, neboť je důležité, aby se studenti nestali se pouze pasivními zapisovači učiva. I Krengel (2015, s. 115-118) poukazuje na význam chytře a systematicky zpracovaných poznámek, ať už minimalizací probírané látky či použitím vizuálních kreseb či myšlenkových map, které mohou výrazně zefektivnit učení.

Schopnost učení se s věkem mění. Zatímco v adolescenci je člověk schopen vysoké koncentrace učení a rozvíjí svůj styl učení, v rané dospělosti začíná paměť stagnovat a snižuje se schopnost pamětního učení. Začíná se projevovat motivace navázaná na emoce. Ve střední dospělosti se efekty učení snižují, pro vzdělávací výsledky je třeba mnohem více času a úsilí a logického myšlení. Studenti si tvoří vlastní styl učení, kdy motivace k němu je směřována spíše prakticky a začíná se prohlubovat pocit nejistoty při učení. Ve vztahu k současným vysokoškolským studentům je pak poukazováno na to, že výzkumy zaměřené na současné vysokoškolské studenty bývají zaměřovány spíše sociologicky, což dokládá výzkumem MŠMT z let 2003 a 2005, případně psychologicky, jak dokládají výzkumy Univerzity v Praze, pedagogické fakulty, z let 2000 a 2002, kdy z druhých uvedených vyplynulo, že **současní vysokoškolští studenti** jsou otevřenější, mnohdy výrazně kritičtí, sebevědomí, asertivní, ovládají lépe cizí jazyky a informační technologie, avšak nevykazují vyšší samostatnost a zodpovědnost. (Slavík a kol., 2012, s.118-119).

Studenti vysokých škol bývají také často zájmem **nejrůznějších výzkumů**, což dokladuje například i Minksová (2010), která tyto mapovala na území ČR od 80. let dvacátého století, kdy se zabývala výzkumy mezinárodními, národními i výzkumy na mikroúrovni, kdy analyzovala třináct výzkumů, které dle obsahu tematicky rozčlenila do pěti oblastí, a to stručně řečeno (a) informace o studentovi, (b) oblast studia, kam zařadila mj. otázku volby studia a motivace, (c) existenční zabezpečení studenta, (d) postoje, názory, představy studenta, (e) studium a osobnost studenta. Závěrem poukázala na možnost analýzy výzkumů na mikroúrovni, tedy na úrovni vysokých škol, kdy v této oblasti bývají výzkumy zaměřeny například na hodnocení výuky, instituce, úrovní vzdělávání či přípravy, jakožto i důvody volby oboru či motivací ke studiu. Podle autorky tyto výzkumy mohou složit

jednak jako evaluace, jednak mohou být chápány obecně na úrovni školství. Jiný pohled na výzkumy v oblasti mikroprostředí vysokých škol přináší Dvořáková a Smrčka (2018, s. 151-154), kteří vysvětlují význam studentských hodnocení, realizovaných často formou dotazníkového šetření, které mají mj. za úkol zapojovat studenty do akademického života školy a podílet se na zvyšování úrovně studia. Autoři však poukazují na problematiku neochoty participace na takovém šetření a problematiku objektivnosti. Jedlička, Kořa a Slavík (2018, s. 350-353) pak v této souvislosti hovoří o významu evaluace, resp. autoevaluace školy, kterou ukládá také školský zákon a kterou se zjišťují údaje o hlavních oblastech činnosti školy.

S ohledem na téma práce ze shora uvedeného vybíráme například výzkumy Centra pro studium vysokého školství (CSVŠ), které se v šetřeních s názvem Sociální portrét vysokoškolských studentů I. – V. mj. zabývalo důvody a motivací ke studiu, dosavadním průběhem studia, do kterého byly zahrnuty i vyvstálé problémy či časové hospodaření studentů. Dalším vybraným je mezinárodní opakované šetření Eurostudent, které také proběhlo v několika etapách a v rámci něhož byla také mj. zkoumána problematika času, například kolik času studenti tráví studiem a jinými aktivitami. Z oblasti výzkumů na fakultách humanitních studií zmiňme též longitudinální výzkumy hodnotových orientací vysokoškolských studentů Univerzity Karlovy. (Minksová, 2010)

Poslední etapa zmíněného šetření Eurostudent IV (i přes nevelký vzorek respondentů kombinovaného studia), ukázala výrazné rozdíly mezi studenty kombinované a prezenční formy. V kombinované formě studovalo téměř 90 % zúčastněných. Z toho si 89,3 % pravidelně vydělává, oproti 39,3 % v prezenční formě. U studentů kombinovaného studia souviselo zaměstnání se studovaným oborem dvakrát více než u studentů ve formě prezenční, a to 34,1 % ku 20,7 %, kdy větší než částečný úvazek uvedlo 94,6 % studentů kombinované formy. Studenti prezenční formy se více věnují studiu, u studentů kombinovaného studia se ukázala výrazně vyšší denní vytíženost. Sami sebe hodnotí studenti kombinovaného studia na prvním místě jako převážně zaneprázdněné jinými než studijními povinnostmi. Významné rozdíly byly také zjištěny mezi oběma formami studia v průměrné denní časové vytíženosti studiem a samostudiem. Prezenční studenti do školy chodí od pondělí do pátku, studenti kombinovaného studia nejčastěji v pátky a soboty, kde studiem stráví v průměru 4 hodiny denně, samostudiem pak doma průměrně 1,3 hodiny denně v týdnu a 2,4 hodiny denně o víkendu. (Fischer a Vltavská a kol., 2016, s. 51, 71, 81-84, 105-108)

Na studenty vysoké školy oboru sociální pedagogiky ve vztahu k jejich autoregulaci (viz kapitola 1) cílil též kvantitativní výzkum Hladíka a Vávrové (2011), kteří zjistili, že autoregulace je mj. spojena s motivací ke studiu daného oboru, správnou volbou cílů, strategie učení a znalostí sebe sama, s čímž je spojeno reálné odhadování vlastních silných i slabých stránek a sebehodnocení, což ovlivňuje jejich dosahování.

Některé ze shora uvedených výzkumů Minksové (2010) korespondují též s Dejmalovou (2018, s. 55-75), která se po selekci relevantních výzkumů a jejich podrobné charakteristice, zaměřila na současné studenty vysoké školy ve vztahu k osobní organizaci, jejíž součástí je i samostatnost a zodpovědnost, kdy se ve své práci zabývala výzkumem začínajících studentů tří vybraných oborů prvních ročníků Filozofické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, kde se zabývala otázkou „Jak studenti organizují a řídí plnění svých studijních povinností v prvním roce vysokoškolského studia.“ Ve své práci reagovala mj. na kvantitativní nárůst vysokoškolských diplomů ve vztahu ke změnám terciárního vzdělávání v České republice a čím dále častější zaměstnanost studentů prezenčního studia, což podněcuje nejen změnu ve studijním přístupu a zvyklostech studentů, ale též nutnost reakce vysokoškolské pedagogiky. Z domácích i zahraničních výzkumů zjistila, že začínající studenti vysoké školy projevují často pocit nejistoty související s neefektivní organizací studia, případně zkombinováním studia a zaměstnání. (Dejmalová, 2018, s. 79-80)

Součástí provedeného popisně-explorativního výzkumu bylo i dotazníkové šetření, ve kterém vycházela z některých již provedených výzkumů a ze kterého vyplynulo mj. k osobní organizaci studentů prvních ročníků tamější univerzity, že do této mohou „ve významnější, ale v odlišné míře zasahovat zejména organizační strategie spojené s přechodem na vysokou školu, zaměstnáním a dodržováním termínu a studijní strategie související s různými studijními požadavky, náročností oboru a délkou přípravy na zkoušku.“ Dále bylo zjištěno, že dle studentů získaný diplom bude hrát roli na trhu práce. Současně však byly vyjádřeny obavy z nároků vysokoškolského studia, případně toho, že toto je nebude bavit. (Dejmalová, 2018, s. 112-113)

## 2.1 Terciární vzdělávání v České republice

Na našem území se lze setkat s různými typy vysokých škol, a to veřejnými, státními, soukromými a zahraničními. Soukromé vysoké školy je možno dělit na aktivní a neaktivní, které z různých důvodů již aktivně nepůsobí. (Více k tématu Dvořáková a Smrčka, 2018). Dále se lze setkat se zahraničními vysokými školami evropskými a mimoevropskými a jejich pobočkami, kterým bylo uděleno tuzemské oprávnění vykonávat svou činnost na území České republiky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) ke dni citování eviduje 26 veřejných vysokých škol, 2 státní vysoké školy, 36 aktivních a 19 neaktivních soukromých vysokých škol, 14 evropských zahraničních vysokých škol včetně poboček a 2 mimoevropské. (Přehled vysokých škol v ČR, 2018). Seznam vysokých škol lze pak nalézt též v příloze 1 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, v platném znění, který dále ve svém § 2 rozděluje vysoké školy na **univerzitní a neuniverzitní**. Univerzitní vysoká škola může uskutečňovat všechny typy studijních programů (tedy bakalářský, magisterský a doktorský) a s tím i tvůrčí činnosti, která zahrnuje činnost vědeckou, výzkumnou, vývojovou, inovační, uměleckou atp. Neuniverzitní vysoká škola může uskutečňovat bakalářský a magisterský studijní program a s tím související tvůrčí činnost, nedělí se však na fakulty. Pojem „univerzita“ a jeho tvary mohou používat pouze vysoké školy univerzitního typu. (ČESKO, 2014)

Český statistický úřad v roce 2018 uveřejnil výsledky z šetření Adult Education Survey, ze kterých vyplynulo, že v roce 2016 studovalo na veřejných a soukromých vysokých školách dohromady více než 315 000 studentů, z čehož byly 2/3 ve věku méně než 25 let, 1/5 pak ve věkovém rozmezí 25-29 let a 15 % ve věku 30 a více. Počet vysokoškolských studentů byl na vrcholu v roce 2010, kdy se jednalo o více jak 400 000 studentů. V posledních letech však dochází ke **značnému poklesu**. U studentů do 25 let došlo k poklesu o 20 %, u studentů ve věku 25 – 29 let pak o 14 %. Nejmarkantnější však byl **úbytek studentů starších 30 let**, kdy se jednalo o 35 %. Počet studentů vysokých škol starších 30 let byl v České republice v roce 2016 celkem 45 521, z toho 47 % v bakalářských programech, 29 % v magisterských programech a 24 % v programech doktorských. Uváděný úbytek byl v těchto letech tedy spjat s úbytkem těchto studentů právě v bakalářských (o 31 %), resp. magisterských (o 45 %) studijních programech. (Vzdělávání dospělých v ČR, ©2018, s. 13)



Podle Doseděla (2015, s. 100-105) však v mezinárodním srovnání přes nárůst v posledních letech máme vysokoškolských studentů stále málo, a to i přesto, že od roku 1989 do 2001 se navýšil počet studentů přijatých do univerzitního studia o 60 %. Do této doby se vysokoškolský diplom vyskytoval u poměrně nízkého počtu osob, významnými byly spíše dělnické profese. Rokem 2000 a přijetím tzv. Boloňské deklarace došlo k rozdělení magisterského studia do tříletého bakalářského a dvouletého magisterského studia a s tím pak navyšování studentů.

Otázka nárůstu počtu vysokoškolsky vzdělaných osob je také skloňována delší dobu i s ohledem na kvalitu vzdělávání. Anýžová (2017, s. 5-10), která se zabývala ekonomickými souvislostmi studia a návratností investice do vzdělávání v mezinárodním srovnání vysvětluje, že diplom sám o sobě nezvyšuje úroveň vzdělání ve společnosti, ale přispívá k exkluzivitě, prestiži, privilegií či lépe placenému místu. Nepřináší však záruku kompetentnosti nebo produktivity. Na straně druhé může zvýšit konkurenceschopnost na trhu práce. To ostatně potvrzuje i Kopecký (2013, s. 76-77), dle kterého se o vzdělání tedy nehovoří pouze v oblasti vzdělávací politiky, ale často též ve spojení s ekonomikou a uplatněním na trhu práce, která by tyto investiční výdaje měla zpětně kompenzovat.

To by se mělo odrazit v legislativním ukotvení. Vzdělávací systém v České republice se opírá zejména o zákon č. 561/2014 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (dále jen školský zákon) a zákon č. 111/1998 Sb., tzv. zákon o vysokých školách v platném znění (dále jen zákon o vysokých školách). Za hlavní lze považovat členění systému vzdělání na tři oblasti, a to primární, sekundární a terciární, někdy zvané též základní, střední a další vzdělání. (ČESKO, 2014; ČESKO, 1998). Tyto zákony mj. určují postup získávání kvalifikací spojený s jednotlivými stupni soustavy škol, což upravuje mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání pro Českou republiku – ISCED. (Klasifikace vzdělání: CZ-ISCED 2011, 2016; Dejmalová, 2018, s. 80)

Ve vztahu k terciárnímu vzdělávání je pak též na místě zmínit Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílou knihu, jež upravovala rozvoj vzdělávání v České republice od 7. února 2007 do 12. 5. 2014. S ohledem na politické a ekonomické změny a též naplnění některých jejich cílů a nutnost jejich aktualizace, pozbyla tato platnost, a to schválením Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. (Kotásek a kol., 2001)

Zormanová (2014, s. 68-69, 74) řadí Bílou knihu mezi kurikulární dokumenty vztahující se k pedagogice, které stanovují „cíle, obsah a podmínky vzdělávání, instituce a nástroje k realizaci vzdělávání, jakožto i způsoby hodnocení.“ Dlouhý čas byla Bílá kniha významným dokumentem, na jejímž základě stála a stojí řada již provedených významných zněn, a proto zde budou myšlenky v ní uvedené také prezentovány. Podle citované autorky měl v koncepci související s terciárním vzděláváním probíhat **nárůst vysokoškolsky vzdělaných osob zejména v neprezenčních formách**, tedy ve formách kombinovaných apod. Měla být vytvořena vzájemná jasná návaznost a provázanost jednotlivých forem, aby mohlo dojít k uznávání těchto forem celou společností.

Rozdíl v těchto formách pak spočívají v tom, že v rámci prezenčního studia mají studenti např. širší možnost výběru předmětů a kurzů. Studium si mohou různě rozkládat či přerušovat a mohou využívat zahraničních studijních pobytů. Obecně se prezenční studium tedy vyznačuje větší rozmanitostí a možností volby. Oproti tomu **kombinované studium** je řízeno přesně stanoveným studijním plánem, na základě kterého je student povinen absolvovat předem stanovené předměty v předepsaném semestru, a to na rozdíl od prezenčního studia bez možnosti volby. Předměty i termíny jsou jasně dané, stejně jako jejich ukončení. Výuka většinou zahrnuje mj. víkendové dny a studenti jsou seznamováni se základním nebo nejobtížnějším učivem, jehož nastudování by pro ně bylo příliš náročné. V ostatním je spoléháno zejména na samostudium. (Zormanová, 2017, s. 120-121). V tomto směru pak nabývá důležitosti efektivita v učení.

## 2.2 Efektivní učení

Se zaměřením na dospělé studenty a cílově orientované přístupy k učení bylo v rámci výzkumu zjištěno, že „čím přesněji zná účastník cíle učení, tím jej snadněji dosáhne“ (Belz a Siegrist, 2001, s. 75). Podle Plamínka (2008, s. 122) určují směr a smysl našeho snažení strategické **cíle**. Dodává, že „obecné principy, kterým v životě věříme, rozhodují o cestách k těmto cílům, protože jsou základem pro volbu metod, jimiž cílů dosahujeme.“ Krenzel (2015, s. 51) na základě provedených výzkumů spojuje motivaci spíše s krátkodobými než dlouhodobými cíli, kdy pokud jsou stanoveny cíle příliš velké a tedy i vzdálené, případně jsou-li úkoly k jejich dosažení nesystematické a chaotické, může to vést spíše k ochromení. Ludwig (2013, s. 57) však upozorňuje na možnou cílovou závislost, kterou vysvětluje adaptací na pocity vyplývající z dosaženého cíle, které mohou mít krátkodobý charakter, což člověka nutí stanovovat si cíle stále větší. Také Mikuláščík (2015, s. 42-43) doporučuje

na cestě k dosažení dlouhodobých cílů zvolit menší, dílčí úsekové cíle, díky kterým se bude pocit úspěchu dostavovat opakovaně, periodicky bez delšího čekání, což vede k podpoře motivace. Je podle něj dobré odprostit se od nejrůznějších zlovyků, unáhlenosti, negativních emocí a nálad rozptylujících pozornost. Poslední uvedené koresponduje s tvrzením Krengela (2015, s. 74) o tom, že vyrovnanost, pozitivní přístup a otevřenost jsou jedním ze základních kamenů pomáhajících zpracovat informace.

V zamyšlení nad tím, jak se učíme, Plamínek (2016, s. 40-42) také mj. zjistil návaznost učení na příjemné a nepříjemné pocity. Zatímco ty kladné vedou k tzv. apetenci, tedy snaze je opakovat, negativní pak k averzi, tedy snaze vyhnout se jim. Dodává, že takto se může dít vědomě i nevědomě a poukazuje na spojitost se základní lidskou potřebou spokojenosti. O vlivu kladných a záporných emocí na výkon hovoří též Gruber (2017, s. 115) a rozložení emocí během dne přináší Pink (2018, s. 24) na základě výzkumů Kahnemana et al. (2004) a Stone et al. (2006), kteří zjistili, že emoční rovnováha během dopoledne (cca do 12 hodin) roste, odpoledne (až do asi 16 hodiny) klesá a večer opět stoupá.

Autorem, který se dlouhodobě zabývá efektivností učení je Krengel (2015), jenž namísto nadprůměrné inteligence klade důraz na správné metody. Ve své publikaci, na základě praktických zkušeností se zabývá tím, jak úspěšně zvládnout proces učení, k čemuž nabízí mnoho metod a praktických rad, například navrhl organizační rozložení dne věnovanému učení. Spojil zde poznatky z psychologie učení a time-managemetu, kdy zdůrazňuje nebezpečí věnování se více věcí najednou, tzv. multitaskingu.

Opačným nebezpečím pro efektivní učení je pak prokrastinace, které se dlouhodobě věnuje například Ludwig (2013) nebo Fiore (2014, s. 11-19, 29-49 a násl.), která považuje prokrastinaci za zvyk či naučené chování, kterým mj. utíkáme před úzkostí, obavami či pochybnostmi o sebe sama. Dále uvádí, že tato může být spojena s tlakem rozhodování, snahou oddálit začátek či konec úkolu. Jako jeden z důvodů vzniku se může o obranný mechanismus pro sebeúctu člověka, který může přinášet dočasnou úlevu, může být vyjádřením zlosti, strachu ze selhání nebo pozdějšího neúspěchu. V rámci nápravy doporučuje naučit se bez výčitek trávit více času zábavou, odměňovat se za splnění krátkodobých cílů a snižovat tak hladinu stresu.

V rámci efektivity je pak podle Krengela (2015) základem výkonnosti poznání vlastního mozku a povědomí o technikách učení a koncentrace, což souvisí s jeho tvrzením, že „úspěch a seberealizace jdou ruku v ruce“. Zmíněná **koncentrace pozornosti** je to, díky

čemuž dochází bez ohledu na druh činnosti k úspoře času a větší efektivnosti, ať už v pracovní nebo studijní činnosti. Čím vyšší koncentrace, tím větší odolnost proti vlivům, které mohou působit **rušivě**. Snižuje se také míra únavy. Koncentrovaný jedinec je zaujat činností, kterou vykonává, vyvolává přesvědčivý dojem a dosahuje většího úspěchu. Míra koncentrace je přímo úměrně spojena se schopností relaxovat, neboť bez koncentrace a schopnosti její kontroly se může člověk cítit napjatý, v psychické tenzi, v rámci čehož se začne projevovat neefektivita, časové ztráty, vnější tlak atp. (Mikuláščík, 2015, s. 42-43). S koncentrací pak souvisí i stav nazývaný „flow“, který dle Ludwiga (2013, s. 61) nastává v okamžiku, kdy je člověk naprosto pohlčen prováděnou činností a přestává vnímat čas. Podle Fiore (2014, s. 155) tento fenomén umožňuje pracovat s větší motivací, nadšením, efektivitou a soustředěním. To klesá asi po 20 minutách, což je spojeno s tzv. kolísající **výkonnostní křivkou**, kdy podle Steiwerta (1995, In: Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 26 – 27, 244) lze nejvyšší výkonnost pozorovat kolem deseti dopoledne, druhý vrchol se pak ukazuje kolem deváté večer. To potvrzuje i Pink (2018, s. 18, 37), který uvádí, že ostražitost a bdělost má své limity, kdy energie stoupá zejména dopoledne až k polednímu vrcholu, zatímco odpoledne začne prudce klesat.

I přílišné učení a úsilí (Jason, 2010, v tomto směru hovoří o perfekcionalismu) se ovšem může stát problémem, neboť v konečném důsledku může mít klesající tendenci výsledků, a to zejména, pokud učení není systematické a množství látky k zapamatování je mnoho. Proto jsou důležité tzv. **odpočinkové přestávky**. Ve vyvážené kombinaci se soustředěním umožňují mozku zpracovávat učivo. Často se tak hovoří o důležitosti spánku, ve kterém se mj. ukládají a hlavně třídí vjemy, se kterými se člověk setkal během dne. (Krengel, 2015, s. 11-15). V souvislosti s přestávkami dále autor (2015, s. 66) poukazuje na tzv. *recency effect* (efekt novosti), kdy poslední informace před přerušением učení zůstanou v paměti a jsou zapamatovány. Po osvěžení je pak tyto snazší si vybavit.

Shora uvedené může potvrzovat i výzkum provedený v Dánsku, v rámci něhož byly porovnávány výsledky testů školáků podle toho, ve které části dne byly psány. Ukázalo se, že výsledky testů psaných odpoledne byly významně horší než výsledky testů z dřívějších fází dne. Mimo to bylo také zjištěno, že i když byl test psán odpoledne, byla-li před ním 20–30 minutová přestávka, došlo ke zlepšení dosaženého bodového skóre. (Sievertsen, Gino a Piovesan, 2016. In: Pink, 2018, s. 60-61). Přestávky však nejsou důležité jen v rámci učení, ale mají významný dopad i v životě dospělých osob, na které je kladena výrazná zodpovědnost (Pink, 2018, s. 61). Prožívání dne je u každého člověka ovlivněno

jeho „chronotypem“, tedy tím, ve které fázi dne se u jedince objevuje nejvyšší výkonnost, který ovlivňuje jak fyziologickou, tak psychickou stránku. Mezi středoškoláky a **vysokoškolskými studenty** byl na základě výzkumů zjištěn velký podíl tzv. sov, zatímco mezi osobami nad 60 let a malými dětmi podíl tzv. skřivanů. Zatímco sov, tedy osob, jejichž vrcholná forma se dostavuje pozdě odpoledne a večer se v populaci objevuje 21 %, skřivanů, tedy ranních typů lze nalézt 14 %. Zbýlých 65 % nejsou přesně vyhraněni. Každá skupina se vyznačuje různými osobnostními charakteristikami. Tato skutečnost by měla být ze strany vyučujících a zařazování předmětů a typů práce zohledňováno. (Pink, 2018, s. 34-37, 42)

Jak učinit učení nejen efektivnějším, ale i zábavným se dále zamýšlel Krengel (2015, s. 52), který v tomto směru doporučil zaměřit se na kreativnost, například vytváření myšlenkových map, plakátů, nebo činnost v příjemném prostředí atp. Jednou z alternativ dle něj může být i **skupinové učení**. Člověk je tvor sociální, chce být individualitou, zároveň však touží někam patřit. Jeho self, tedy „já“ se tak vyvíjí v kontextu jiných lidí, což působí na jak na mezilidské vztahy, tak na rozvoj osobnosti jedince a ovlivňuje míru adaptability, resp. začlenění do sociálního kontextu. Variabilita vlastního já je mj. způsobena i pohledem na sebe sama, kdy jinak se vnímáme v případě úspěchu, a jinak v případě neúspěchu. „Já“ je ovlivňováno minulostí, současností i budoucností a zejména sociálními interakcemi. Orientovat se v rozdílnostech „já“ je základ svého sebepoznání a odhadu svého potencialu. (Mikuláščík, 2015, s. 35)

Podle Krengela (2015, s. 128) má skupina důležitou motivační funkci a dále uvádí, že znalosti uložené v paměti nejsou stabilní, a i když je pravdou, že skupinové učení sebou nese větší náročnost, je zde větší efektivita v jejich užití a schopnosti je předat. Dle autora skupinou čítající více jak čtyři osoby ubývá disciplíny, nadto doporučuje stanovit si pravidla, která pomohou udržet koncentraci a posilnit sebedisciplínu v případě pravidelných schůzek a přípravy na ně. Skupinové učení považuje za všestrannou metodu, která podporuje mj. kreativitu, pomáhá objasňovat problémy a může přinášet nové úhly pohledu. Důležitost společnosti potvrzuje i Pink (2018, s. 65), který poukázal na výsledky výzkumů jednak J. Wendsche a kol. (2014) na základě nichž bylo zjištěno, že i pobývání ve společnosti v rámci přestávek má výrazněji pozitivní efekt, a to zejména, pokud si společnost můžeme vybrat a jednak S. Kim (2016), dle které pobyt ve společnosti, ve které je možné probrat i jiné než pracovní záležitosti pak může působit na snížení míry stresu a zlepšovat náladu lépe než například vyřizování e-mailů, tedy kognitivní činností.

### 2.3 Studium a stres

Nadbytek informací, neustálý spěch, změny a zvyšující se nároky člověka vytváří podmínky pro vznik nejrůznějších neuróz. Současná doba se po čtyřiceti letech temna prezentuje výraznou mírou svobody, což však paradoxně vede k větším problémům s adaptací. Lidé se musí více spoléhat sami na sebe a tím ovlivňovat, čeho dosáhnout. Zároveň však tato situace může vést k vnitřní ztrátě rovnováhy, kdy je statisticky prokázáno, že se navýšil počet osob trpících depresemi či jinými psychickými problémy. Tyto jsou často spojovány též s nedostatkem času v osobním i pracovním životě. Člověk by měl mít kontrolu nad využitím svého času, a při hospodaření s ním a jeho organizaci zohledňovat i své zájmy a rozlišovat naléhavost a potřebnost jednání, neboť ztráta kontroly nad svým časem bývá jedním z hlavních zdrojů stresu. (Mikuláščík, 2015, s. 30; 52)

Ten se stal jedním z trendů současné společnosti, neboť život v ní k němu nabízí nespočet možností. K těmto vnějším okolnostem člověk přidává i některé z vlastních vnitřních zdrojů, a stres se tak dostává do souvislosti s překážkami k sebepoznání a sebezvládnání. (Plamínek, 2008, s. 120). Samotný pojem je znám od roku 1950, kdy jej charakterizoval Hans B. Seley jako „logickou odpověď na poškození nebo ohrožení organismu, která se projevuje prostřednictvím adaptačního syndromu“, a to na základě tzv. stresorů. Všeobecně je tento pojem užíván též pro konflikt, úzkost, frustraci atp. V pedagogické práci pak existují tři druhy stresů, a to senzorické, psychické a emocionální, kdy poslední a nejdůležitější je spojena se vztahem mezi pedagogem a studentem, pedagogy navzájem či s vedením školy. (Slavík a kol., 2012, s. 55)

Podle Plamínka (2008, s. 122; 2016, s. 119-124) existují dva druhy stresu. Nepříjemný **distres**, kdy snahou je jeho odstranění a **eustres**, který je naopak vyhledávaným, neboť může navodit pocit spokojenosti a klidu. V rámci sebeřízení je třeba eustres aktivně vyhledávat a tvořit, a to nejčastěji navoděním klidu a vyrovnanosti, k čemuž se doporučuje dobrá orientace ve vlastním životě a schopnost rozdělení důležitého a nedůležitého, jakožto i uvědomování si dosažitelnosti a nedosažitelnosti různých okolností našeho života. S tím je spojeno sebeprožívání. Dále autor říká, že ty nejdůležitější věci by se měly hledat ve třech souvisejících oblastech, a to:

- v cílech, jejich dosažení jsme si stanovili,
- v principech, které při dosahování cílů musíme respektovat,
- ve zdrojích, které při dosažení cílů využijeme a péčí o ně.

Za nejčastější stresové situace označuje Slavík a kol. (2012, s. 56) nečitelnost, resp. zmatek a neorientace v dané situaci, aktuální neřešitelnost, kdy jedinec nevidí řešení situace, nezvládnutelnost, tedy absence vnějších či vnitřních prostředků k řešení situace, kterou jedinec vnímá, ohrožení jedince, jeho blízkých či jeho hodnot ve vztahu k hraničním schopnostem, čímž je ohrožen pohled na sebe sama, neovlivnitelnost průběhu události, čímž je zvyšována úzkost a nepředvídatelnost, která zvyšuje intenzitu stresu.

Plamínek (2008, s. 148) na základě svého výzkumu, kdy byly na bodové škále ohodnocovány stresové situace, uvádí následující výčet nejčastějších:

**Přetížení**, představující nerovnováhu výkonu a potenciálu, související například s dezorientací v pracovní činnosti.

**Vnější nejistota**, kterou pojí například s nedostatkem informací, neurčitostí a potencionálními hrozbami.

**Naléhavost**, vyplývající z časové nedostatečnosti a přibližujících se termínů.

**Důležitost**, která se pojí s odpovědností, na kterou je však nahlíženo subjektivně a proto to opravdu důležité souvisí například s životními cíli.

**Bezmocnost**, jež narušuje asi v nejvyšší míře psychickou stabilitu jedince.

**Vnitřní nejistota**, která bývá spojena s nízkou sebedůvěrou.

**Vnitřní rušení**, představující projevy špatného svědomí, ale i nemoci či úrazu.

**Vnější rušení**, například hluk atp.

Stresem spojeným se studiem a zkouškami, někdy též zkouškovým stresem, se zabývá Krengel (2015, s. 9, 27), který poukazuje na to, že učení spojuje jak náročnost spojenou se samotným obsahem učiva, tak časovou, k čemuž se přidává vnitřní pocit nedostatečné přípravy a z toho pramenící nespokojenost a stres, neboť úspěšné studium na vysoké škole sebou nese požadavky zahrnující víc než jen precizní splnění zadaných požadavků. Citovaný autor (2015, s. 15-16) dále upozorňuje na skutečnost, že právě vnitřní pocit nedostatečné přípravy na zkoušku podněcuje člověka k vynaložení větší péle na úkor dalších aktivit, jako jsou sport či setkávání s přáteli, které mu přináší potěšení, ale jsou mimo oblast učení.

Akademické a sociální problémy mohou testovat odolnost i motivaci studentů. S tímto se setkává řada studijních poradců. Jedna z možností nápravy je sebeřízení. Techniky odolnosti a motivační strategie se navzájem podporují, kdy zvládnutím těchto strategií může být odolnost i motivace zvýšena, a to ve všech oblastech studia. (Javeed, 2013)

Odolnost vůči stresu může mít oporu v dobré fyzické a psychické kondici, jež souvisí se způsobem života každého jedince. (Plamínek, 2008, s. 152). Autor v tomto směru z množství doporučení vybral následující:

- dostatek spánku,
- pohyb,
- zdravé stravování,
- relaxace,
- omezení nebo úplné vynechání prostředků umělé stimulace aktivity,
- vyhledávání a prožívání eustresových (klidových) situací,
- být dobrým člověkem s čistým svědomím.

Právě schopnost změnit pohled na stresové situace a jejich zpracování je základem mnoha metod sebeřízení. (Plamínek, 2008, s. 156). Shora uvedenou relaxaci považuje Mikuláščík (2015, s. 93) za základ sebeřízení a seberozvoje. S relaxací souvisí i od počátku dvacátého století známý pojem **duševní hygiena**, do kterého se řadí aktivity, díky nimž člověk udržuje své zdraví psychické i fyzické a zároveň působí preventivně a pomáhá udržet, příp. opětovně nalézt duševní rovnováhu, díky čemuž pomáhá například zvládat stresující situace, rozvíjet svůj psychický potenciál, efektivně využívat paměť, lépe se koncentrovat, zvládat negativní emoce, efektivně se kontrolovat a adaptovat se stále se měnícím životním podmínkám v dnešní velmi uspěchané době. (Mikuláščík, 2015, s. 30)

## 2.4 Konflikt rolí v terciárním vzdělávání

Člověk ve svém životě zastává řadu rolí. Sociální role je spjata se sociálním statutem, který představuje určitou hodnotu postavení člověka v sociálním útvaru a se kterým se pojí práva i povinnosti vůči danému sociálnímu systému. Ať už hovoříme o sociálním statusu vrozeném (pohlaví, rodina) nebo získaném (vzdělání, zaměstnání aj.), tento není neměnný a obvykle se zkoumá z pohledu například věku, vzdělání, pohlaví, příjmu, povolání atp. (Urban, 2017, s. 120-121). „Sociální role představuje chování, které je pro jedince v určitém postavení vhodné a žádoucí,“ říkají Slavík a kol. (2012, s. 119), podle kterých se sociální role opírá o sociální normy určené pro danou sociální situaci a zároveň je sociálně kontrolována a tedy může být i sociálně sankcionována. Vykazuje se vnějšími (např. oblečení) a vnitřními (např. pohnutky) znaky.



Podle Urbana (2017, s. 123-124) se sociální rolí označuje „očekávaný způsob chování člověka vyplývající z jeho společenské pozice v sociální struktuře.“ Svě role se člověk učí hrát celý život, neboť se v nich odráží nejen vzájemné očekávání, ale i získané zkušenosti, a během života může zastávat mnoho různých rolí, a to i najednou. Může být například dítětem, rodičem, zaměstnancem, studentem atp. Díky tomu mohou být role navzájem v konfliktním postavení, což může vést k individuálnímu i skupinovému **napětí a frustraci**, neboť dochází k rozporu mezi obsahy požadavků kladené okolím na jedince. Oproti tomu množství rolí, které jedinec zvládne souběžně vykonávat, mu připisuje určitou prestiž ve společnosti. Člověk se díky svým charakterovým vlastnostem, názorům atp. však nikdy neztotožní zcela jen s jednou svou rolí a dochází tak ke **konfliktu** „já“ a role.

Vedlejším efektem vzdělávání i v jiné než prezenční formě je podle Beneše (2014, s. 76) vyvstala nutnost skloubení času pro učení, rodinu a práci. Sladit práci, studium, rodinu či rodičovství ovlivnila i dostupnost vysokoškolského vzdělání, neboť díky němu mohou lidé studovat delší čas. To může být spjata i s nároky trhu práce, kvůli nimž čím dál častěji musí student kombinovat své studium se zaměstnáním, ať už v rámci uplatnění nebo posunu v kariéře. (Fučík, 2015, s. 58). O rolích současného vysokoškolského studenta pak hovoří například Slavík a kol. (2012, s. 120) či Vašutová (2002, s. 159, In: Dejmálová, 2018, s. 28), kdy tyto mohou být definovány jako role:

- a) **učícího se jedince**, u kterého se hledají zvědavost, zájem a touha po stále nových informacích, zároveň se jeho cíle ve vzdělávání týkají jeho budoucího uplatnění na trhu práce,
- b) **klienta**<sup>1</sup>, coby subjektu vysokoškolské výuky a zároveň odběratel vzdělávacího programu, kterému mají být předestřeny aktuální poznatky, kdy od studia očekává svou profesní přípravu,
- c) **osobnosti**, individuality, kterou ovlivňují jak vlastní dispozice, tak okolní prostředí a jedinci v něm.

Uvedení autoři dále poukazují na to, že je samozřejmé, že kromě role studenta existuje i role vyučujícího. Vzájemné představy o roli toho druhého však nemusí odpovídat představám jednotlivých stran. Obdobně Slavík a kol., (2012, s. 117) hovoří o tom, že nástup do vysokoškolského studia bývá u studentů spjat s očekáváním, ať už spojeným s akademickým prostředím, nebo akademickými pracovníky. Pokud však v tomto novém

---

<sup>1</sup> K rozmachu pojmu „klient“ v České republice nejen ve vztahu ke školství více Dvořáková a Smrčka, 2018, s. 143-147.

prostředí narazí například na přístup, který znají ze střední školy, dochází ke zklamání, což znamená, že jsou v tomto směru kladeny další nároky na vyučujícího.

V této souvislosti Černý (2017, s. 83) zdůrazňuje odraz společnosti a kultury a jejich vývoje od výuky v ústní podobě, přes učebnice až využívání ICT, v podobě školy. Tento vývoj nutí reagovat oblast vzdělávání a změny nejen ve formě, ale též v obsahu a chápání celého edukačního procesu včetně role studenta a učitele, což ostatně souhlasí se Slavíkem a kol. (2012, s. 158-159) podle něhož rychlý technologický vývoj ovlivňuje i oblast vzdělávání. Internet a komunikační a informační technologie jsou vnímány ve vzdělávání pozitivně, negativní pohledy jsou spojeny spíše s jejich častým nadužíváním. Vzhledem k tomu se mění i role vysokoškolského pedagoga a kvalita pedagogického působení.

### 3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

V této kapitole se zaměříme na základní vymezení sociální pedagogiky a jejího vývoje jako vědního a studijního oboru, a to hlavně ve spojení s vybranou univerzitou a dále bude věnována pozornost kompetencím sociálního pedagoga, zejména ve vztahu k sebeřízení. Vznik a vývoj sociální pedagogiky představuje rozsáhlou oblast plnou zvučných jmen a jejich přínosů, kterým se věnuje řada zahraničních i našich autorů. S ohledem na téma práce není naším cílem se touto oblastí podrobně zabývat, toto ostatně rozsahově ani není možné, zaměříme se spíše na sociální pedagogiku ve vztahu ke společenským změnám především v českých zemích a okolnostem jejího vzniku jako studijního oboru.

Vznik a podstata sociální pedagogiky jsou úzce spjaty s proměnami společnosti, její dynamikou a čím dál větší složitostí situací v ní vzniklých. S těmito situacemi si člověk může, ale také nemusí umět poradit a vyvstává tak potřeba nabídky pomoci, se kterou přichází právě sociální pedagogika. Z historického hlediska pak stojí sociální pedagogika na tradici filozofického myšlení zaměřeného na vztah společnosti a člověka a s tím spojenou nápravu sociální nespravedlnosti a dále na tradici sociální práce ve vztahu k mezilidskému soužití a altruismu. (Procházka, 2012, s. 9-11)

Ten souvisí i s charitativním pojetím, které v rámci historického vývoje Kraus a Hoferková (2016) identifikovali jako první paradigmatu sociální pedagogiky, následované terapeutickým, poradenským a konečně výchovně vzdělávacím, resp. edukativním. Edukační realitu a její rozvoj spolu s pedagogickým myšlením za podstatný považuje mj. Knotová (2014, s. 7), a to zejména ve změně pohledu na člověka coby bytost nejen biopsychologickou, ale i sociální, díky čemuž se sociální determinace výchovy stala východiskem sociální pedagogiky. Tuto skutečnost ostatně zdůrazňuje i Bakošová (2008, s. 10).

Vývoj sociální pedagogiky se nese v duchu praktickém i teoretickém, kdy tyto směry jsou podstatné pro její rozvoj jako vědy. Prvky praktického zaměření bylo možno nalézt již v dobách minulých, například v rámci křesťanství a filantropismu, jednalo se však o nesystematické, ojedinělé výskyty. Zakladatelem praktického proudu je označován J. H. Pestalozzi, jehož život a dílo se stalo inspirací pro řadu dalších autorů. Zakladatelem teoretického proudu jakožto i sociální pedagogiky jako teoretické vědy pak bývá označován Paul Natorp, jemuž se právě Pestalozzi či Knat stali vzorem. V českých zemích v souvislosti s teoretickým proudem sociální pedagogiky je zásadní postava G.A. Lindnera,

který pojímá výchovu nikoli v úzkém smyslu jako úmyslnou snahu změnit jedince bez zohlednění působení okolí, ale na člověka pohlíží v kontextu přírody a kultury, jež ho obklopují. Výchovu tedy chápe širěji nikoli jako pouhým získáním kvalifikace či určitého stupně vzdělání, ale jako základ schopností podstatných pro další rozvoj (což Procházka přirovnává k dnešním kompetencím). Tato výchova spojená s utvářením mravního charakteru se pak kladně odráží ve vývoji společnosti. (Procházka, 2012, s. 39, 55-57)

Zda je sociální pedagogika pojímána jako obor teoretický či zaměřený prakticky je také jeden z důvodů, proč se názory na vymezení sociální pedagogiky různí. Dalším důvodem je pak šíře, do jaké je chápána. Užší pojetí bývá spojováno s tzv. rizikovým chováním a je cíleno na jednotlivce nebo skupiny, které tímto chováním ohrožují společnost (Kraus, 2008, s. 39-44). Snahou sociální pedagogiky v tomto směru je reagovat na vzniklé problémy společnosti spojené například s nezaměstnaností, chudobou atp. a pomoci osobám v takové situaci se nacházejících podporou jejich svépomoci a soběstačnosti. Toto pojetí má návaznost na praktický směr sociální a uplatnění primární prevence. (Procházka, 2012, s. 66-67). Širší pojetí sociální pedagogiky je charakterizováno svou multidisciplinárností zaměřenou nejen na jednotlivce, ale na celou společnost. Cílí nejen na ohroženou, ale i zdravou populaci a pomáhá v procesu enkulturace a socializace a též v oblasti udržení optimálního životního stylu (Kraus, 2008, s. 43). V tomto směru je dle Procházky (2012, s. 67) vyžadován komplexní přístup, proto je zde nezbytné prolnutí s jinými vědními obory.

Rozdílné názory se projevují i v množství rozličných definic. Příkladem uvedme širší pohled na sociální pedagogiku Krause a Poláčkové (2001, s. 12), kteří její zaměření vidí v problémech „patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potenciálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti.“ S ohledem na změny a vyvstálé problémy ve společnosti nabývající čím dál větší význam pak Bakošová (2008, s. 13) chápe sociální pedagogiku jako životní pomoc s cílem poskytnutí kompletní péče všem věkovým skupinám v různém prostředí, a to optimální formou a vyrovnáváním nedostatků. Cílem tak je prostřednictvím výchovy působit na jedince i společnost a také integraci a stabilizaci osobnosti.

Rozdílnou šíři chápání lze pozorovat i ve vnímání sociální pedagogiky jako vědního oboru byť podle Krause (2008, s. 46) začalo postupem času shora uvedené širší pojetí převládat.

### 3.1 Vývoj sociální pedagogiky jako vědního oboru

Sociopedagogická myšlenka není nová, naopak je zakotvena v tradicích pedagogiky, novum představuje sociální pedagogika jako vysokoškolský obor. Úvahy o dopadu výchovy na jednotlivce i společnost je obsahem diskuze napříč dějinami od dob antiky, přes středověk, renesanci, osvícenství až do současnosti. Jako vědní disciplína se však sociální pedagogika začala vyvíjet až v 19. století. (Procházka, 2012, s. 10-11)

S tím souhlasí i Kraus (2013; 2008, s. 18), dle kterého sociální pedagogika u nás zaznamenala razantnější vývoj až od roku 1990, kdy samotný pojem sociální pedagogika se dle jeho analýzy od uvedeného roku začala často skloňovat v různých směrech, nejčastěji jako:

- metodologie sociálně pedagogického přístupu k různým výchovným situacím reflektující proměny společnosti,
- pedagogická disciplína zaměřená na výchovný proces v mimoškolních oblastech výchovy,
- studijní obor, vyučovaný na různých stupních škol,
- vyučovací předmět s různorodým obsahem.

Rozvoj sociální pedagogiky jako vědy, resp. vědního oboru je pak spojen s reakcí na tehdejší sociální realitu a její problémy, jakožto i specifické podmínky té které země. Za zásadní je považován vznik sociologie a emancipace pedagogiky, kdy sociální pedagogika se zde ukotvuje jako věda hraniční. Předmětem jejího vědeckého zájmu se stává výchova. (Procházka, 2012, s. 37-38). Vznik sociální pedagogiky coby vědecké disciplíny v 19. století tedy zakládají tři vnější činitele, a to: proměny společnosti spojené s rozvojem průmyslu, jeho dopadem na dosavadní život a rozvoj sociální nerovnosti; rozvoj charitativních a buditelských činností a rozvoj humanitních a přírodovědeckých vědních oborů. Knotová (2014, s. 10)

Sociální pedagogika se vyvíjela v českých zemích pozvolna, v období Československé republiky však přerušil její vývoj nástup nacismu a s ním spojené společenské změny, jak válečné, tak poválečné a nastala politická a ideologická situace. Její rozvoj jako samostatné vědní disciplíny byl v této době zastaven. Výrazná změna nastala, jak již bylo zmíněno, až v 90. letech 20. století, kdy byl postupně charakterizován předmět oboru, začalo vycházet množství prací publikovaných odborníky, a sociální pedagogika byla zařazena jako studijní obor na vysokých školách, kde se obor začal rozvíjet. (Procházka, 2012,

s. 58). V porovnání se zahraničím je však podle Knotové (2014, s. 14, 19) jako studijní obor u nás velmi mladá a nebyla rozvíjena systematicky, spíše byl diskutován její obsah a význam, otázky metodologické či vztahy k ostatním oborům.

Detailně se vývoji české sociální pedagogiky věnuje například Kraus (2007), který také poukazuje na to, že k jejímu rozvoji pomohly i proběhnuvší mezinárodní semináře a konference a samozřejmě řada osobností, které se počátkem 90. let zasloužily o jeho vymezení a rozvoj. Jejich jednotlivými přínosy se podrobně zabývá již zmíněný Kraus (2007; 2008, s. 18-20; 2013), nebo též Bakošová (2008, s. 38-43) či Knotová (2014, s. 19-20). Pojmout všechna tato významná jména (jak ostatně svým rozsahem ukazují zmíněné publikace a články), není na tomto místě možné a ani to není naším cílem, proto budou uvedena jen některá, a to ve spojení s jejich působišti.

Univerzitami, na kterých byla a je sociální pedagogika u nás rozvíjena jsou například Univerzita v Hradci Králové, Karlova univerzita v Praze, Masarykova univerzita v Brně, UTB ve Zlíně, Jihočeská univerzita a Ostravská univerzita, na kterých působili a působí významní představitelé sociální pedagogiky, jako například Blahoslav Kraus (Univerzita Hradec Králové), Jiří Semrád (Univerzita Hradec Králové), Věra Poláčková (UK Praha), Jiří Němec a Milan Přadka (MU Brno), Marie Hradečná a Světlá Klapilová (UP Olomouc), Julius Sekera (Ostravská univerzita) či Jakub Hladík (UTB ve Zlíně) a další. (Procházka, 2012, s. 59-60)

Snaha o rozvoj sociální pedagogiky jako vědního a studijního oboru i jejího praktického uplatnění však neutuchá ani dnes. Kraus (2013) v této souvislosti vzpomíná mimo jiné i vydávání časopisu Sociální pedagogika při UTB ve Zlíně nebo vznik Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, v rámci které je zapojena řada fakult a institucí, na nichž její členové působí. Předsedou výkonné rady, jejíž členem je mj. Blahoslav Kraus, je pak už zmíněný Jakub Hladík z UTB ve Zlíně. (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, ©2013)

Vývoj sociální pedagogiky jako vědního a studijního oboru pak dal vzniknout mnoha zaměřením. Na základě shrnutí vývoje sociální pedagogiky v letech i s ohledem na různorodé přístupy k možnostem uplatnění a obsahu, předkládá Knotová (2014 s. 19-20) tři hlavní, i když specifická a ne zcela jasně ohraničená, pojetí sociální pedagogiky, jako:

- a) oboru, který se zabývá inkluzí a integrací jednotlivců či skupin ohrožených sociálním vyloučením nebo vykazují odchylky od sociálního chování (reedukace a resocializace),
- b) oboru zabývajícímu se interakcemi prostředí – výchova v kontextu celoživotního učení a vzdělávání, jakožto i kvality života (výchova ke zdraví a ve volném čase),
- c) oboru zaměřující se na pomoc a péči lidem v obtížných životních situacích s cílem pomoci kompenzovat negativní dopady sociálních procesů a prevenci sociálního vyloučení (sociální poradenství).

Ze shora uvedeného tedy vyplývá, že vývoj sociální pedagogiky jako vědního oboru nebyl systematický a jednotný, Kraus (2013) však uzavírá, že od roku 1990 sociální pedagogika získala dostatečné odborné zázemí zejména v materiálech a poznatcích k tomu, aby mohla být jasně brána jako jednak studijní disciplína s vlastním předmětem, cíli, funkcemi a obsahem, ale i studijním oborem, který se čím dál víc dostává do povědomí veřejnosti a získává na prestiži.

### 3.2 Sociální pedagogika jako studijní obor na vysoké škole

S ohledem na téma práce je na místě se seznámit s vybranou univerzitou a tamějším studijním oborem. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (dále jen UTB ve Zlíně) byla založena zákonem č. 404/2000 Sb. o zřízení UTB ve Zlíně a opírá se mj. též o zmíněný zákon o vysokých školách. (Zákony, UTB ©2018). Je jednou z univerzit, jež nabízí krom jiného možnost studovat obor Sociální pedagogika v obou formách. V současné době je v České republice dle databáze MŠMT možno tento obor studovat celkem na 8 českých vysokých školách. Všechny tyto školy jsou veřejné, univerzitního typu a jedná se konkrétně o (Registr vysokých škol, 2018):

Tabulka 1 - Přehled VŠ nabízejících studium oboru sociální pedagogika

Název	Kraj
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	Jihočeský
Masarykova univerzita	Jihomoravský
Ostravská univerzita	Moravskoslezský
Univerzita Hradec Králové	Královéhradecký
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Ústecký
Univerzita Karlova	Praha
Univerzita Palackého v Olomouci	Olomoucký
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	Zlínský

Zdroj: Registr vysokých škol (2018)

Pod samotným pojmem obor si lze představit „nejen formalizovanou oboru instituci, ale obecněji určitou podobu uspořádání lidského vědění a poznávání, v jejímž rámci jsou řešeny specifické úkoly nebo problémy a kde probíhá osobitá komunikace.“ Vzdělávacím oborem je pak chápáno „pole specializovaného diskurzu a spolupráce, které je vyhrazené pro učení se a pro poznávání určitých stránek lidské společnosti a kultury včetně jejich vztahů k přírodě.“ (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). Obor sociální pedagogika spadá na vybrané univerzitě pod fakultu humanitních studií, ústav pedagogických věd v bakalářském i navazujícím magisterském studiu jak v prezenční, tak v kombinované formě (Studium, UTB ©2018). Zmíněná fakulta je pak významná svým postavením vydavatele časopisu Sociální pedagogika, jež dlouhodobě přispívá ke zvýšení prestiže a známosti daného oboru (Kraus, 2013, s. 109).

Student si v rámci studia oboru Sociální pedagogiky osvojí znalosti z mnoha oborů, ať už všeobecného nebo odborného charakteru, jako například z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie a dalších, a to jak teoreticky, tak prakticky a tím získá možnost uplatnění na trhu práce v různých oblastech. V průběhu studia se může student setkat s předměty, jako je například sama sociální pedagogika a metody sociálně výchovné práce, sociální a vývojová psychologie, sociální politika a právo v této oblasti, pedagogika volného času, multikulturní, globální a environmentální výchova, vzdělávání dospělých, personální management a další. (Sociální pedagogika, UTB ©2018; O ústavu, UTB ©2018)

V rámci studia student získává teoretické i praktické zkušenosti, které mu mohou pomoci v jeho uplatnění coby sociálního pedagoga. Kraus (2004. In: Procházka, s. 70-72), má za to, že sociální pedagogika je s to reagovat na aktuální situaci ve společnosti a její problémy, například souvislostí mezi výchovou či výchovně vzdělávacím procesem a socializací či změnami konkrétních prostředí a jejich dopady. Sociální pedagogika se však nesmí zabývat pouze mnohdy bagatelizovanými problémy a pouze řešením jejich důsledků, musí také hledat a analyzovat jejich příčiny. Za důležitou oblast, jíž musí být věnována pozornost, považuje také **profesní oblast sociálního pedagoga, jeho uplatnění a kompetence.**

Ve světle současné legislativy můžeme hovořit o uplatnění sociálního pedagoga v sociální sféře jako sociálního pracovníka, tedy v intencích zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v platném znění, nebo v pedagogické oblasti, coby asistenta pedagoga, pedagoga volného času či vychovatele, a to na základě zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v platném znění.



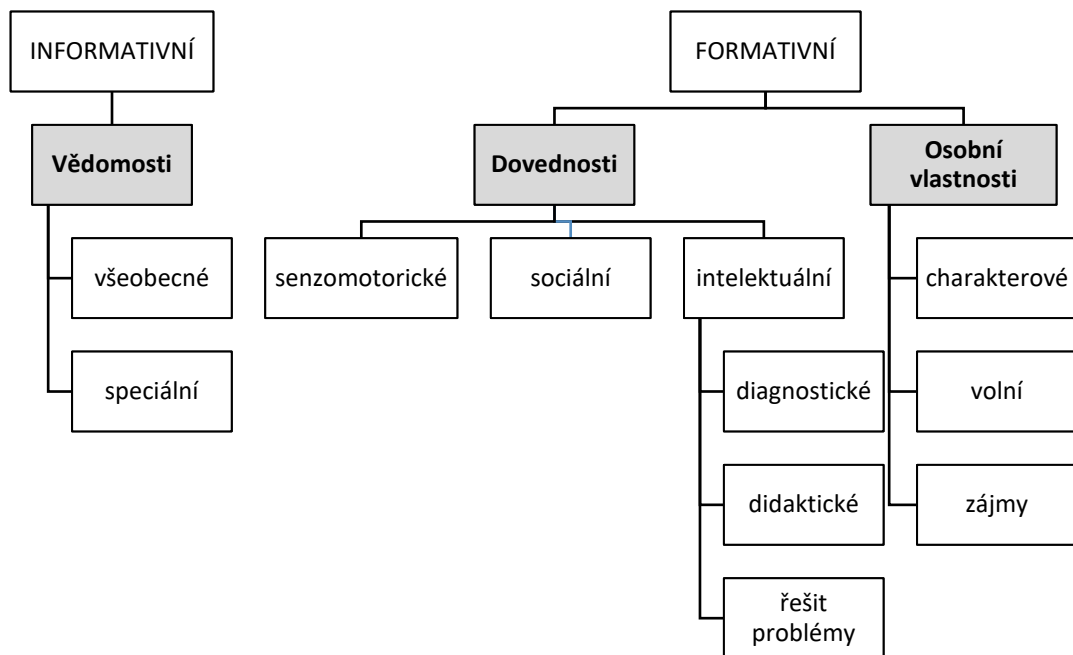
Kraus (2014, s. 205) ve shodě s Bakošovou (2008, s. 191-202) hovoří o uplatnění sociálního pedagoga v resortu školství, resp. školství, mládeže a tělovýchovy, resortu spravedlnosti, resortu práce, sociálních věcí a rodiny, resortu vnitra a v oblastech církevních a neziskových organizací, jež Bakošová nazývá jinými organizacemi. Nad rámec jmenovaných pak autorka dále přidává možnost uplatnění v resortu zdravotnictví a kultury. S tím pak pojí i profil absolventa sociální pedagogiky, jímž je odborník v **pomáhající profesi**, vyznačující se jak **osobnostními předpoklady**, tak odbornými znalostmi a dovednostmi. V rámci námětů pak uvádí mnoho obecných i speciálních požadavků v profilu absolventa, kdy v souvislosti s tématem této práce byly vybrány zejména profesionální a morální postoje a hodnoty, odborné **samovzdělávací návyky**, metodologické schopnosti, aplikační schopnosti teorie do praxe, ochota zdokonalovat vlastní kompetence, zručnost v užívání ICT, **manažerské schopnosti** v řídicí, metodické a koncepční práci. (Bakošová, 2008, s. 198-201)

### 3.3 Kompetence sociálního pedagoga

Zatímco kvalifikace jsou zaměřeny na konkrétní profesi a velmi rychle mohou zastarávat a ztrácet svou cenu, a to zejména ve vztahu k technice, kompetence jsou trvalejšího charakteru a mohou dát základ dalšího učení. Specifickou oblastí jsou pak **klíčové kompetence**, kterým se v reakci na změny člověk individuálně učí prakticky celý život, což vede k rozvoji jeho osobnosti a svým celoživotním charakterem také k rozvoji celé společnosti. Základ klíčových kompetencí tvoří odborné vědomosti, tedy i kvalifikaci, díky níž může člověk svou odbornost uplatnit v různých oblastech. Klíčové kompetence jsou totiž tvořeny širokým spektrem kompetencí za hranicí odbornosti. Výsledkem je pak kompetentní jednání. (Belz a Siegrist, 2001, s. 33, 168 - 166)

Česká pedagogická ani sociálně pedagogická terminologie přesně nevymezuje klíčové kompetence v oblasti činnosti sociálního pedagoga. (Procházka, 2012, s. 75-76). O již zmiňovaných kompetencích spojených jeho uplatněním kromě jmenovaného autora hovoří například Bakošová (2008, s. 191-202) či Kraus a Poláčková (2001, s. 34), kdy poslední zmiňovaní autoři vytvořili následující model:

Obrázek 1 - Model kompetencí sociálního pedagoga



Zdroj: Kraus a Poláčková (2001, s. 34) – vlastní zpracování.

Grafické znázornění ukazuje rozmanitost a rozsáhlost kompetencí sociálního pedagoga, kterého Kraus (2000 In: Bakošová, 2008, s. 191-192) vidí jako „odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně“, což zahrnuje mj. manažerské dovednosti v oblasti organizační a metodické. Bakošová (2008, s. 192-194) pak hovoří o pěti kompetencích sociálního pedagoga, a to kompetenci k managementu, k prevenci, k poradenství, k převýchově a výchovných vzdělávacích kompetencích, kam řadí **sebevzdělávání a sebevýchovu**.

Pro tuto práci je podstatná zejména poslední jmenovaná – výchovně-vzdělávací kompetence. Jak uvádí Bakošová (2008, s. 193-194) „v procesech **sebevýchovy** sociální pedagog svou nosnost vede k vlastnímu poznání, přijetí svých nedostatků, k trpělivosti a vytrvalosti. Sám má být **příkladem**, jak zvládnout nedostatky, vnější i vnitřní podněty, které jsou překážkou sebevýchovy.“ Autorka také dodává, že poznatky sociálního pedagoga by měly být všeobecné i specifické a mohou být získány sebevzděláváním, jež je podmínováno vnitřními potřebami. Zároveň toto podporuje jak u svých kolegů, tak u těch, na něž je zacílen v rámci své profese.

Belz a Siegrist (2001, s. 167-167) hovoří o třech skupinách individuálních kompetencí k jednání, jež tvoří potenciál práce s kompetencemi. Jedná se o sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod:

- a) Kompetence sociální jsou spojeny se schopností kontaktu s ostatními lidmi a zahrnují schopnost **týmové práce**, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím, komunikativnost.
- b) Kompetence ve vztahu k vlastní osobě tvoří kompetentní nakládání s vlastní hodnotou, resp. sebou samým, schopnost být svým vlastním **manažerem**, schopnost **sebereflexe**, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidství, schopnost **sebeuposouzení** a dalšího **seberozvoje**.
- c) Kompetence v oblasti metod, kterými je myšleno uplatňovat cíleně své odborné znalosti, vypracovávat originální řešení, zpracovávat nové informace, **kriticky zpracovávat informace** a schopnost inovovat, posuzovat šance a rizika.

Průcha a spol. (2003, s. 103-104 In: Procházka, 2012, s. 76) dělí kompetence na osobnostní a profesní. Do osobnostních řadí například odpovědnost, trpělivost, schopnost řešet problémy, kooperaci v týmu, sociální vnímavost a flexibilitu. U profesních pak Procházka, (2012, s. 75-77) poukazuje na nemožnost přesného definování či prokazování osobnostních kompetencí v praxi a dodává, že sociální pedagogové při výkonu své profese kombinují své zkušenosti, znalosti, dovednosti a postoje, jež bývají řazeny k profesním kompetencím.

Osobnostní kompetence zahrnují dle Vašutové (2002, s. 30 In: Procházka, 2012, s. 77):

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost,
- osobnostní dovednosti v řešení problémů,
- schopnost kritického myšlení a kooperace,
- zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.

Nad rámec autorka dodává, že právě osobnostní aspekt sociálně pedagogické činnosti představuje velkou výzvu pro vzdělávací instituce a vysoké školy, v nichž se sociální pedagogové připravují na svou profesí, neboť osobní rozvoj sociálního pedagoga je celoživotním procesem, jemuž právě vysokoškolské studium má dát základ.

V tomto směru v roce 2015 provedly Martincová a Andrysová (2017) výzkum zaměřený na studenty prezenčního studia oboru sociální pedagogiky na univerzitách v České republice, ve kterém se mj. zabývaly profesní charakteristikou sociálních pedagogů a analýzou studijního programu sociální pedagogiky na vybrané fakultě v České republice.

Svým výzkumem krom jiného zjišťovaly profesionální orientaci studentů sociální pedagogiky a jejich odborné dovednosti a kvalifikaci. Poukázaly na stále nejasnou odpověď na otázku, kdo vlastně je sociální pedagog v České republice, jež ovlivňuje a komplikuje přípravu budoucích sociálních pedagogů. V tomto směru navrhly změnu v koncepci studijního oboru Sociální pedagogika a inovovaly současné složení předmětů tak, aby u studentů byla posilována vnitřní motivace k rozvoji svých schopností a dovedností, a to v souladu s nároky na flexibilitu spojenými s požadavky trhu práce.

Studentům sociální pedagogiky, tentokrát v kombinovaném studiu, se bude věnovat i praktická část této práce.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části práce jsme úvodem poukázali na rozmanité pojetí oblasti self-managementu a v souladu s odbornými názory charakterizovali vybrané pojmy, jež tato oblast zahrnuje. Pozornost byla také věnována současnému postavení vzdělávání v České republice i společnosti jako takové a v rámci institucionálního vzdělávání se tato část práce zabývala též studenty vysokých škol, zejména se zaměřením na studium oboru sociální pedagogiky. Zjištěné poznatky nás v souladu se stanoveným cílem vedly k formulaci výzkumných otázek.

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu deskriptivního charakteru bylo zmapovat self-management studentů oboru Sociální pedagogika v kombinovaném studiu na UTB ve Zlíně. Dílčím cílem pak bylo zjistit, zda se liší sebehodnocení studentů v oblasti studijní zodpovědnosti, samostatnosti a práce s časem v závislosti na délce studia. Cíl práce byl zvolen mj. z toho důvodu, že většina námi zjištěných výzkumů velmi často cílila spíše na studenty studia prezenčního případně kombinaci obou typů. Kombinovanému studiu pak bývá často věnována pozornost coby součást šetření zabývajících se například celoživotním učením či dalším vzděláváním. Máme za to, že s ohledem na již několikrát zmiňovaný posun zájmu studentů směrem ke kombinovanému studiu či socioekonomické charakteristice studentů této formy studia, je na místě věnovat této oblasti více zájmu i s ohledem na nutnost reakce vzdělávacích institucí na tento trend. Náš výzkum může tak mít i evaluační charakter, kdy zjištěné okolnosti mohou mít v konečném důsledku zpětný vliv na rozvoj kvalifikací a kompetencí studentů, zejména v souvislosti se studovaným oborem.

Pro výzkum byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie. Technikou sběru dat pak dotazník specifikovaný v subkapitole 4.3, rozdělený do tří oblastí, a to oblasti motivace, organizace a studia. V rámci praktické části práce bylo postupováno zejména podle Jurčíkové (2013) a Chrásky (2007).

### 4.2 Výzkumné otázky a formulace hypotéz

Výzkum byl rozdělen částečně po vzoru Dejmalové (2018) a šetření uveřejněného ČSÚ v roce 2018 pod názvem Vzdělávání dospělých v ČR: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016 (dále jen AES, 2016), o kterých již bylo hovořeno v teoretické části práce, do tří oblastí, a to oblasti motivace, organizace a studia.

V rámci každé oblasti byla stanovena hlavní výzkumná otázka („VO“), které podléhaly otázky dílčí, korespondující s dotazníkovým šetřením:

#### Motivace

**VO<sub>1</sub>:** Jaké okolnosti se podílí na motivaci ke studiu na vysoké škole?

- a) Jaké okolnosti motivovaly studenty ke studiu na VŠ?
- b) Pociťovali při nástupu nějaké obavy, a pokud ano, jaké?
- c) Jaký význam přepisují setkávání se svými spolužáky?

#### Organizace

**VO<sub>2</sub>:** Jak studenti hodnotí studium po stránce nároků na organizaci?

- a) V čem spatřují nejčastěji obtíže při studiu vysoké školy?
- b) Jak nakládají se svým časem mimo výuku?
- c) Jak studenti hodnotí sami sebe po stránce studijní zodpovědnosti, samostatnosti a práce s časem?

V rámci této výzkumné otázky a v souladu s poznatky uvedenými v teoretické části, kdy významnou součástí self-managementu je i sebehodnocení, jsme se rozhodli zjistit, zda právě sebehodnocení v jednotlivých třech směrech se liší v souvislosti s délkou studia, a proto byly stanoveny následující tři hypotézy.

H<sub>1</sub>: Mezi sebehodnocením studentů Bc. a nMgr. studia v oblasti studijní zodpovědnosti existují statisticky významné rozdíly.

H<sub>2</sub>: Mezi sebehodnocením studentů Bc. a nMgr. studia v oblasti samostatnosti ve studiu existují statisticky významné rozdíly.

H<sub>3</sub>: Mezi sebehodnocením studentů Bc. a nMgr. studia v oblasti práce s časem existují statisticky významné rozdíly.

#### Studium

**VO<sub>3</sub>:** Jak studenti přistupují ke studiu a které faktory se na tomto podílí?

- a) Jaký je preferovaný způsob studia a formy výuky?
- b) Jak a kdy se připravují do školy a na zkoušky?
- c) Na jaké potíže u sebe naráží při přípravě a co by jim usnadnilo studium?

### 4.3 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem byl dotazník, jehož původní verzi vytvořila Dejmálová (2018). Tato verze vycházela z již provedených, autorkou specifikovaných výzkumů a cílila zejména na studenty prezenčního studia, proto došlo pro ověření proveditelnosti k pilotáži, která ukázala nutnost úprav výzkumného nástroje, zejména stran nejasných označení otázek či odpovědí, případně byly položky odstraněny či upraveny ve vztahu ke zvolenému typu studia. V tomto coby inspirace posloužily jednak výsledky šetření Eurostudent VI (Fischer, Vltavská a kol., 2016) a jednak výsledky šetření AES (2016). Úpravy v dotazníku též vyplynuly z poznatků zjištěných a uvedených v teoretické části práce.

V úvodu byl respondentům vysvětlen účel sběru dat a jejich použití a byli poučeni o dobrovolnosti a anonymitě výzkumu. Byť v rozporu s doporučením Chrásky (2007) byly hned následující čtyři otázky zaměřeny na charakteristiku respondenta. Samotný dotazník pak obsahoval celkem 19 položek, z toho 6 uzavřených, 8 polouzavřených a 5 maticových obsahujících položky škálové. U každé otázky byly uvedeny pokyny pro vyplnění. Dotazník je také rozdělen do tří oblastí, a to motivace, které se věnují položky 1 – 5, organizace, na niž jsou zaměřeny položky 6 – 11 a studia, na které cílí položky 12 – 19. Významnou se pak stala položka č. 8, která zde mapuje závislou proměnnou pro ověření stanovených hypotéz. Nezávisle proměnnou měří položka spadající do identifikačních otázek, která mapuje stupeň studovaného oboru (bakalářský nebo navazující magisterský). Závěr tvořilo poděkování. Dotazník byl vytvořen ve dvou formách, a to papírové a elektronické, resp. webového on-line formuláře.

### 4.4 Výzkumný soubor

Pro účely výzkumu byli vybráni studenti oboru Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, studující formou kombinovaného studia. Základní výzkumný soubor tak tvořili studenti bakalářského a navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika v kombinované formě. Pro účely výzkumu se jednalo o záměrný výběr na základě dostupnosti. Kde to dovolovaly možnosti výzkumníka, byl shora specifikovaný výzkumný nástroj distribuován osobně studentům, kteří byli přítomni na výuce, kde tento postup nebyl možný, byli studenti osloveni formou elektronickou zasláním odkazu na webový formulář. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 118 respondentů, z toho 48 studovalo v bakalářském a 70 v navazujícím magisterském stupni.



## 4.5 Limity výzkumu a etika

Nebezpečí výzkumu představovala zejména možnost nedostatečné návratnosti dotazníků. U osobní administrace dotazníků nebylo možno ovlivnit počet studentů na výuce. Výhodou naopak byla možnost osobního vysvětlení a možnosti zodpovězení případných dotazů. Při elektronické distribuci pak mohli studenti vyplňování odložit na pozdější dobu a následně zapomenout. Nadto v této formě nelze mít postaveno na jisto, zda se dotazník dostal k celému zamýšlenému vzorku. I z tohoto důvodu není možné jednoznačně určit celkovou návratnost dotazníků. Obě formy respektovaly dobrovolnost dotazníkového šetření, kdy vyplněním dotazníku respondenti souhlasili s účastí na něm a zpracováním dat.

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

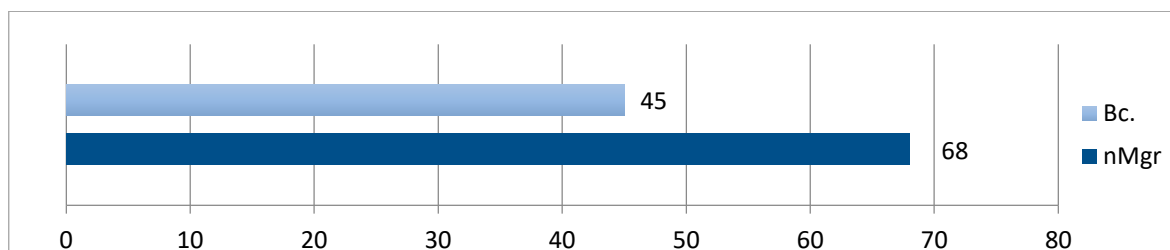
V této části práce bude nejprve analyzováno dotazníkové šetření, resp. data jím získaná, a následně dojde k jejich interpretaci. Po získání dat bylo prvně provedeno třídění I. stupně, v rámci kterého byly zjišťovány četnosti jednotlivých odpovědí. Zjištěná data jsou prezentována zejména v absolutních a relativních četnostech, znázorněných graficky a dále pro bližší specifikaci za použití ústředních hodnot volených jednak dle typu měření a jednak pro přehlednost. Pro účely statistického vyhodnocení stanovených hypotéz pak bylo u příslušných otázek provedeno třídění II. stupně a byly sestaveny kontingenční tabulky. Zpracování dat bylo prováděno za užití programu MS Excel a MS Word. Veškeré grafy a tabulky uvedené dále byly vytvořeny svépomocí za užití uvedených programů, zdroj je tedy „vlastní“.

### 5.1 Charakteristika respondentů

Výzkumu se zúčastnili studenti bakalářského a navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika v kombinované formě na UTB ve Zlíně. Výzkum probíhal v zimním semestru, resp. měsíci únoru 2019 a bylo získáno 118 vyplněných dotazníků. Z toho muselo být 5 dotazníků vyřazeno, neboť zde respondenti nevyplnili všechny položky. Celkem tak bylo zpracováno 113 dotazníků. Návratnost dotazníků a způsob výběru respondentů nám **neumožňuje závěry zobecňovat** na všechny studenty základního souboru a týkají se tedy pouze námi získaného souboru.

Charakteristikou respondentů se zabývaly úvodní čtyři otázky dotazníky, které mapovaly stupeň studovaného oboru, pohlaví, rodičovský statut a věk. Z celkového počtu 113 zúčastněných se jednalo o 40 % studentů bakalářského a 60 % studentů magisterského studijního oboru Sociální pedagogika v kombinované formě.

Graf 2 - Rozložení respondentů dle stupně studovaného oboru



V počtu 104 jednoznačně převažovaly ženy v poměru 92 % ku 8 % a s ohledem na tuto skutečnost nepovažujeme za relevantní se nadále rozdělením dle pohlaví zabývat. Rodičovskou roli zastává 70 z celkového počtu respondentů, tedy 62 %.

Co se věku týká, nejčastěji se výzkumu zúčastnili respondenti ve věku 24 let ( $\hat{x}$ ), střední hodnotu  $med(x)$  představuje věk 35 let. Podrobnější věkové rozložení i v rámci stupně studia pak popisuje následující tabulka:

Tabulka 2 - Rozložení respondentů dle věku

	N platných	Min	Max	Průměr	Sm.odch.
Bc.	45	21,000	57,000	36,667	8,578
nMgr.	68	22,000	51,000	34,279	8,090
Respondenti celkem	113	21,000	57,000	35,230	8,391

## 5.2 Analýza dotazníkového šetření

Jak již bylo zmíněno, inspiraci pro naši práci jsme čerpali m.j z výzkumu Dejmalové (2018) a AES (2016), kdy po jejich vzoru byl také náš výzkum rozdělen do několika oblastí. V našem případě se však jednalo pouze o tři oblasti, kdy do oblasti motivace byla zařazena i problematika setkávání s přáteli, skupinového učení atp., kdy takto ve vybraných aspektech (např. motivace k učení či skupinové učení) postupuje i Kregel (2015).

### Oblast motivace

V rámci **první výzkumné otázky** jsme se prvně zaměřili na to, *jaké okolnosti motivovaly studenty ke studiu na vysoké škole*. Touto problematikou se zabývala i **otázka 1** našeho dotazníku. Nejčastějším ( $\hat{x} = 34$ ) motivem ke studiu byla možnost studovat obor, který je baví a využít vysokoškolské studium pro sebevzdělávání a seberealizaci.

Hned druhou nejčastější odpověď (26 %) představovala možnost spojit studium se zaměstnáním, které v současné době student vykonává, kdy 51 % respondentů studuje obor, jež souvisí s jejich zaměstnáním. Jedná se tedy prakticky o polovinu z těchto studentů. Jako další samostatnými respondenty uvedené motivační faktory byly zjištěny například chybějící vysokoškolské vzdělání v současné době či v budoucnu, možnost dále

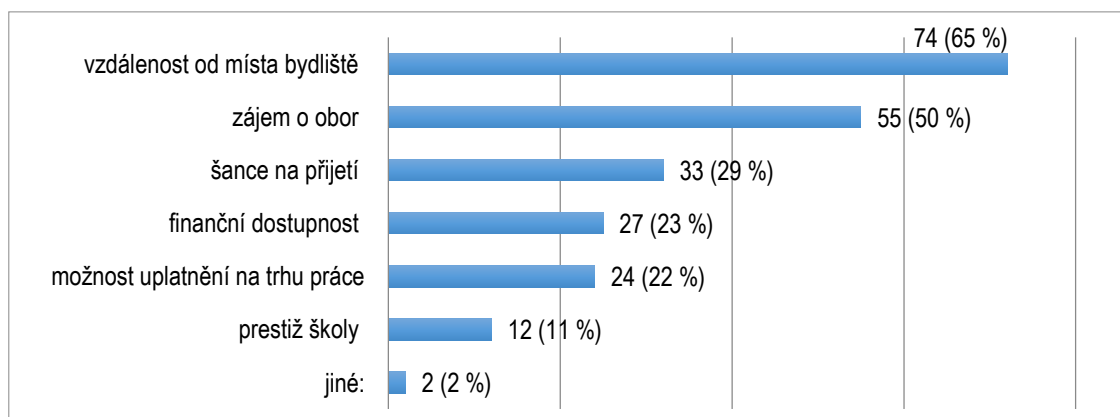
se vzdělávat, zjistit obsah vysokoškolského studia či spojit studium s problémy v osobním životě.

Graf 3 - Motivace k vysokoškolskému studiu



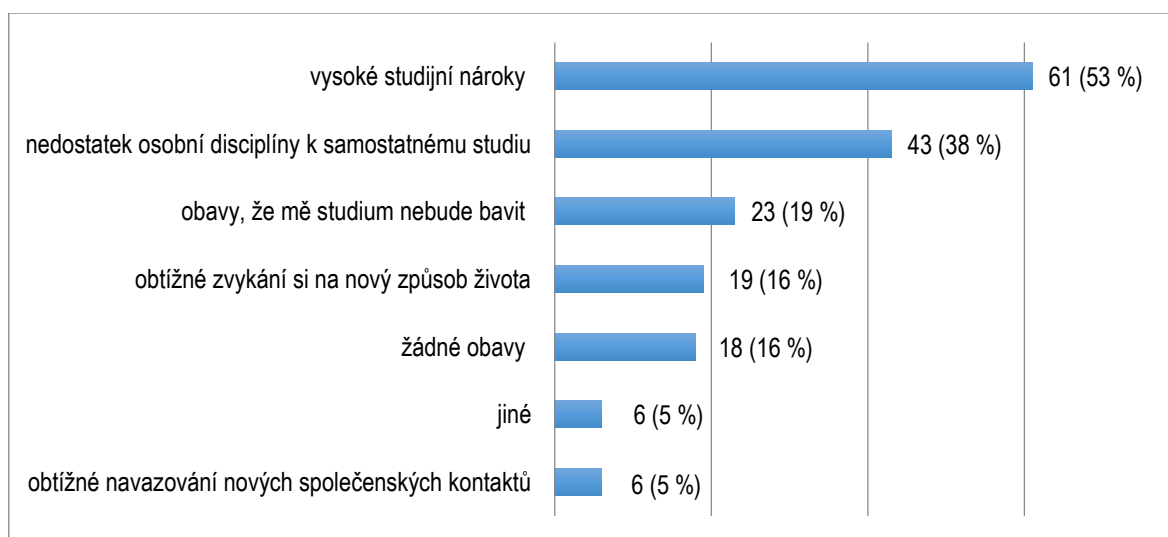
S motivací souvisí i další aspekty, které hráli roli při výběru vysoké školy coby institucionálního zaštitění vysokoškolského studia. V otázce 2, jež se touto oblastí zabývala, měli respondenti možnost označit více odpovědí, maximálně však tři. Při procentuálním vyčíslení bylo vycházeno u každé otázky z celkového počtu respondentů ( $n = 113$  coby 100 %). Nejčtenějším volným faktorem ( $\hat{x} = 74$ ) se ukázala vzdálenost od místa bydliště, tedy dostupnost, následoval zájem o obor a šance na přijetí. I zde měli respondenti možnost uvést i jinou než nabízenou odpověď, kterou se ukázal být typ přijímacího řízení.

Graf 4 - Aspekty ovlivňující výběr školy



S oblastí motivace jsou spjaty také bariéry, v rámci kterých jsme zjišťovali, *zda respondenti pociťovali při nástupu na vysokou školu nějaké obavy a pokud ano, jaké*. Tyto nejistoty mapovala **otázka 3** dotazníku (opět s možností maximální volby tří hlavních odpovědí s možností doplnění vlastní). Nejčastěji projevené obavy ( $\hat{x} = 61$ ) se ukázaly být studijní nároky, následované nedostatkem osobní disciplíny k samostudiu a obavou, že studium nebude respondenty bavit. Mimo nabízených pak byly zjištěny například obavy, zda student zvládne více rolí najednou, obavy z přechodu z jiné školy, nedostatek času na studium spojené s náročným zaměstnáním, či časová náročnost jako taková, skloubení studia a práce či obava, že se studentovi „nebude chtít“.

Graf 5 - Nejistoty při nástupu na VŠ



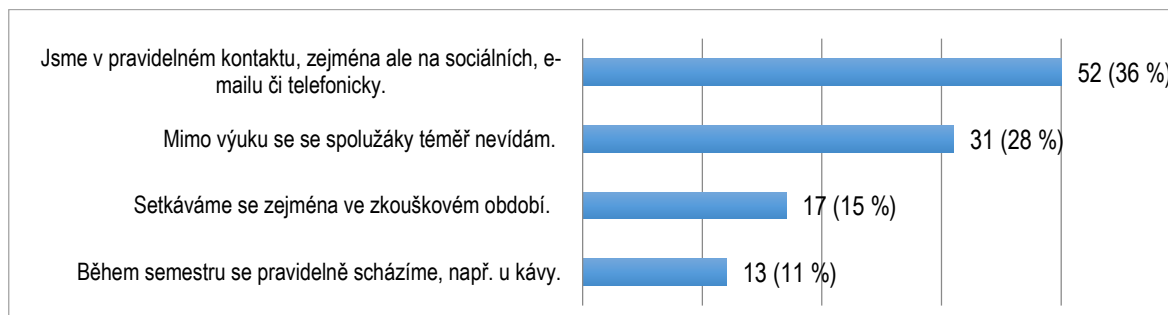
Jak jsme již uvedli, do oblasti motivace byla v našem výzkumu zařazena i oblast socializace, resp. kontakt se spolužáky, kdy jsme zjišťovali, jaký význam připisují respondenti setkávání se svými spolužáky. V **otázce 4** mohli respondenti u každé otázky volit z nabízených odpovědí na intervalové škále 1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne a 4 – rozhodně ne. Nejčastějším důvodem setkávání se ukázaly informace o studiu a studijních materiálech, těsně následované přátelskou podporou a výměnou zkušeností. Nejméně častým důvodem bylo pak řešení osobních problémů. Zjištěná data podrobněji znázorňuje následující tabulka:

Tabulka 3 - Míra přínosnosti setkávání se spolužáky

Odpověď	N platných	Min	Max	Průměr	Sm.odch.
informace o studiu	113	1,000	4,000	1,425	0,476
informace o studijních materiálech	113	1,000	4,000	1,372	0,500
informace o vyučujících	113	1,000	4,000	2,088	0,672
přátelská podpora a výměna zkušeností	113	1,000	4,000	1,478	0,558
řešení osobních problémů	113	1,000	4,000	2,767	0,757
společné studium	113	1,000	4,000	2,088	0,750

Z výzkumu také díky **otázce 5** vyplynulo, že nejčastěji jsou studenti v kontaktu se spolužáky prostřednictvím prostředků komunikace na dálku ( $\hat{x} = 52$ ), a to zejména na sociálních sítích, e-mailem či telefonicky.

Graf 6 - Kontakt se spolužáky



Pokud už se setkávají osobně, tak pouze v 11 % pravidelně, nebo v 17 % ve zkuškovém období. Nejpodstatnějším důvodem pro osobní setkání se ukázalo zjišťování informací o studiu a studijních materiálech a přátelská podpora s výměnou zkušeností. Naopak osobní problémy a jejich řešení se ukázaly jako nejméně podstatné. S kontaktem se spolužáky stojí za zmínku také to, že pouze 7 respondentů uvedlo v rámci otázky stran případného usnadnění studia, učení se spolužáky.

### Oblast organizace

Druhá výzkumná otázka se zabývala tím, jak studenti hodnotí studium po stránce nároků na organizaci. V **otázce 6** se měli respondenti možnost vyjádřit k tomu, do jaké míry jim nabízené varianty ztěžují studium na vysoké škole. U každé odpovědi měli možnost volit na intervalové škále 1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne. Jako nejvýraznější překážka se ukázalo skloubení pracovního/osobního a rodinného života, těsně následované hospodařením s časem a zvýšenými nároky na samostudium.

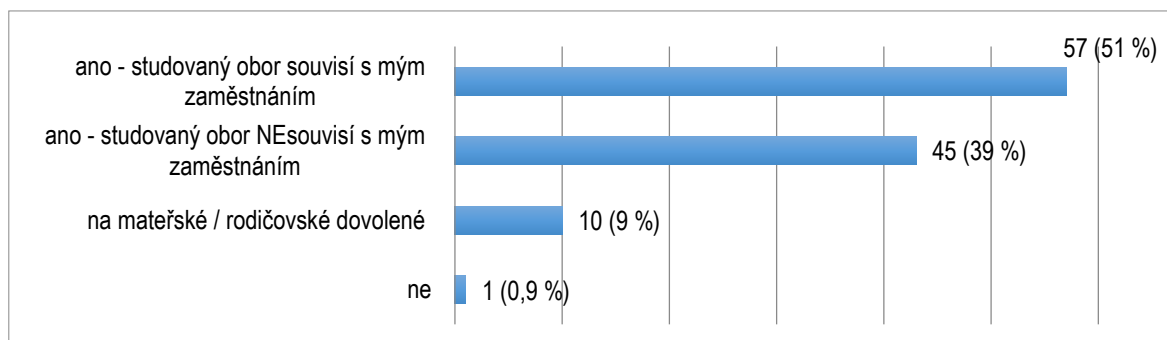
Naopak nejméně hospodaření s finančními prostředky a přístup vyučujících. Výsledky znázorňuje následující tabulka:

Tabulka 4 - Ztížení studia

Odpověď	N platných	Min	Max	Průměr	Sm. odch.
přístup vyučujících	113	1,000	4,000	2,619	0,686
hospodaření s finančními prostředky	113	1,000	4,000	2,929	0,587
zvýšené nároky na samostatnost ve studiu	113	1,000	4,000	2,053	0,698
hospodaření s časem	113	1,000	4,000	1,451	0,567
skloubení pracovního / osobního / rodinného života a studia	113	1,000	4,000	1,283	0,436

V rámci organizace studia je třeba zohlednit i již zmiňovanou zaměstnanost respondentů, kterou zjišťovala **otázka 7**. Přes 96 % respondentů uvedlo, že v současné době jsou zaměstnáni, kdy u 51 % respondentů souvisí studovaný obor se zaměstnáním a 39 % respondentů zaměstnání se studovaným oborem nesouvisí.

Graf 7 - Současná zaměstnanost respondentů



S organizací také souvisí studijní zodpovědnost, samostatnost a práce s časem, zejména plánování, které spadají do osobní sféry každého studenta. *Jak studenti hodnotí sami sebe v oblasti studijní zodpovědnosti, samostatnosti a práce s časem*, mapovala **otázka 8**, kde respondenti hodnotili svou studijní zodpovědnost, samostatnost a práci s časem na škále rozhodně dobrá – spíše dobrá – spíše špatná – rozhodně špatná. Veškeré odpovědi se klonily na kladnou stranu škály. Nejkladněji hodnotili respondenti svou samostatnost, následovala studijní zodpovědnost a na posledním místě pak plánování času.

Tabulka 5 - Sebehodnocení studentů ve vztahu k vysokoškolskému studiu

	N platných	Min	Max	Průměr	Sm.odch.
studijní zodpovědnost	113	1,000	4,000	1,876	0,574
samostatnost	113	1,000	4,000	1,673	0,571
plánování času	113	1,000	4,000	1,319	0,638

V rámci shora uvedených oblastí nás dále zajímalo, *zda se liší sebehodnocení studentů v souvislosti s délkou studia*, kterou jsme si definovali jako studium v bakalářském a magisterském stupni. Tato otázka formou jednotlivých hypotéz pak podléhá statistickému ověřování.

Stanovené hypotézy byly ověřovány na základě dvou otázek v dotazníku, a to otázky „studuji: bc/nMgr“, která představuje nominální dichotomické měření a též nezávisle proměnnou, a otázky osmé, závisle proměnné, ve které měli respondenti jednotlivě posoudit svou studijní zodpovědnost, samostatnost a plánování času ve vztahu k vysokoškolskému studiu, kdy vybírali z nabízených možností „rozhodně dobrá – spíše dobrá – spíše špatná – rozhodně špatná“. S ohledem na zvolenou analýzu jsme provedli převod typu proměnné na nominální, neboť pro ověření našich hypotéz bylo hlavní, zda se v jednotlivých oblastech studenti hodnotí kladně či záporně. I s ohledem na zjištěné absolutní četnosti, byly odpovědi do této podoby sjednoceny do kontingenčních tabulek uvedených níže. Stejně bylo postupováno u všech ověřovaných hypotéz. Statistickou metodou ověřování všech hypotéz byl po ověření splnění podmínek použití (celková četnost  $n > 40$ ) zvolen Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

### **Hypotéza H1:**

Mezi sebehodnocením studentů bakalářského a magisterského studia ve vztahu ke studijní zodpovědnosti existují statisticky významné rozdíly.

$H_0$ : V sebehodnocení studentů bakalářského a magisterského studia ve vztahu ke studijní zodpovědnosti existují statisticky významné rozdíly.

$H_A$ : V sebehodnocení studentů bakalářského a magisterského studia ve vztahu ke studijní zodpovědnosti neexistují statisticky významné rozdíly.



Tabulka 6 - Sebehodnocení studijní zodpovědnosti ve vztahu k délce studia

Studium	Studijní zodpovědnost			
	rozhodně dobrá	spíše dobrá	spíše špatná	rozhodně špatná
Bc. (45)	15	18	11	1
nMgr. (68)	22	36	10	0
$\Sigma$	37	54	21	1

Z absolutních četností uvedených v kontingenční tabulce shora byla vytvořena následující čtyřpolní tabulka:

Tabulka 7 - Sebehodnocení studijní zodpovědnosti v závislosti na délce studia

Studium	Sebehodnocení studijní zodpovědnosti		$\Sigma$
	Kladné	Záporné	
Bc.	33	12	45
nMgr.	58	10	68
$\Sigma$	91	22	113

Hladina významnosti zvolená pro test: 0,05.

$$\text{Vzorec výpočtu: } \chi^2 = n \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}$$

$$\chi^2 = 113 \frac{[(33 * 10) - (12 * 58)]^2}{(33 + 12)(33 + 58)(12 + 10)(58 + 10)} = 0,00254$$

$$\text{Stupeň volnosti pro kritickou hodnotu: } f = (r - 1)(s - 1) = 1 * 1 = 1$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Ze shora uvedeného vyplývá, že kritická hodnota je vyšší než hodnota alternativní. Nemůžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu, a proto na základě provedeného testu můžeme konstatovat, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi sebehodnocením studijní zodpovědnosti studentů bakalářského a magisterského studia v závislosti na délce studia ( $\chi^2 = 0,00254 < \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ ). Hypotéza H1 **nebyla** potvrzena.

**Hypotéza H2:**

Mezi sebehodnocením studentů bakalářského a magisterského studia ve vztahu k samostatnosti ve studiu existují statisticky významné rozdíly.

$H_0$ : V sebehodnocení studentů bakalářského a magisterského studia ve vztahu k samostatnosti existují statisticky významné rozdíly.

$H_A$ : V sebehodnocení studentů bakalářského a magisterského studia ve vztahu k samostatnosti neexistují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 8 - Sebehodnocení studijní samostatnosti ve vztahu k délce studia

Studium	Samostatnost ve studiu			
	rozhodně dobrá	spíše dobrá	spíše špatná	rozhodně špatná
Bc. (45)	17	21	7	0
nMgr. (68)	31	33	4	0
$\Sigma$	48	54	11	0

Z absolutních četností uvedených v kontingenční tabulce shora byla vytvořena následující čtyřpolní tabulka:

Tabulka 9 - Sebehodnocení studijní samostatnosti v závislosti na délce studia

Studium	Sebehodnocení studijní samostatnosti		$\Sigma$
	Kladné	Záporné	
Bc.	38	7	45
nMgr.	64	4	68
$\Sigma$	102	11	113

Hladina významnosti zvolená pro test: 0,05.

$$\text{Vzorec výpočtu: } \chi^2 = n \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}$$

$$\chi^2 = 113 \frac{[(38 * 4) - (7 * 64)]^2}{(38 + 7)(38 + 64)(7 + 4)(64 + 4)} = 0,00289$$

$$\text{Stupeň volnosti pro kritickou hodnotu: } f = (r - 1)(s - 1) = 1 * 1 = 1$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Ze shora uvedeného vyplývá, že kritická hodnota je vyšší než hodnota alternativní. Nemůžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu, a proto na základě provedeného testu můžeme konstatovat, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi sebehodnocením studijní samostatnosti studentů bakalářského a magisterského studia v závislosti na délce studia ( $\chi^2 = 0,00289 < \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ ). Hypotéza H2 **nebyla** potvrzena.

### Hypotéza H 3:

Mezi sebehodnocením studentů bakalářského a magisterského studia ve vztahu k plánování času existují statisticky významné rozdíly.

H<sub>0</sub>: V sebehodnocení studentů bakalářského a magisterského studia ve vztahu k plánování času existují statisticky významné rozdíly.

H<sub>A</sub>: V sebehodnocení studentů bakalářského a magisterského studia ve vztahu k plánování času neexistují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 10 - Sebehodnocení plánování času ve vztahu k délce studia

Studium	Plánování času			
	rozhodně dobrá	spíše dobrá	spíše špatná	rozhodně špatná
Bc. (45)	8	18	17	2
nMgr. (68)	13	35	17	3
$\Sigma$	21	53	34	5

Z absolutních četností uvedených v kontingenční tabulce shora byla vytvořena následující čtyřpolní tabulka:

Tabulka 11 - Sebehodnocení plánování času závislosti na délce studia

Studium	Sebehodnocení plánování času		$\Sigma$
	Kladné	Záporné	
Bc.	26	19	45
nMgr.	48	20	68
$\Sigma$	74	39	113

Hladina významnosti zvolená pro test: 0,05.

Vzorec výpočtu: 
$$\chi^2 = n \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}$$

$$\chi^2 = 113 \frac{[(26 * 20) - (19 * 48)]^2}{(26 + 19)(26 + 48)(19 + 20)(48 + 20)} = 0,002$$

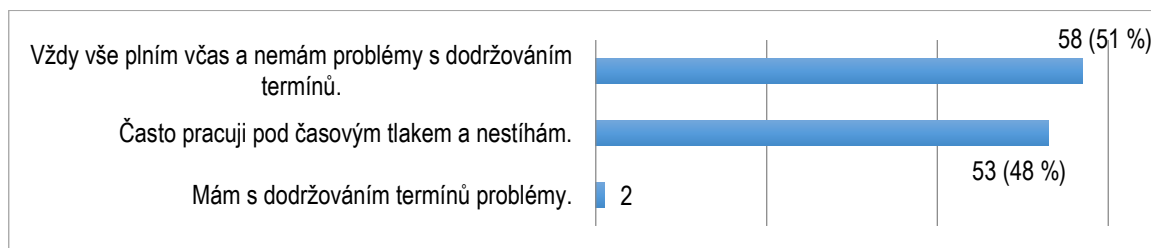
Stupeň volnosti pro kritickou hodnotu:  $f = (r - 1)(s - 1) = 1 * 1 = 1$

Kritická hodnota:  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$

Ze shora uvedeného vyplývá, že kritická hodnota je vyšší než hodnota alternativní. Nemůžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu, a proto na základě provedeného testu můžeme konstatovat, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi sebehodnocením plánování času studentů bakalářského a magisterského studia v závislosti na délce studia ( $\chi^2 = 0,002 < \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ ). Hypotéza H3 **nebyla** potvrzena.

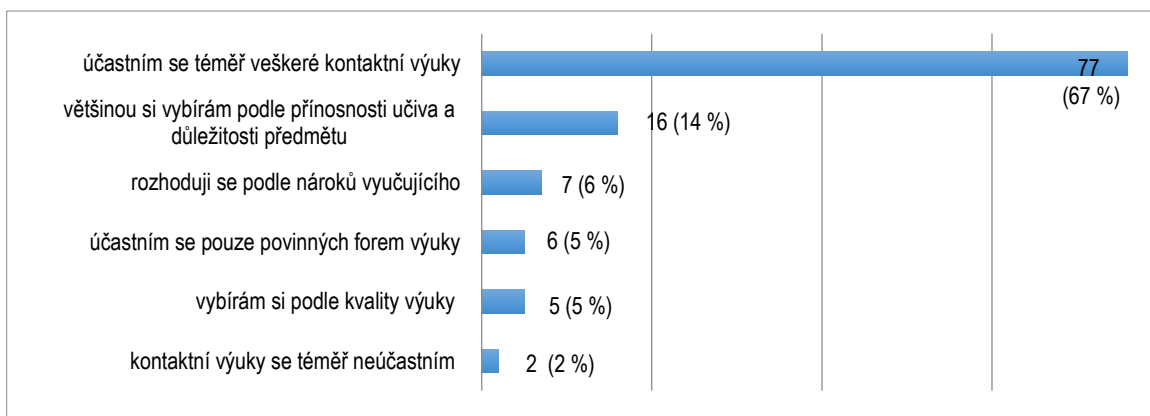
Shora uvedené testování neprokázalo statisticky významné rozdíly v sebehodnocení studentů v jednotlivých oblastech související s délkou studia. Sebehodnocení však souvisí s organizací a časovým plánováním, stejně jako dodržování termínu při plnění studijních povinností (např. odevzdávání seminárních prací, příprava prezentací atp.), které mapovala **otázka 9**. Nadpoloviční většina ( $\hat{x} = 58$ ) uvedla, že vše vždy plní včas a nemá problémy s dodržováním termínů. Pouze o málo méně respondentů však pracuje často pod časovým tlakem a nestíhají.

Graf 8 - Dodržování termínů při plnění studijních povinností



Shora uvedené oblasti pak mohou zasahovat i do účasti na výuce, kterou se zabývala **otázka 10**. Celkem 67 % dotázaných ( $\hat{x} = 76$ ) uvedlo, že se výuky účastní téměř vždy, druhým nejčastějším kritériem účasti na výuce je pak přínosnost učiva a důležitost předmětu. V tomto směru je však nutné vzít v potaz osobní distribuci dotazníků mezi studenty, kteří skutečně byli přítomnými na výuce.

Graf 9 - Účast na výuce



Nároky spojené se studiem v rámci relaxace předpokládají kompenzaci v podobě mimostudijních aktivit, které by měly být v rámci organizace a práce se časem zahrnuty. Proto nás zajímalo, *jak respondenti nakládají se svým časem mimo výuku*. V **otázce 11** byli respondenti tázáni na to, čemu se nejvíce věnují ve volném čase. Mohli označit více odpovědí, maximálně však tři. Otázka byla polozavřeného charakteru, tedy byla zde možnost případně doplnit i odpověď vlastní. Nejčastěji byla volena možnost se ve volném čase setkávat s přáteli ( $\hat{x} = 62$ ). Následoval bez většího rozdílu aktivní, ve formě sportovních aktivit, a pasivní odpočinek. Respondenti využili možnosti uvést vlastní odpověď, ve které například uvedli, že na volnočasové aktivity nebývá čas mj. pro nedostatek osobního volna. Pokud už takový je, věnují ho rodině a dětem.

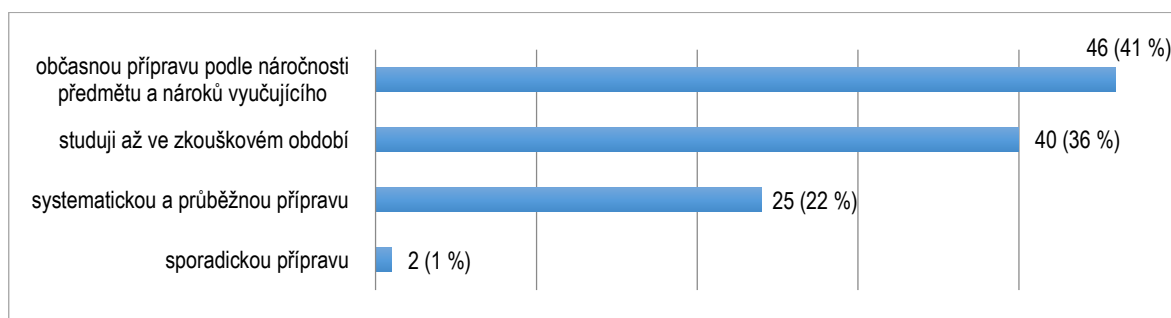
Graf 10 - Volnočasové aktivity



### Oblast studia

V rámci oblasti studijní jsme hledali odpověď na výzkumnou otázku, *jak studenti přistupují ke studiu a které faktory se na tomto podílí*. V první řadě jsme zjišťovali, *jaký je preferovaný způsob studia a formy výuky*. Výzkum v rámci své **otázky 12** ukázal, že nejčastějším byl zvolen způsob občasné přípravy dle náročnosti předmětu a nároků vyučujícího ( $\hat{x} = 46$ ), naopak sporadická příprava se objevila pouze ve dvou případech.

Graf 11 - Preferovaný způsob studia v průběhu semestru



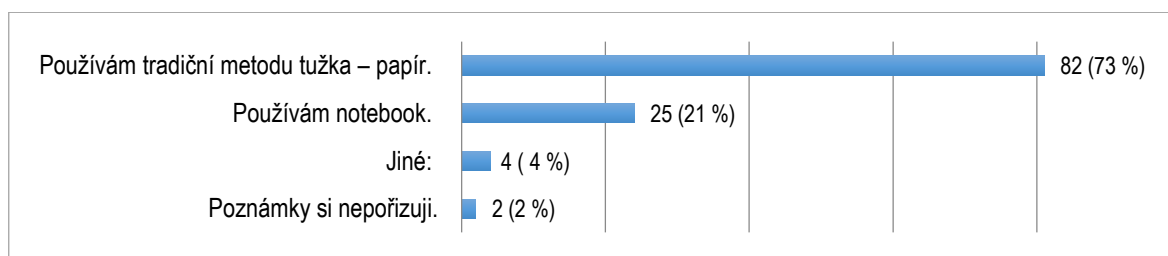
Co se týká forem výuky, v **otázce 13** byly respondentům předloženy různé formy výuky, kdy u každé se měli tito vyjádřit, do jaké míry jim ta která forma vyhovuje, a to na škále 1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne. Nejvíce vyhovující se ukázala výuka s využitím interaktivních metod následovaná přednáškou s diskuzí. Přesnější rozložení dat uvádí následující tabulka:

Tabulka 12 - Do jaké míry vyhovují respondentům uvedené formy výuky

Odpovědi	N platných	Min	Max	Průměr	Sm.odch.
přednáška s monologem	113	1,000	4,000	2,186	0,720
přednáška s diskuzí	113	1,000	4,000	1,619	0,548
výuka s využitím interaktivních metod (video aj.)	113	1,000	4,000	1,469	0,540
cvičení	113	1,000	4,000	1,982	0,522
seminář	113	1,000	4,000	1,912	0,516
odborná praxe	113	1,000	4,000	2,159	0,766
výuka přes LMS systém, Moodle apod.	113	1,000	4,000	2,531	0,667
konzultace s vyučujícím	113	1,000	4,000	1,867	0,556
samostatná práce a samostudium	113	1,000	4,000	2,283	0,730

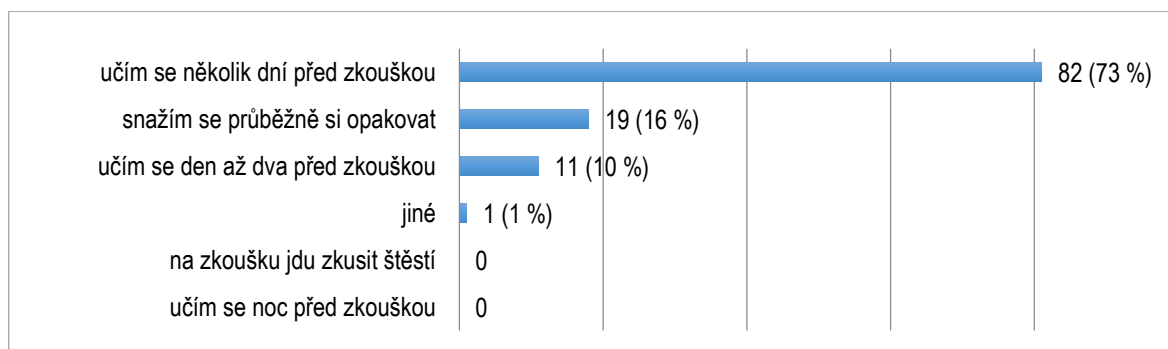
V rámci výuky si studenti mohou pořizovat poznámky. Jak jsme uvedli v teoretické části, tyto způsoby mohou být různé. Z v **otázce 14** předkládaných odpovědí vyplynulo, že stále převládá tradiční způsob užívání tužky a papíru ( $\hat{x} = 82$ ) následovaný notebookem, případně kombinací obojího.

Graf 12 - Forma pořizování poznámek



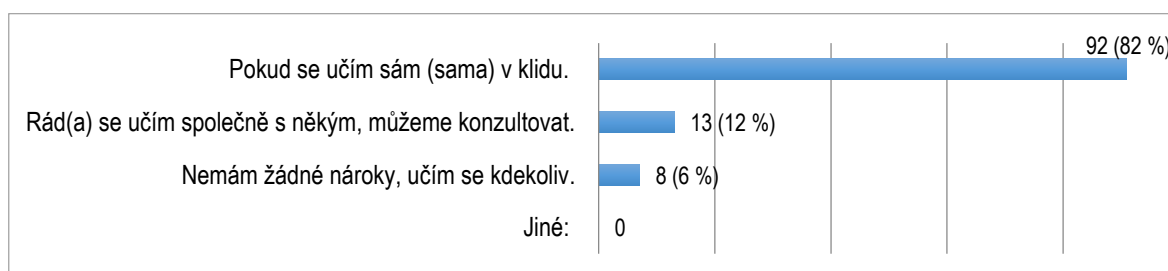
Poznámky jsou jedním z podkladů sloužících ke studijní přípravě. V rámci této jsme zkoumali, *jak a kdy a v jakém prostředí se připravují respondenti do školy a na zkoušky.*

Graf 13 - Způsob přípravy na zkoušku



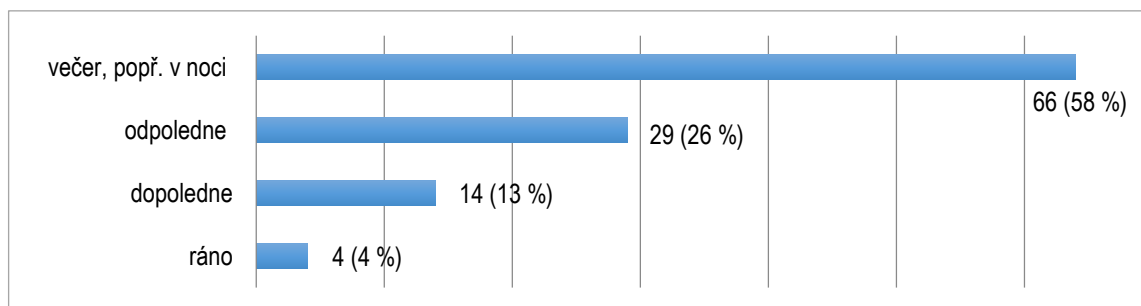
Touto problematikou se zabývala **15 otázka**, která ukázala, že v převážné většině respondenti volili přípravu několik dní před zkouškou ( $\hat{x} = 82$ ), kam bychom mohli zařadit i vlastní uvedenou odpověď přípravy týden až dva před zkouškou uváděnou pod možností „jiná“. Žádný z dotazovaných se neučí noc před zkouškou ani na tuto nejde zkusit štěstí.

Graf 14 - Studijní prostředí



Při přípravě preferují respondenti (otázka 16), pokud se učí sami, v klidu ( $\hat{x} = 92$ ), a to nejčastěji (otázka 17) večer, popř. v noci ( $\hat{x} = 66$ ). Naopak nejméně byla volena příprava ráno, kdy tuto variantu volili pouze čtyři respondenti.

Graf 15 - Nejčastější doba přípravy do školy



V rámci studia také respondenti *naráží na potíže*, které mapovala **otázka 18**, ve které byly respondentům nabízeny různé potíže při studiu, a tito se měli vyjádřit, do jaké míry s jednotlivými aspekty souhlasí, a to na škále 1 – naprosto souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím a 4 – rozhodně nesouhlasím. Za nejmarkantnější obtíž bylo zvoleno rušivé okolní prostředí, odkládání učení na poslední chvíli a nižší schopnost soustředění. Bližší rozložení získaných dat pak uvádí následující tabulka:

Tabulka 13 - Obtíže při studiu

Odpověď	N platných	Min	Max	průměr	směr. odchylka
odkládání učení na poslední chvíli	113	1,000	4,000	2,097	0,813
rušivé okolní prostředí	113	1,000	4,000	2,088	0,603
nízká motivace	113	1,000	4,000	2,539	0,717
nadměrné množství přípravy nebo nadměrné soustředění na detaily	113	1,000	4,000	2,354	0,684
nižší schopnost soustředění	113	1,000	4,000	2,257	0,689
neochota investovat do učení čas	113	1,000	4,000	2,593	0,727
nižší schopnost zapamatování učiva	113	1,000	4,000	2,301	0,672
nerealistické plánování průběhu učení	113	1,000	4,000	2,637	0,725
nižší schopnost vyhledat informace	113	1,000	4,000	2,982	0,506

Pokud měli v poslední **19. otázce** respondenti hodnotit, *co by jim usnadnilo studium*, pak nejčastěji měli za to, že lepší osobní organizace ( $\hat{x} = 59$ ) následovaná uměním lépe využít paměti či osvojení si efektivních technik učení.



Graf 16 - Usnadnění studia



Za zmínku stojí též i vyjádření potřeby lépe zvládat nervozitu či více si věřit. Z vlastních odpovědí se pak objevila potřeba klidného prostředí na učení, času na přítomnost ve výuce v souvislosti nejen s pracovní vytížeností, dále lepší strukturovanost učiva či možnost zakoupení skript. Uvedená potřeba klidného prostředí na učení, koresponduje s již zmíněnou preferencí učení se v klidu a o samotě, případně možnost zúčastnit se výuky, ve které brání pracovní vytíženost.

### 5.3 Interpretace dotazníkového šetření

Od roku 2010, kdy se hovoří o pomyslné špici v množství vysokoškolských studentů, došlo v následujících šesti letech k jejich značnému poklesu, a to zejména o 20 % u studentů do 25 let, o 14 % u studentů ve věku 25-29 let, ovšem nejmarkantněji tento trend s úbytkem 35 % byl zaznamenán u studentů ve věku 30 a více let. S přibývajícím věkem tak účast na formálním vzdělání klesá. (AES, 2016, s. 13, 17-18). Našeho výzkumu se zúčastnilo 113 respondentů jak bakalářského, tak magisterského stupně kombinovaného studia na vybrané univerzitě, a to ve věku od 21 do 57 let, tedy v průměru ve věku 35 let ( $s = 8,391$ ). Ať už hovoříme o účasti či neúčasti ve formálním, v našem případě terciárním, vzdělávání, je na místě zjistit, co studenty k tomuto vede. Toto mapovala část našeho výzkumu zabývající se **oblastí motivace**, o které jsme hovořili v subkapitole 1.4. V této jsme se zabývali otázkou, *jaké okolnosti se podílí na motivaci ke studiu na vysoké škole*. V našem výzkumu se jako nejčastěji volený motiv ke studiu vysoké školy ukázal zájem o obor, který studenta baví a možnost využít studium pro své sebevzdělávání a seberealizaci, následované možností spojení studia s vykonávaným zaměstnáním. To koresponduje s výsledky výzkumu AES (2016, s. 22), který identifikoval jako jeden

z významných důvodů účasti dospělých ve formálním vzdělávání zlepšení kariérních vyhlídek, tedy získání nových znalostí, dovedností zvyšujících jejich dosud nabyté kvalifikace. S tímto je pak spojeno i získání osvědčení o studiu, kdy právě získání vysokoškolského diplomu byl třetím nečastějším motivačním důvodem, který byl volen našimi respondenty. Ostatně i Slavík a kol. (2012, s. 119) hovoří o tom, že velmi často si lidé studiem na vysoké škole zvyšují či rozšiřují kvalifikaci. Zdůrazňuje však, že mnoho z těchto studentů je osobami s letitou praxí ve svém oboru, s určitou již vybudovanou kariérní pozicí, kdy tyto skutečnosti ovlivňují jak jejich jednání a chování, ale i přístup ke studiu a styl jejich učení.

S motivací k formálnímu studiu souvisí i další aspekty, jako například aktuální situace na trhu práce či úrovní vzdělanostních příležitostí. (AES, 2016, s. 14-15). Náš výzkum ukázal, že pro respondenty hrála významnou roli vzdálenost od místa bydliště (65 %) a dále zájem o obor (kdy tato volba potvrzuje již zmíněný hlavní motiv ke studiu, tedy možnost studovat obor, který respondenty baví a to, že z 90 % zaměstnaných respondentů 51 % studuje obor související s jejich profesí). Uplatnění na trhu práce tak byla až třetí nejméně častá volba.

Také výzkum AES (2016, 17-18, 20) v tomto směru ukázal převahu pracujících (63 %) u studentů nad 25 let, kdy zaměstnání je v mnoha ohledech nejen běžné, ale i nutné, a proto u těchto studentů převažuje preference jiné než prezenční formy studia, což potvrdila i zjištěná vysoká korelace mezi formami studia a existencí pracovního úvazku.

S nástupem na vysokou školu mohou být u všech věkových kategorií spojeny obavy či nejistoty, které mohou ovlivňovat právě motivaci ke studiu či následně samotný nástup do školy. Mikuláščík (2015, s. 149) jako některé z bariér uvádí například vnější bariéry sociální, komunikační či spojené s prostředím, do bariér vnitřních pak řadí psychické, emoční, intelektové, ale i únavu apod.

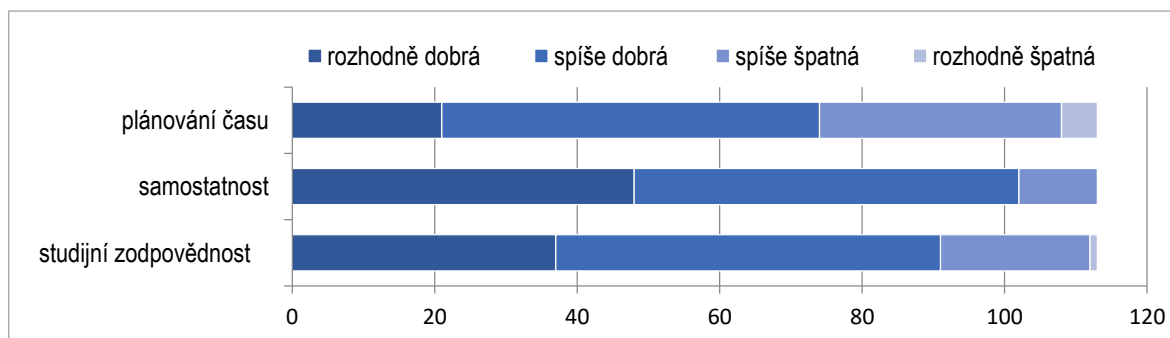
Z našeho výzkumu vyplynulo, že pro respondenty představovaly největší obavy či nejistoty při nástupu na vysokou školu vysoké studijní nároky a nedostatek osobní disciplíny k samostatnému studiu. V tomto se naše výsledky ztotožňují s Dejmalovou (2018, s. 95), jež, ač nikoli u studentů kombinovaného studia, došla ke stejnému závěru. Nad to respondenti vyjádřili obavy z toho, zda zvládnou více rolí najednou, obavu z nedostatku času spojeného s náročným zaměstnáním, případně v rámci magisterského studia i z přechodu z jiné školy.

V rámci oblasti motivace jsme též zkoumali, zda s touto může souviset i kontakt se spolužáky, který může představovat motivační, ale i demotivační faktor. V rámci přínosnosti setkávání se spolužáky jsme zjistili, že tito jsou nejčastěji v kontaktu prostřednictvím prostředků komunikace na dálku, tedy na sociálních sítích, e-mailem či telefonem, a to za účelem získání informací o studiu a studijních materiálech následovaný přátelskou podporou a výměnou zkušeností. Ke stejnému výsledku dospěla ve svém výzkumu i Dejmalová (2018, s. 102). V našem případě se nejméně často studenti schází za účelem řešení osobních problémů, případně se mimo výuku téměř osobně nevidají.

To může souviset i s **organizací studia**, kdy v rámci této oblasti jsme zjišťovali, *jak studenti hodnotí studium po stránce nároků na organizaci*. Organizace je jak ve studijním, tak v i dalších oblastech spojena s time-managementem, resp. prací s časem, o které hovoříme v subkapitole 2.2. Ostatně za nejobtížnější při studiu na vysoké škole respondenti zvolili skloubení pracovního/osobního/rodinného života a studia, těsně následovaného hospodaření s časem a zvýšenými nároky na samostudium, což potvrzuje i to, že 90 % respondentů bylo v době výzkumu zaměstnáno a 9 % t.č. na mateřské nebo rodičovské dovolené. Obdobně z výzkumu AES (2016, s. 21) vyplynulo, že možnost pracujících studentů překrýt pracovní dobu s dobou studia je prakticky nulová. Výzkum zabývající se Vzděláváním dospělých v České republice (AES, 2016, s. 44-45) také identifikoval nejčastější důvody, pro které se dotazovaní neúčastnili vzdělávání, a to mj. nedostatek času, rodinné povinnosti, nevyhovující čas výuky aj. Na poslední jmenované pak bylo poukazováno též coby jedna z možností vlastních odpovědí respondenty v rámci našeho výzkumu.

Vyjádřená obtíž spočívající v hospodaření s časem a zvýšenými nároky na samostudium pak souvisí se studijní zodpovědností, samostatností a prací s časem. V našem výzkumu bylo v těchto oblastech sebehodnocení respondentů kladné, a to v pořadí samostatnost studijní zodpovědnost a plánování času. V tomto směru nás také zajímalo, zda se toto sebehodnocení liší v závislosti na délce studia, kterou jsme si definovali jako stupeň bakalářského a navazujícího magisterského studia, a proto byly stanoveny a ověřovány tři níže uvedené hypotézy. V rámci sebehodnocení nás pak zejména zajímalo, zda se respondenti hodnotí kladně nebo záporně.

Graf 17 - Sebehodnocení studentů klad/zápor



Statisticky významné rozdíly mezi sebehodnocením studijní zodpovědnosti v závislosti na délce studia však nebyly zjištěny ( $\chi^2 = 0,00254 < \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ ). Stejně tak nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi sebehodnocením samostatnosti v závislosti na délce studia ( $\chi^2 = 0,00289 < \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ ) a ani statisticky významné rozdíly v sebehodnocení plánování času v závislosti na délce studia se neprokázaly ( $\chi^2 = 0,002 < \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ ).

Kladné sebehodnocení ve shora uvedených oblastech se projevilo i v hodnocení dodržování termínů při studijních povinnostech, kdy 51 % respondentů plní vždy vše včas a nemá problémy s dodržováním termínů, pouze o 3 % méně respondentů však pracuje často pod časovým tlakem a nestíhá, kdy tuto možnost naopak Dejmalová (2018, s 99) zjistila jako nejčastější. Stejně tak z jejího výzkumu však vyšlo sebehodnocení v třech shora uvedených oblastech jako kladné.

Plánování času a skloubení osobních, profesních a studijních povinností souvisí i s účastí na výuce, kde 57 % respondentů uvedlo, že se účastní výuky téměř vždy. Zde je však nutné mít na paměti, že více jak polovina dotazníků byla distribuována osobně studentům přítomným na výuce, což se mohlo odrazit na zjištěných výsledcích.

Studium a jeho organizace může představovat značnou zátěž a spolu s plněním studijních povinností může být spojováno se stresem, jak bylo uvedeno v subkapitole 2.3. Z tohoto důvodu se v rámci duševní hygieny doporučuje věnovat pozornost i mimostudijním aktivitám. Naši respondenti se ve volném čase nejčastěji věnují partnerskému vztahu, osobním zájmům a koníčkům či setkávání se s přáteli. Některým však na takové aktivity nezůstává prostor, a pokud už ano, věnují ho rodině a dětem. Stejně tak Dejmalová (2018, s. 97) zjistila nejčastější volnočasové zájmy věnované osobním zájmům a koníčkům

a setkávání s přáteli, nicméně na rozdíl od našeho výzkumu jako další následoval pasivní odpočinek.

V rámci **oblasti studia** nás zajímalo, *jak studenti přistupují ke studiu a které faktory se na tomto přístupu podílí*. Co se způsobu studia týká, 41 % respondentů preferuje občasnou přípravu dle náročnosti předmětu a nároků vyučujícího, případně studují až ve zkouškovém období (36 %), kdy toto zjištění souhlasí se závěrem Dejmalové (2018, s. 105). Přípravu může ovlivňovat i forma výuky. Výzkum AES (2016, s. 20-21) ukázal, že i když je studenty hojně využívána možnost studovat v jiné než prezenční formě, uspořádání zůstává „tradiční“, tedy založené na předávání látky studentům vyučujícím, ač v omezené míře s důrazem na samostudium, kdy v rámci tohoto je formální studium spojeno obecně v souvislosti se studiem s využíváním internetu a jiných elektronických forem. Markantněji se využívání internetu projevuje právě v terciárním vzdělávání.

Používání interaktivních pomůcek se ukázalo být oblíbené i v rámci našeho výzkumu, kdy nejkvalitněji byla hodnocena výuka s použitím právě těchto metod následovaná přednáškou s diskuzí. V rámci výuky si pak studenti pořizují poznámky, jež mohou sloužit k dalšímu studiu či přípravě na zkoušky. Zde převládá dle našeho výzkumu tradiční metoda tužka – papír následovaná používáním notebooku, případně kombinací obojího. Právě na zkoušku se respondenti nejčastěji připravují několik dní před zkouškou, případně se snaží průběžně opakovat. Nikdo z respondentů nevedl možnost učit se noc před zkouškou či na tuto jít „pouze“ zkusit štěstí. V první odpovědi se tak výsledky shodly s Dejmalovou (2018, s. 110), dále se však rozcházel.

Co se týká studijního prostředí, naši respondenti jednoznačně preferují učení se o samotě a v klidu (82 %), a to ve většině případů večer, popř. v noci (82 %). Při studiu pak u sebe naráží na potíže spojené zejména s rušivým okolím ( $r = 2,088$ ,  $s = 0,603$ ), odkládáním učení na poslední chvíli ( $r = 2,097$ ,  $s = 0,813$ ), následované nižší schopností soustředění ( $r = 2,257$ ,  $s = 0,689$ ). Studium by jim však mohla dle jejich názoru ulehčit zejména shodně s Dejmalovou, (2018, s. 111) lepší osobní organizace, rozdílně pak jako další umět lépe využívat paměť či osvojení si lepších technik učení. Byla také vyjádřena touha po klidnějším prostředí na učení, což nám potvrzuje i preference prostředí shora. Za zmínku další dvě často volené možnosti, a to lépe zvládat nervozitu a více si věřit, a to s ohledem na věkové rozložení respondentů, kteří se již vyznačují značnými životními i profesními zkušenostmi.

## 6 DISKUZE

Self-management se stal součástí mnoha oblastí života člověka, mj. i oblasti vzdělávání. I když dosud nenalezl jasné vymezení, odborníci citovaní v 1. kapitole této práce shodně pracují s několika základními pojmy, zejména sebeřízením, sebepoznáním, sebepojetím a s tím spojenými sebehodnocením a seberozvojem. Ve vztahu k sociální pedagogice jsou pak podstatné dopady, o kterých hovoří například Cakirpaloglu (2012), a to dopad **kladného sebehodnocení** jednotlivce na pocit štěstí, chápavost či **altruismus**, jakožto i frustrační tolerance či naopak negativního hodnocení a s ním spojené například černobílé vidění, **předsudky** či stereotypizace. Za neméně důležité však lze považovat i propojení těchto oblastí s utvářením vlastní identity a poznání svého potenciálu, ale i svých limitů. To vše se totiž promítá v osobním, studijním, ale i profesním životě. Oblast sebepoznání, sebepojetí a seberozvoje se pak promítala napříč naším výzkumem, který mapoval self-management studentů kombinovaného studia oboru Sociální pedagogika na vybrané univerzitě, který byl rozdělen do tří hlavních oblastí, a to oblasti motivace, organizace a studia, se kterými korespondovaly i stanovené výzkumné otázky.

S účastí na terciárním vzdělávání a tedy i zájmem o studium, souvisí i motivace, o které jsme hovořili v subkapitole 1.4. Touto se zabývali například Vašutová (2002) či Elton (In Slavík a kol., 2012), kdy zmínění autoři studenty rozdělili do čtyř skupin, a to studenty učící se pro poznání a zájem o studovaný obor, studenty studující pro dosažení diplomu či prestiže, studenty studující pro výkon či ve snaze uspět a studenty s převládající sociální motivací, tedy s touhou být s ostatními. Z námi provedeného výzkumu vyplynulo, že pro respondenty bylo rozhodující studovat obor, který je baví (kdy obava, že je obor bavit nebude, byla třetí nejčastěji volená) a využít studium pro své sebevzdělání a seberealizaci, případně spojit studium a zaměstnání, což souvisí s tím, že 51 % respondentů tak skutečně činí. Zájem o obor pak byl druhým nejčastějším aspektem ovlivňujícím výběr školy, a to hned po vzdálenosti od místa bydliště, která pak může souviset s nutností úspory času. Výhody spojené se statusem studenta pak byly voleny pouze v 7 % případů. Zároveň respondenti vyjádřili obavy z vysokých studijních nároků a nedostatku osobní disciplíny k samostudiu. V tomto směru i s ohledem na snižující se počet studentů ve věku 30 let je nutno poukázat na velmi nízké působení vnějších motivačních faktorů, kdy získání vysokoškolského diplomu již mnohdy nepředstavuje výhodu na trhu práce, naopak, často je podmínkou současného zaměstnání. Věkové omezení do 26 včetně pak těmto studentům odpírá další studentské výhody spojené se statusem studenta znásobené i jejich využitím

mimo i v rámci školy, kdy díky víkendové výuce odpadá i možnost využití například menzy. Stejně tak studenty v tomto věkovém rozmezí míjí slevy na jízdném, o kterých jsme hovořili v teoretické části práce. Naopak tito musí často maximálně využít svých schopností a možností, aby zkombinovali svůj pracovní, osobní, rodinný a studentský život.

Právě osobní motivace a postoj ke vzdělání byly identifikovány námi již dříve citovanými výzkumy jako faktory podílející se na zapojení do vzdělávání v naší republice a jako velmi častou překážkou ve studiu pak například výzkum AES (2016) uvádí právě nedostatek času, nevyhovující čas výuky (na který bylo poukázáno i v rámci našeho výzkumu) či rodinné povinnosti. Ve spojení s těmito pak může docházet ke konfliktu rolí, o čemž blíže pojednává subkapitola 2.4 práce, neboť každý člověk v daném okamžiku zastává více rolí najednou, ať už je to role rodiče, studenta, zaměstnance aj. Tyto role pak mohou stát navzájem v konfliktu a tím vést k napětí či frustraci. Náročnost skloubení těchto rolí potvrzují ostatně i Beneš (2014), který nutnost skloubení času pro rodinu, práci a učení označuje jako vedlejší efekt vzdělávání v jiných než prezenčních formách a zároveň poukazuje na nároky trhu práce, jež volbu těchto forem podněcují.

V souvislosti s trhem práce jsme v teoretické části hovořili také o nízké návratnosti investic do vzdělání. Tato skutečnost, ať už formou nalezení pracovního uplatnění, změny profese či spojení studia a vykonávaného zaměstnání může ovlivnit nejen účast na terciárním vzdělávání, ale i volbu oboru. V kapitole 3. jsme specifikovali možnosti studia oboru Sociální pedagogika v naší republice, jakožto i profesní oblast sociálního pedagoga a jeho uplatnění a kompetenční a kvalifikační nároky. Sociální pedagog nalézá často uplatnění v tzv. pomáhajících profesích, jež se vyznačují značnou rozmanitostí, ale i náročností, často spojenou s kontaktem s klientem, v rámci kterého tento potřebuje pomoc, radu či vedení. Sociální pedagog musí být v první řadě schopen být sám sobě managerem, být schopen sebereflexe a sebehodnocení a dbát na svůj seberozvoj, aby mohl případně pomoci k sebeřízení a organizaci klientovi. V praxi k tomu musí kombinovat své odborní i osobní znalosti, schopnosti i dovednosti, a zároveň prokázat značnou odpovědnost, ale i odolnost fyzickou a psychickou.

Udržování kvalifikace pak souvisí s vnitřní motivací, na jejíž posilování ve svém výzkumu kladly důraz také Martincová s Andrysovou (2017), a to u studentů sociální pedagogiky, za účelem rozvoje svých dovedností a schopností v souladu s nároky trhu práce. Náš výzkum tento závěr potvrzuje, neboť z něj vyplynulo, že je to právě vnitřní motivace,

na niž jsou v rámci kombinovaného studia u studentů sociální pedagogiky kladeny vysoké nároky. Autorky navrhly změny ve složení předmětů, kdy, jak jsme již uvedli, z našeho výzkumu vyplývá, že jeden z předmětů by mohl zahrnovat i efektivní techniky učení a cvičení paměti. Zároveň náš výzkum ukázal, že někteří studenti by za usnadnění studia považovali umět lépe zvládat nervozitu a více si věřit. Vezmeme-li v potaz průměrný věk našich respondentů (35 let), pak tito se narodili v roce 1984, nejstarší respondent pak v roce 1962, nejmladší v roce 1998. Již delší čas se hovoří o přeměně tradičního školství a změnách ve vyučovacích přístupech. V tomto směru se otevírá možnost například kvalitativního výzkumu zaměřeného na zjištění dopadů tradičního školství na studenty v terciárním vzdělávání; jaké pocity, zkušenosti si z těchto přinesly a jak se tyto promítají například do přístupu ke studiu. Zajímavá zjištění by pak mohl přinést výzkum dlouhodobého charakteru zaměřeného například na několik vybraných jedinců nastupivších do prvního ročníku bakalářského studia v kombinované formě a jejich průběžné monitorování až k ukončení bakalářského či magisterského studia a zjištění dopadů studia na ně samotné, například po stránce právě motivační, organizační či studijní.

V této rovině se studenty vysokých škol, zejména s důrazem na studovaný obor a vybranou univerzitu, pak zabývala subkapitola 3.2, kdy výzkumná část této práce cílila na studenty kombinovaného studia oboru Sociální pedagogika. Ve vztahu ke kombinovanému studiu Slavík a kol. (2012) hovoří o tzv. netradičních studentech, jež představují studenty v jiných než prezenčních formách a věkově je lze řadit do období střední dospělosti a starších dospělých. Citovaný autor také poukazuje na charakteristiky současných studentů, kteří mj. vykazují vyšší samostatnost a zodpovědnost, což koresponduje i s našimi výše uvedenými výsledky. Samostatnost a zodpovědnost, či práce s časem se pak promítá i v organizační stránce studia.

V rámci našeho výzkumu bylo zjištěno, že respondenti hodnotí svou schopnost organizovat a plánovat čas kladně, i když hospodaření s ním představovalo druhou nejčastěji volenou obtíž, když na prvním místě stálo skloubení osobního, pracovního, rodinného a studijního života, přičemž tyto dvě oblasti spolu neodmyslitelně souvisí. S plněním studijních povinností nemají problémy, zároveň však stejnou měrou často pracují pod časovým tlakem. Tento je, jak již bylo zmíněno, spolu se stresem, nedílnou součástí dnešního života ve společnosti. Vzděláváním, coby součástí celoživotního učení, se stalo nezbytností pro udržení kroku s trhem práce, ale též nedílnou součástí kompetenčních nároků sociálního pedagoga. Na základě provedených výzkumů citovaných napříč touto prací bylo několikrát



poukazováno na celkový pokles počtu vysokoškolských studentů, a to zejména u těch starších 30 let. Také se ukázal nárůst zájmu o jiné než prezenční formy studia. Z neprezenčních forem bývá nejčastěji voleno tzv. kombinované studium, jež bylo i kritériem našeho výzkumu. Toto obsahuje stanovený plán výuky bez možnosti volby a oproti prezenčnímu studiu nenabízí takovou rozmanitost a možnost výběru, a zároveň jsou zde zvýšené nároky na samostudium, disciplínu, sebeorganizaci a práci s časem. Sebehodnocení studentů v rámci našeho výzkumu v oblasti samostatnosti, studijní zodpovědnosti a práci s časem bylo kladné a v čase konstantní, bez statisticky významných rozdílů, byť právě nároky na samostudium byly voleny jako třetí nejčastější obtíž ve studiu. Právě tyto jsou součástí určitého omezení kombinovaného studia, kdy kontaktní výuka je omezena a probíhá vybranými formami výuky, které však mohou být pro učícího se dle Maňáka a Švece (2003 In: Zormanová, 2017) motivační a aktivizující.

Naším respondentům nejvíce vyhovuje přednáška s diskuzí a využitím interaktivních metod, tedy metody, díky kterým je udržena studentova pozornost a v rámci kterých se tento může také do výuky zapojit a nebýt pouze pasivním posluchačem přijímajícím informace. To ostatně koresponduje s Rohlíkovou a Vejvodovou (2012), které zdůrazňují, že je třeba, aby studenti nebyly pouze pasivními zapisovači učiva, i když Krengel (2015) poukazuje na možnosti využití poznámek ve vztahu k efektivitě učení. Naši respondenti dále ve výzkumu uvedli, že je stále nejčastější metodou pořizování poznámek tradiční metoda tužka-papír, příp. kombinace s notebookem.

Efektivita učení, o které jsme hovořili v subkapitole 2.2, je pak spojena s time-managementem, kdy zejména zmíněný multitasking, tedy věnování se více činnostem na jednou, či prokrastinace známá jako odkládání na pozdější dobu (kdy i s touto naši respondenti bojují), případně perfekcionalismus, jsou často odborníky zmiňované překážky. Čas, resp. jeho nedostatek, je čím dál častěji skloňované téma, k čemu velkou mírou přispívá dynamika a hektičnost dnešní doby. Ta je také často spojována s fenoménem dnešní doby, a to stresem, kterým jsme se zabývali v subkapitole 2.3, a to ve spojení se studiem. Tam citovaní odborníci poukazují krom jiného na vznik stresových situací s vnějším rušením, časovou náročností, nízkou motivací či úzkostí spojenou s nepředvídatelností situace. Stres pak může ztěžovat i sebepoznání. Odolnost vůči stresu je pak spojena s již zmíněnou schopností relaxace a duševní hygieny, ale též v oblasti studijní, sebeřízení a motivace.

Efektivitu učení Krengel (2015) spojuje zejména se správnými metodami, případně skupinovým učením, které dle jeho názoru může mít motivační funkci, nebo dle Kim (2016) snížit hladinu stresu díky možnosti probrat své záležitosti s ostatními. Náš výzkum ukázal, že osvojení si efektivních technik učení bylo třetím nejčastějším faktorem, o kterém se respondenti domnívají, že by jim usnadnil studium. Naopak učení se spolužáky v tomto směru bylo voleno jako druhé nejméně časté, kdy studenti sami jsou v kontaktu zejména prostřednictvím prostředků komunikace na dálku. V rámci osobního setkávání byla jako druhým nejčastějším důvodem přátelská podpora a výměna zkušeností, ne však za účelem řešení osobních problémů. V tomto směru by bylo zajímavé zjistit, zda by studenti ocenili zařazení například volitelného předmětu zabývajícího se právě metodami efektivního učení a přípravy, když je nutné brát v úvahu již uvedené, tedy zejména poměrně striktně daný rozvrh studentů kombinovaného studia. To se pak může odrazit i na přístupu ke studiu.

Studium je často spojováno s koncentrací pozornosti, které jsme se dále věnovali v subkapitole 2.2. Ta podporuje efektivitu, spoří čas, a to nejen v oblasti studijní, ale i mnoha dalších. Pokud pozornost něco narušuje, efektivita se snižuje a naopak může dojít k nárůstu hladiny stresu. Koncentraci může ovlivnit řada vnějších vlivů, mj. i studijní prostředí. Náš výzkum ukázal, že převážná většina respondentů preferuje přípravu o samotě v klidném prostředí, což zároveň potvrzuje i to, že jednou často volenou obtíží při studiu je rušivé okolní prostředí a s tím může být spojena i nižší schopnost soustředění. K tomu je třeba přičíst i skutečnost, že respondenti se nejčastěji připravují na studium večer, popřípadě v noci, což samo o sobě může mít dopady na schopnost soustředění a právě koncentraci. To ostatně souvisí i s výkonnostní křivkou a délkou udržení pozornosti, o které je hovořeno v subkapitole 2.2 a která může ovlivňovat přípravu nebo přítomnost na výuce. Mikuláščík (2015) též poukazuje ve vztahu ke koncentraci s nutností relaxace, jež je potvrzena i výzkumy citované ve shora uvedené kapitole. Právě relaxace je důležitá v souvislosti s prevencí syndromu vyhoření či ztráty motivace a sebeorganizace. Naši respondenti se ve svém volném čase nejčastěji věnují partnerskému vztahu, osobním zájmům a koníčkům a také rodině a dětem, kdy 62 % respondentů je zároveň rodiči. Studijní přípravu volí podle náročnosti, k čemuž využívají zejména zkouškové období a několik dní před zkouškou. Žádný z respondentů však neuvedl, že by se na zkoušku připravoval pouze noc před ní nebo prostě šel, zkoušet štěstí, což svědčí o již několikrát poukazované kladné studijní zodpovědnosti, ale též o nutnosti organizace a práci s časem.

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zmapovat self-management studentů oboru Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně, se zaměřením na kombinované studium. Dosavadní výzkumy se věnují v převážné míře spíše studentům prezenční formy, případně kombinaci obojího. Jak však ukazují statistická data, právě kombinovaná forma studia je volena čím dál častěji. V posledních letech lze také pozorovat úbytek vysokoškolských studentů ve věkové kategorii třicet a více let, kteří často volí studium právě ve zmíněné formě, neboť klasické formy studia lze jen obtížně zkombinovat s rodinou či prací. S touto formou studia jsou však spojeny vyšší nároky na samostudium a tím i na sebeřízení, sebeorganizaci a práci s časem, tedy na oblasti spadající do self-managementu, který, byť dosud nenalezl jednotné vymezení, zahrnuje řadu oblastí spojených se sebepoznáním a sebepojetím, jež jsou základem pro uvědomění si svého potenciálu i limitů. Veškeré tyto oblasti se zároveň také promítají do kompetenčních nároků na sociálního pedagoga, jenž může najít uplatnění v mnoha rozmanitých sférách, nezdědka v oblastech spojených s pomáhajícími profesemi, jež v dnešní společnosti nabývají čím dál většího významu. Právě zde se tyto vlastnosti a dovednosti projevují nejvíce, a to jak ve vztahu k sobě samému, tak ve vztahu ke klientům.

Našeho výzkumu se zúčastnili respondenti, jejichž průměrný věk koresponduje se zmíněnou snižující se skupinou studentů. Provedený výzkum, byť jeho závěry nelze zobecňovat, formou kvantitativního dotazníkového šetření odhalil jako nečastější motiv ke studiu vysoké školy zájem o obor a využití studia pro sebevzdělání a seberealizaci. Často byl také obor volen pro jeho propojení s vykonávaným zaměstnáním, kdy více jak polovina respondentů je zaměstnána v oblasti se studovaným oborem souvisejícím. Důležitým kritériem pro výběr školy byla i vzdálenost od místa bydliště. S nástupem do terciárního vzdělávání pak souvisely i obavy z vysokých studijních nároků, nedostatku osobní disciplíny či obtíží vyplývajících z nutnosti skloubení osobního, rodinného, profesního a studijního života, kdy v každé této oblasti studenti zastávají určitou roli, se kterou se pojí různé nároky.

Potvrdily se také závěry výzkumů citovaných napříč prací o tom, že kombinovanou formu studia volí velmi často osoby již ukotvené na trhu práce, kdy bezmála všichni respondenti byli v době výzkumu zaměstnáni. V rámci vlastní organizace studia za největší překážku bylo označeno právě skloubení pracovního, osobního, rodinného a studijního života a s tím

spojené hospodaření s časem, kdy zejména nároky na čas a samostudium byly označeny jako nejčastější organizační obtíže. Co se týká sebehodnocení respondentů v oblasti samostatnosti, studijní zodpovědnosti a práce s časem, bylo toto kladné bez statisticky významného rozdílu v čase, tedy ať už se jednalo o studenty bakalářského či magisterského studia, což potvrzuje i skutečnost, že své studijní povinnosti si tito plní včas bez problémů s dodržováním termínů. Organizační a časovou náročnost pak respondenti kompenzují v rámci mimostudijních aktivit nejčastěji časem tráveným s partnerem, rodinou a dětmi. Naopak mimo výuku se neseťkávají příliš často se spolužáky, kdy kontakt s nimi probíhá spíše prostřednictvím komunikace na dálku. Případné osobní setkání je pak pro ně v tomto směru přínosné zejména výměnou informací o studiu, zkušeností či přátelskou podporou.

V rámci samotného studia pak výzkum ukázal coby nejoblíbenější metodu výuky přednášku s dialogem a využitím technologií, aby student mohl být zapojen do výuky a nestal se pouhým zapisovatelem poznámek, k čemuž nejčastěji používá klasickou metodu tužky a papíru, případně notebooku. Poznámky pak slouží k přípravě na další výuku případně zkoušku, kdy preferovanou je příprava dle náročnosti předmětu a nároků vyučujícího, a to několik dní až týden před zkouškou o samotě v klidném nerušeném prostředí, kdy právě rušivé okolí spolu s nižší schopností soustředění spolu a odkládáním učení byly označeny jako časté obtíže při přípravě, která probíhá nejčastěji večer nebo v noci. Pokud měli respondenti sami určit, co by jim studium usnadnilo, pak se jednalo o lepší osobní organizaci, lepší využívání paměti či osvojení si efektivních technik učení.

Na základě shora uvedeného lze self-management studentů zúčastněných na výzkumu hodnotit kladně, kdy tito přistupují ke studiu odpovědně a vykazují značnou míru organizačních schopností a disciplíny, a to vše na základě zejména vnitřní motivace. Absenci vnějších motivačních faktorů pak lze považovat za výrazný nedostatek, neboť jak se ukázalo, tito studenti mohou jen ve velmi omezené míře čerpat výhody spojené se statutem studenta, ať už kvůli věku nebo době výuky. Sami pak považují za možnost usnadnění studia osvojení si efektivních technik učení a zlepšení práce s pamětí či osobní organizací, kde se nabízí možnost zařazení této problematiky do nabídky univerzity, a to při zohlednění časových možností studentů.

Další výzkumy v této oblasti, jejichž směr byl nastíněn v diskuzi, i s ohledem na specifika daného oboru jsou dle našeho názoru důležité nejen pro svůj evaluační charakter, ale též v rámci marketingu školy a zlepšení nabízených služeb, kdy toto vše se pak může odrazit

jak v kvalitě studia, tak zájmu o něj a daný obor, když vzdělání již není v dnešní době výsadou, ale právem s možností volby. Společnost a s ní i studenti se dynamicky mění a vysoké školství na toto musí reagovat, a stejně jako mnoho dalších odvětví se musí přizpůsobovat tržnímu prostředí a požadavkům trhu práce. V neposlední řadě je třeba si také uvědomit, že vysoké školství nemůže být v dnešní době posledním krokem ve formálním vzdělávání, naopak může výrazně ovlivnit přístup studentů k dalšímu i profesnímu vzdělávání coby součástí konceptu celoživotního učení.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ANÝŽOVÁ, Petra, 2017. návratnost terciárního vzdělávání v růstu kompetencí a platu: mezinárodní srovnání. *Sociológia*. Praha: Národní vzdělávací fond, 2017, **49**(1), s. 5-36.
- Asociace učitelů v sociální pedagogice*, 2013 [online]. ASOCPED ©2013 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-914/>
- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-969-9440-3.
- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Horst Belz, Marco Siegrist, Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
- Boloňský proces. *MŠMT ČR* [online]. 2018 [cit. 2018-11-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>
- BRICHČÍN, M., 1999. *Vůle a sebekontrola. Teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum. In: VAVRYSOVÁ, Lucie a Klára SEITLOVÁ, 2014. *Self-management: Pracovní sešit*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Dostupné také z: [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/aktuality/2014/Seitlova\\_FF\\_Self\\_management.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/aktuality/2014/Seitlova_FF_Self_management.pdf)
- CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
- CAUNT, J., 2001. *Time – management – jak hospodařit s časem*. Praha: Computer Press. In: DEJMALOVÁ, Lenka, ©2018. *Osobní organizace vysokoškolských studentů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0726-2.
- ČERNÝ, Michal, 2017. *Informační a učící se společnost*. Brno: Paido. ISBN 978-80-731-5263-5.
- ČESKO, 1998. Zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách v platném znění. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>

- ČESKO, 2014. Zákon č. 561/2014 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>
- ČTK, 2018. Začíná platit sleva na jízdném pro studenty a seniory ve vlacích a autobusech ve výši 75 procent. *iRozhlas* [online]. Praha, 1.9.2018 [cit. 2018-10-30]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/studenti-seniory-sleva-na-jizdnem-75-dan-tok-ministerstvo-dopravy-jizdne\\_1809010713\\_jgr](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/studenti-seniory-sleva-na-jizdnem-75-dan-tok-ministerstvo-dopravy-jizdne_1809010713_jgr)
- DEJMALOVÁ, Lenka, ©2018. *Osobní organizace vysokoškolských studentů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0726-2.
- DEMBO, M., H., a SELI, H., 2008. *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. 3rd ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates. In: DEJMALOVÁ, Lenka, ©2018. *Osobní organizace vysokoškolských studentů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0726-2.
- DOSEDĚL, Tomáš, 2015. Máme v Česku příliš mnoho vysokoškoláků? In: LYONS, Pat a Rita KINDLEROVÁ, ed. *47 odstínů české společnosti*. Přeložili Viktor Janiš a Jan Morávek. Praha: Sociologický ústav AV ČR, s. 100-105. ISBN 978-80-7330-280-1.
- DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra a Jiří SMRČKA. *Lesk a bída vzdělávání*. Praha: Knižní klub, 2018. ISBN 978-80-242-6106-5.
- FIORE, Neil A., 2014. *Snadná cesta z prokrastinace: jak přestat odkládat úkoly*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5083-5.
- FISCHER, Jakub, Kristýna VLTAVSKÁ a kol., 2016. EUROSTUDENT VI: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice. *MŠMT ČR* [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/TF/Analyticke\\_materialy/Eurostudent/E\\_VI\\_za\\_verecna\\_zprava.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_za_verecna_zprava.pdf)
- FUČÍK, Petr, 2015. Kdy se stáváme dospělými? In: LYONS, Pat a Rita KINDLEROVÁ, ed. *47 odstínů české společnosti*. Přeložili Viktor Janiš a Jan Morávek. Praha: Sociologický ústav AV ČR, s. 54-59. ISBN 978-80-7330-280-1.

- GRUBER, David, 2017. *Time management: prokrastinace, konflikty, porady, vyjednávání, emaily, mobily, angličtina*. 4. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Management Press. ISBN 9788072614806.
- HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ, 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-17-2.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANSON, Simone, 2010. *Jak nebýt perfektní, ale úspěšný: proč snaha o absolutní dokonalost nikam nevede*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3540-5.
- JAVEED, Shehna, 2013. How am I doing?": Self-management and Resiliency as Keys to Student Motivation. *Academic Advising Today*, 36(2) [online]. University of Toronto Scarborough, June, 2013 [cit. 2018-11-15]. Dostupné z: <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/-How-am-I-doing-Self-management-and-Resiliency-as-Keys-to-Student-Motivation.aspx>
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.
- JURČÍKOVÁ, Jana, 2013. *Manuál pro zpracování závěrečných prací*. Aktualizováno 2018. ©UTB FHS Zlín.
- KAHNEMAN, Daniel et al. „A Survey Method for Characterizing Daily Life Experience: The Day Reconstruction Method“, *Science* 306, č. 5702 (2004), s. 1776-80. In: PINK, Daniel H., 2018. *Kdy: věda a umění dokonalého načasování*. Brno: Jan Melvil Publishing. Žádná velká věda, s. 24. ISBN 978-80-7555-052-1.
- KIM, Sooyeol – Young Ah Park – Qikun Niu, „Micro-Break Activities at Work to Recover from Daily Work Demands“, *Journal of Organizational Behavior* 38, č. 1(2016), s. 28-41. In: PINK, Daniel H., 2018. *Kdy: věda a umění dokonalého načasování*. Brno: Jan Melvil Publishing. Žádná velká věda, s. 65. ISBN 978-80-7555-052-1.
- Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011), ©2016. Český statistický úřad [online]. Aktualizováno 27. 1. 2016 [cit. 2018-10-22]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace\\_vzdelani\\_cz\\_isced\\_2011](https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011)



- KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7078-3
- KOPECKÝ, Martin, 2013. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých ve sféře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-493-6.
- KOTÁSEK, Jiří a kol., 2001. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. ISBN 80-211-0372-8. Dostupný z:  
[http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila\\_kniha\\_2001.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf)
- KRAUS, B., 2000. *Profesní model sociálního pedagoga*. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Bratislava: UK, s. 43-50. ISBN 80-223-1419-6. Cit. podle: BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-969-9440-3.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, B., 2004. K aktuálnímu pojetí a postavení sociální pedagogiky. In *Konstituování sociální pedagogiky jako vědeckého oboru*. Brno: IMS, 2010, s. 11-17. ISBN 978-80-87182-15-4. Cit. podle PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- KRAUS, Blahoslav, 2007. K vývoji české sociální pedagogiky. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2007, LVII(2), 132-144 [cit. 2019-04-04]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1364&lang=cs>
- KRAUS, Blahoslav, 2013. Česká sociální pedagogika po r. 1990. *Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, 2013, 1(1), 102-110 [cit. 2019-04-04]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/Host-Soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky\\_%C4%8Cesk%C3%A1-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogika-po-r.-1990.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/Host-Soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky_%C4%8Cesk%C3%A1-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogika-po-r.-1990.pdf)
- KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

- KRAUS, Blahoslav a Stanislava HOFERKOVÁ, 2016. Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika* [online]. 2016, 4(1), 57-71 [cit. 2019-04-04]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd\\_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf)
- KRENGEL, Martin, 2015. *Tajemství efektivního učení: dvakrát lepší výsledky s polovičním úsilím*. Přeložila Iva MICHŇOVÁ. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5543-4.
- LUDWIG, Petr, 2013. *Konec prokrastinace: jak přestat odkládat a začít žít naplno*. Brno: Jan Melvil. Briquet. ISBN 978-80-87270-51-6.
- MARTINCOVÁ, Jana a Pavla ANDRYSOVÁ, 2017. Professional preparation of students of social pedagogy in the Czech Republic. *Journal of Social Studies Education Research* [online]. ©2017, 8(1), 47-68 [cit. 2018-10-29]. ISSN 1309-9108. Dostupné z: <http://jsser.org/article/view/5000171786/5000181639>
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2015. *Manažerská psychologie*. 3., přepracované vydání. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-4221-2.
- MINKSOVÁ, Lenka, 2010. Vysokoškoláci – přehled hlavních sociologických výzkumů realizovaných v ČR. *Data a výzkum - SDA Info* [online]. ©Sociologický ústav AV ČR, 2010, 2010(1), 39-62 [cit. 2018-10-31]. ISSN 2336-2391. Dostupné z: [http://dav.soc.cas.cz/uploads/0cef0da1bacc35ea4353fd5d8eb52bb1bd9add7e\\_DaV10\\_1\\_s39\\_60.pdf](http://dav.soc.cas.cz/uploads/0cef0da1bacc35ea4353fd5d8eb52bb1bd9add7e_DaV10_1_s39_60.pdf)
- NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
- O ústavu. *Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně* [online]. Zlín, ©2018 [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/o-fakulte/zakladni-informace/ustavy/ustav-pedagogickych-ved/o-ustavu/>
- PINK, Daniel H., 2018. *Kdy: věda a umění dokonalého načasování*. Přeložila Libuše MOHELSKÁ. Brno: Jan Melvil Publishing. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-052-1.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2008. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnutí*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2593-2.

- PLAMÍNEK, Jiří, 2016. *Průvodce lidským myšlením a chováním*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1995-4.
- PODLAHOVÁ, Libuše a kol., 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4217-5.
- PRICE, G. a MAIER, P., 2010. *Efektivní studijní dovednosti: Odemkněte svůj potenciál*. Praha: Grada. In: DEJMALOVÁ, Lenka, ©2018. *Osobní organizace vysokoškolských studentů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0726-2.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- Přehled vysokých škol v ČR, 2018. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2018, © 2013 – 2018 MŠMT [cit. 2018-10-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol-v-cr-3>
- Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2018, ©2013 – 2018 MŠMT [cit. 2018-10-17]. Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/cvslis.aspx>
- ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ, 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4152-9.
- SIEVERTSEN, Hans Henrik, GINO Francesca a PIOVESAN Marco, 2016. „Cognitive Fatigue Influences Students' Performance on Standardized Tests“, *Proceedings of the National Academy of Sciences* 113, č. 10 (2016), s. 2621-24. In: PINK, Daniel H., 2018. *Kdy: věda a umění dokonalého načasování*. Brno: Jan Melvil Publishing. Žádná velká věda, s. 60-61, 232. ISBN 978-80-7555-052-1.
- SLAVÍK, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.
- Sociální pedagogika. *Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně* [online]. Zlín, ©2018 [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://www.utb.cz/univerzita/studium/nabizene-obory/seznam-oboru/socialni-pedagogika-4/>
- STONE, Arthur A. et al. „A Population Approach to the Study of Emotion: Diurnal Rhythms of a Working Day Examined with the Day Reconstruction Method“, *Emotion* 6, č. 1 (2006), s. 139-49. In: PINK, Daniel H., 2018. *Kdy: věda a umění dokonalého*

*načasování*. Brno: Jan Melvil Publishing. Žádná velká věda, s. 24. ISBN 978-80-7555-052-1.

Studium. *Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně* [online]. Zlín, ©2018 [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/o-fakulte/zakladni-informace/ustavy/ustav-pedagogickych-ved/studium/>

URBAN, Lukáš, 2017. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5774-2.

Usnesení vlády České republiky ze dne 9. července 2014 č. 538 o Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)  
<https://koopolis.cz/sekce/legislativa-a-strategie/276-strategie-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-do-roku-2020>

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

VAVRYSOVÁ, Lucie a Klára SEITLOVÁ, 2014. *Self-management: Pracovní sešit*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Dostupné také z: [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/aktuality/2014/Seitlova\\_FF\\_Self\\_management.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/aktuality/2014/Seitlova_FF_Self_management.pdf)

VEBER, Jaromír, 2000. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-029-5.

VEČERKOVÁ, Zuzana, 2018. Status studenta 2018 - do kdy jste studenty po maturitní zkoušce? *KamPoMaturite.cz* [online]. Praha, 18.4.2018 [cit. 2018-10-31]. Dostupné z: <https://www.kampomaturite.cz/kampomaturite/status-studenta-2018-do-kdy-jste-studenty-po-ma#ixzz5VU0zLxOR>

*Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Editor Božena PŮBALOVÁ. Praha: Český statistický úřad, ©2018. Lidé a společnost. ISBN 978-80-250-2836-0. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6> nebo <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>.

WENDSCHE, Johannes a kol. „Rest Break Organization in Geriatric Care and Turnover: A multimethod Cross-Sectional Study“, *International Journal of Nursing Studies* 51, č. 9 (2014): s. 1246-57. In: PINK, Daniel H., 2018. *Kdy: věda a umění dokonalého načasování*. Přeložila Libuše MOHELSKÁ. Brno: Jan Melvil Publishing. Žádná velká věda, s. 65. ISBN 978-80-7555-052-1.

Zákony. *Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně* [online]. Zlín, ©2018 [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://www.utb.cz/univerzita/uredni-deska/zakony/>

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

a kol.	a kolektiv
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ICT	informační technologie
mj.	mimo jiné
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
s.	strana
UTB	Univerzita Tomáše Bati
vyd.	vydání
VŠ	vysoká škola

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Model kompetencí sociálního pedagoga.....	42
---	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 - Přehled VŠ nabízejících studium oboru sociální pedagogika .....	39
Tabulka 2 - Rozložení respondentů dle věku .....	51
Tabulka 3 - Míra přínosnosti setkávání se spolužáky.....	54
Tabulka 4 - Ztížení studia.....	55
Tabulka 5 - Sebehodnocení studentů ve vztahu k vysokoškolskému studiu.....	56
Tabulka 6 - Sebehodnocení studijní zodpovědnosti ve vztahu k délce studia .....	57
Tabulka 7 - Sebehodnocení studijní zodpovědnosti v závislosti na délce studia .....	57
Tabulka 8 - Sebehodnocení studijní samostatnosti ve vztahu k délce studia .....	58
Tabulka 9 - Sebehodnocení studijní samostatnosti v závislosti na délce studia .....	58
Tabulka 10 - Sebehodnocení plánování času ve vztahu k délce studia .....	59
Tabulka 11 - Sebehodnocení plánování času závislosti na délce studia .....	59
Tabulka 12 - Do jaké míry vyhovují respondentům uvedené formy výuky .....	62
Tabulka 13 - Obtíže při studiu .....	64



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 - Studenti veřejných a soukromých škol 2006-2016 dle věkových kategorií.....	20
Graf 2 - Rozložení respondentů dle stupně studovaného oboru.....	50
Graf 3 - Motivace k vysokoškolskému studiu .....	52
Graf 4 - Aspekty ovlivňující výběr školy .....	52
Graf 5 - Nejistoty při nástupu na VŠ .....	53
Graf 6 - Kontakt se spolužáky .....	54
Graf 7 - Současná zaměstnanost respondentů .....	55
Graf 8 - Dodržování termínů při plnění studijních povinností .....	60
Graf 9 - Účast na výuce .....	61
Graf 10 - Volnočasové aktivity .....	61
Graf 11 - Preferovaný způsob studia v průběhu semestru .....	62
Graf 12 - Forma pořizování poznámek .....	63
Graf 13 - Způsob přípravy na zkoušku .....	63
Graf 14 - Studijní prostředí .....	63
Graf 15 - Nejčastější doba přípravy do školy.....	64
Graf 16 - Usnadnění studia .....	65
Graf 17 - Sebehodnocení studentů klad/zápor .....	68

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK.....	91
----------------------------	----

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## DOTAZNÍK

Jsem studentkou Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a dovoluji se na Vás obrátit s prosbou o účast na dotazníkovém šetření zaměřeném na self-management studentů oboru Sociální pedagogika na Jménované univerzitě. Šetření je anonymní a dobrovolné a jeho výsledky budou použity pro výzkumné účely v praktické části mé diplomové práce. Dotazník obsahuje 19 otázek, u každé jsou uvedeny pokyny k vyplnění. Děkuji za Váš čas a ochotu!

Studuji:  bc.  mMgr.  
 Pohlaví:  žena  muž  
 Jste rodič?  ano  ne

Doplňte prosím číslicí Váš věk:

- Co Vás primárně motivovalo k rozhodnutí studovat vysokou školu? (vyberte 1 hlavní odpověď)
  - Mít status absolventa vysoké školy.
  - Studovat obor, který mě baví a využít vysokoškolské studium pro své sebevzdělávání a sebererealizaci.
  - Chci změnit zaměstnání.
  - Spojit studium vysoké školy se zaměstnáním, které nyní vykonávám.
  - Získat vyšší společenské postavení.
  - Získat vysokoškolský diplom.
  - Jiné.
- Které z uvedených aspektů hrály roli při výběru školy? (označte max. 3 odpovědi)
  - prestiž školy
  - zájem o obor
  - šance na přijetí
  - vzdálenost od místa bydliště
  - finanční dostupnost
  - možnost uplatnění na trhu práce
  - jiné.
- Jaké nejistoty či obavy jste pocívali při nástupu na vysokou školu? (označte max. 3 odpovědi)
  - vysoké studijní nároky
  - nedostatek osobní disciplíny k samostatnému studiu
  - obřízné zvykání si na nový způsob života
  - obřízné navazování nových společenských kontaktů
  - obavy, že mě studium nebude bavit
  - žádné obavy
  - jiné.

- Do jaké míry je pro Vás v uvedených případech přínosné setkávání se spolužáky? (označte u každé varianty 1 odpověď)

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
a) informace o studiu:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) informace o studijních materiálech	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) informace o vyučujících	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) přátelská podpora a výměna zkušeností	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) řešení osobních problémů	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) společné studium	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Doplňte prosím větu: „Se spolužáky...“ (vyberte 1 hlavní odpověď)

se mimo výuku téměř nevidám.  
 se setkáváme zejména ve zkouškovém období.  
 se pravidelně scházíme během semestru, např. u kávy apod.  
 Jsme v pravidelném kontaktu, ale převážně na sociálních sítích, e-mailu či telefonicky.

- O čem se domníváte, že je nejobtížnější na studiu na vysoké škole? (označte u každé varianty 1 odpověď)

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
a) přístup vyučujících	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) hospodáření s finančními prostředky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) zvýšené nároky na samostatnost ve studiu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) hospodáření s časem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) skloubení pracovního/osobního/rodinného života a studia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Jste v současné době zaměstnán(a)? (vyberte 1 hlavní odpověď)

ano - studovaný obor souvisí s mým zaměstnáním.  
 ano - studovaný obor NĚsouvisí s mým zaměstnáním.  
 ne  
 na mateřské / rodičovské dovolené

- Posuďte Vaši odpovědnost, samostatnost a dovednost plánovat čas ve vztahu k vysokoškolskému studiu: (označte u každé varianty 1 odpověď)

	rozhodně dobrá	spíše dobrá	spíše špatná	rozhodně špatná
a) studijní zodpovědnost	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) samostatnost	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) plánování času	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Jak se vyrovnáváte s dodržováním termínů při plnění studijních povinností (např. odevzdávání seminářních prací, příprava prezentací aj.)? – vyberte 1 hlavní odpověď

Vždy vše plním včas a nemám problémy s dodržováním termínů.  
 Často pracuji pod časovým tlakem a nestíhám.  
 Mám s dodržováním termínů problémy.

10. Doplňte prosím větu: „Kontaktní výuky se účastním...“ (vyberte 1 hlavní odpověď)

- podle přínosnosti učiva a důležitosti předmětu
- podle kvality výuky
- podle nároků vyučujícího
- pouze povinných forem výuky
- téměř vždy
- téměř nikdy

11. Jakým aktivitám se nejvíce věnujete ve svém volném čase? (označte max. 3 hlavní)

- osobní zájmy a koníky
- sportovní aktivity
- nakupování
- návštěva restaurací
- návštěva kulturních akcí
- setkávání s přáteli
- partnerský vztah
- pasivní odpočinek (TV, surfování po Internetu atp.)
- další vzdělávací aktivity
- jiné:

12. Jaký způsob studia preferujete v průběhu semestru? (vyberte 1 hlavní odpověď)

- systematickou a průběžnou přípravu
- občasnou přípravu podle náročnosti předmětu a nároků vyučujícího
- sporadickou přípravu
- studuji až ve zkouškovém období

13. Do jaké míry Vám vyhovují uvedené formy výuky? (označte u každé varianty 1 odpověď)

- |  | rozhodně ano                        | spíše ano                           | spíše ne                            | rozhodně ne              |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| a) přednáška s monologem                             | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| b) přednáška s diskuzí                               | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| c) výuka s využitím interaktivních metod (video aj.) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| d) cvičení   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| e) seminář   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| f) odborná praxe                                     | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| g) výuka přes LMS systém; Moodle apod.               | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| h) konzultace s vyučujícím                           | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| i) samostatná práce a samostudium                    | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Jak si pořizujete poznámky na přednáškách, seminářích, cvičeních aj.? (vyberte 1 hlavní odpověď)

- Používám tradiční metodu tužka – papír.
- Používám notebook.
- Poznámky si nepořizuji.
- Jiné:

15. Jak se nejčastěji připravujete na zkoušku? (vyberte 1 hlavní odpověď)

- snažím se průběžně si opakovat
- učím se několik dní před zkouškou
- učím se den až dva před zkouškou
- učím se noc před zkouškou
- na zkoušku jdu zkusit štěstí
- jiné:

16. Jaké studijní prostředí Vám nejvíce vyhovuje? (vyberte 1 hlavní odpověď)

- Pokud se učím sám (sama) v klidu.
- Rád(a) se učím společně s někým, můžeme konzultovat.
- Nemám žádné nároky, učím se kdekoliv.
- Jiné:

17. Kdy se nejčastěji připravujete do školy? (vyberte 1 hlavní odpověď)

- ráno
- dopoledne
- odpoledne
- večer, popř. v noci

18. Do jaké míry u sebe narážíte na uvedené potíže? (u každé varianty označte 1 odpověď)

- |  | rozhodně ano                        | spíše ano                           | spíše ne                            | rozhodně ne              |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| a) odkládání učení na poslední chvíli                              | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) rušivé okolní prostředí   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| c) nízká motivace  | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| d) nadměrné množství přípravy nebo nadměrné soustředění na detaily | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| e) nižší schopnost soustředění                                     | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| f) neochota investovat do učení čas                                | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| g) nižší schopnost zapamatování učiva                              | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| h) nerealistické plánování průběhu učení                           | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| i) nižší schopnost vyhledat informace                              | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |

19. Co myslíte, že by Vaše studium usnadnilo? (možno označit více odpovědí)

- lepší osobní organizace
- umět lépe využít paměti
- osvojit si efektivní techniky učení
- umět lépe zvládat nervozitu
- učit se společně se spolužáky
- více si věřit
- umět lépe vyhledávat informace a orientovat se v nich
- umět lépe pracovat s výpočetní technikou (PC, tablet atp.)
- jiné:

Děkuji za vyplnění dotazníku!