

Konstruktivní myšlení v terciárním vzdělávání

Alexandra Beníčková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Alexandra BENÍČKOVÁ**

Osobní číslo: **H10482**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Konstruktivní myšlení v terciárním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti konstruktivního myšlení, terciárního vzdělávání a vývojové psychologie v období mladé dospělosti.

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

Realizace výzkumu za pomoci dotazníku CTI-dotazník konstruktivního myšlení.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KOTÁSEK, Josef. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 978-80-7179-454-7.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 3.vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

BALCAR, Karel. Dotazník konstruktivního myšlení. Praha: Testcentrum, 2004.

EPSTEIN, Steven. Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence. Greenwood Publishing Group, 1998. ISBN 9780275958848.

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Jurčíková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

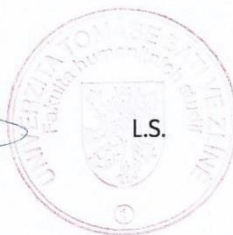
20. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 20. ledna 2014


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.3.2014

.....
Baničková

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

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

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje 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). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 závislá nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Cílem naší práce bylo zjistit z výzkumu úroveň konstruktivního myšlení u studentů vysokých škol. Jelikož studenti univerzit spadají do období mladé dospělosti, proto v první části teoretického úseku přibližujeme charakteristiku tohoto období a věkové rozmezí, s kterým budeme nadále v práci pracovat, protože také existuje nespočet definic a věkových mezníků, které určují tuto vývojovou fázi. Aby byla spojitost s konstruktivismem co nejpřesnější, věnujeme se i osobním aspektům, které ovlivňují myšlení a charakter mladého dospělého. Významně se podílejí na vývoji samozřejmě i kognitivní změny, které jsme popsali v další kapitole části mladé dospělosti. V návaznosti s praktickou částí, jsme nemohli opomenout ani sociální vývoj ve vzdělání u dospělých lidí. Celá práce je úzce spjata i se studiem na vysoké škole, a tak je další kapitola o terciárním vzdělání a metodách, které jsou využívány při výuce na univerzitě. Značný dopad na konstruktivismus každého studenta samozřejmě může mít i momentální stav, kdy se této problematice věnujeme v kapitole aktuálního stavu českého vysokoškolského studia. Třetí část teoretického pojetí je věnována konstruktivismu, kde je popsána jak konstrukce poznání, tak konstruktivismus ve vzdělání. V praktické části je zpracovaný kvantitativní výzkum formou testování, které probíhalo u studentů různých univerzit a je zde popsána analýza výsledků výzkumu.

Klíčová slova: konstruktivní myšlení, osobní aspekty, kognitivní změny, mladá dospělost, terciární vzdělávání, konstrukce poznání

ABSTRACT

The aim was research to the level of constructive thinking among university students. We include students in the period of young adulthood, because in the first part of the theoretical section approaches characteristic of this period and the age range with which we will continue to work , because there are also countless definitions and age milestones that determine the developmental phase. Constructivism as accurate as possible, deal with and personal aspects that affect thinking and character of a young adult. Significantly involved in the development and course of cognitive changes that we have described in the next chapter of young adulthood. In connection with the practical elements, we can not neglect the social development of education in adult humans . All work is closely associated with the study of high school, and so is the next chapter of tertiary education and the methods that are used in teaching at the university. Significant impact on the constructivism of each student, of course, can cause momentary state when dealing with this issue in a section of the current state of Czech tertiary education. The third part is devoted to the theoretical concept of constructivism, which is described as the construction of knowledge and constructivism in education. In the practical part of the processing of quantitative research in the form of testing that took place among students of different universities and is described analysis of research results.

Keywords: constructive thinking, personal aspects, cognitive changes, young adult, tertiary education, the construction of knowledge

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Janě Jurčíkové za všechny cenné rady, které mi po celou dobu poskytovala. Za nápaditost, kterou projevovala. Za ochotu, tolerantnost a značnou podporu.

Své rodině a přáteli děkuji za podporu, kterou mi po celou dobu projevovali.

Děkuji všem respondentům za účast na výzkumu.

Motto:

„Důležité je, aby každý člověk mohl být hrdý na práci, kterou vykonává.“

(Lev Nikolajevič Tolstoj)

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

| | |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| ÚVOD..... | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 11 |
| 1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLADÉ DOSPĚLOSTI..... | 12 |
| 1.1 OSOBNÍ ASPEKTY | 15 |
| 1.2 KOGNITIVNÍ ZMĚNY | 16 |
| 1.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ VE VZDĚLÁVÁNÍ | 18 |
| 2 PROFIL TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE | 20 |
| 2.1 BAKALÁŘSKÉ OBORY | 22 |
| 2.2 MAGISTERSKÉ OBORY | 23 |
| 2.3 METODY VÝUKY NA VŠ | 24 |
| 2.4 AKTUÁLNÍ STAV VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA..... | 27 |
| 3 DETERMINACE KONSTRUKTIVNÍHO MYŠLENÍ..... | 29 |
| 3.1 TEORIE KONSTRUKTIVNÍHO MYŠLENÍ | 30 |
| 3.2 CHARAKTERISTIKA KONSTRUKCE POZNÁNÍ..... | 32 |
| 3.3 KONSTRUKTIVNÍ PŘÍSTUP VE VZDĚLÁVÁNÍ..... | 33 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 38 |
| 4 CÍL VÝZKUMU | 39 |
| 4.1 DÍLČÍ CÍLE | 39 |
| 4.2 HYPOTÉZY..... | 40 |
| 4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU | 40 |
| 4.4 METODY SBĚRU DAT | 40 |
| 4.5 OBLASTI VÝZKUMU | 41 |
| 4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT..... | 41 |
| 5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT..... | 42 |
| 5.1 RELAČNÍ ANALÝZA DAT | 42 |
| 5.1.1 Globální konstruktivní myšlení (GCT)..... | 43 |
| 5.1.2 Emocionální zvládnání (EC)..... | 44 |
| 5.1.3 Behaviorální zvládnání (BC)..... | 46 |
| 5.1.4 Osobní pověrečné zvládnání (PST)..... | 47 |
| 5.1.5 Kategorické myšlení (CT)..... | 49 |
| 5.1.6 Ezoterické myšlení (ET) | 50 |
| 5.1.7 Naivní optimismus (NO)..... | 51 |
| 5.2 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE | 53 |
| 5.3 POPISNÁ ANALÝZA DAT | 55 |
| 6 INTERPRETACE DAT..... | 62 |
| 7 DOPORUČENÍ..... | 63 |
| ZÁVĚR | 64 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 65 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 68 |
| SEZNAM TABULEK..... | 69 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 70 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 71 |

ÚVOD

Při prvním zkoumání dostupnosti publikací a odborných prací na téma konstruktivní myšlení bylo udivující zjištění, jak málo odborných materiálů a vysokoškolských prací je věnováno tomuto tématu. To však bylo právě tou motivací, která nás vedla ke zpracování této problematiky. Denně se pohybuji mezi svými spolužáky a studenty posledních ročníků bakalářského oboru a tak mi bylo blízké zjišťovat úroveň konstruktivního myšlení u studentů v terciárním vzdělávání.

Bakalářská práce je obecně věnována konstruktivnímu myšlení. Avšak ve výzkumu se zabýváme i dílčími úseky konstruktivního myšlení, které pod něj spadají. Celé konstruktivní uvažování každého z nás se odvíjí od dalšího myšlení jako je kategorické myšlení, myšlení o osobních pověrách a přesvědčeních, ale i ezoterické myšlení o nadpřirozených věcech. Naše uvažování utváří i zvládání emocí a behaviorální zvládání. Do těchto podtříd konstruktivního myšlení spadají další dílčí sektory. Při bližším zkoumání zjišťujeme, že celé konstruktivní myšlení každého znám ovlivňuje i přijetí a srovnání se sám se sebou, míra přecitlivělosti, svědomitost, důvěra v jiné lidi, tolerantnost k cizím věcem a odlišným názorům, ale i pověrčivost nebo stereotypní myšlení.

Jelikož jsme se zaměřili na konstruktivní myšlení u studentů vysoké školy, v první kapitole přibližujeme období mladé dospělosti. Kognitivní změny, které probíhají v průběhu tohoto období a sociální změny u jedince v průběhu vzdělání. Abychom zachovali komplexnost celé práce, v další části charakterizujeme terciární vzdělání v České republice. Zmiňujeme jak aktuální stav našeho univerzitního vzdělávání, tak jednotlivým stupňům studia. Bakalářským i magisterským oborům. Poslední úsek teoretické části determinuje konstruktivní myšlení. Zde uvádíme konstrukci poznání ve vzdělání, teorii konstruktivismu a zmiňujeme i sociální konstruktivismu.

V praktické části naší práce zkoumáme souvislost mezi úrovní konstruktivního myšlení a studovanou univerzitou. Výsledků dosáhneme pomocí psychodiagnostických testů.

Cílem naší práce je přinést kvalitní podklad o konstruktivním myšlení a podložit jeho profesionalitu výzkumem za pomoci testů CTI. Samozřejmě v neposlední řadě bylo naším záměrem a cílem získat výsledky o úrovních konstruktivního myšlení u studentů na akademické půdě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLADÉ DOSPĚLOSTI

V období mladé dospělosti nelze najít přesné mezníky rozdělující jednotlivé vývojové etapy, tak jako tomu je v dětství. Přesto však můžeme nalézt velké rozdíly a stupně v chápání, sociálním chování a citění mladého člověka kolem 20. roku života, jedince ve střední dospělosti a staršího člověka, který už je v seniorském věku. Proto je ale nutné rozdělení dospělého věku do určitých etap, které se tak často různě překrývají.

Langmeier (2006) dělí dospělost do 4 etap. První etapou je časná dospělost (20 až 25-30 let), která je přechodníkem mezi adolescencí a úplnou dospělostí. Langmeier dospělost přesně vymezuje podle třech kritérií a to k přihlídnutí k věku, k dosažení daného stupně osobní zralosti a k převzetí vývojových úkolů. Střední dospělost je druhou etapou (25-30 až 45 let). Je to stádium, kdy je člověk plně výkonný a jeho život je relativně stabilní. Jako třetí stádium uvádí autor pozdní dospělost (45 až 60-65 let), které je poslední etapou před začátkem stáří. A poslední etapa zahrnuje stáří, které se dále dělí na časné a pozdní.

S každou novou publikací se můžeme setkat s novým dělením dospělosti. Zákonitosti se nijak zvlášť od sebe neliší, rozcházejí se pouze věková členění těchto období.

1. „Období mladé dospělosti: 20-40 let
2. Období střední dospělosti: 40-45 let
3. Období starší dospělosti: 50-60 let“ (Vágnerová, 2007, s. 5)

Jediná přesně stanovená situace, kdy je vymezeno dosažení dospělosti, je z právního hlediska, a to dosažení osmnácti let. Společnost však tento fakt obecně neuznává jako zásadní či hraniční, při proměně na dospělého jedince. Za hlavní kritérium dospělosti se považuje dosažení osobní zralosti v životě. Kdy přejímá za své činy osobní a i samozřejmě občanskou odpovědnost. Začíná se odprošťovat od finančních zdrojů rodičů a staví se na „vlastní nohy“ a stává se tak ekonomicky nezávislým jedincem a tím tak přispívá k podporování obecných statků. Ve svém životě plně rozvinul a utvrdil si své osobní zájmy, cíle, postoje a zásady. V období dospělosti se předpokládá, že zaujme pevný vztah ke svému životnímu partnerovi, se kterým se shodnou na výchově potomků a podnikne tak patřičné úkony k tomu stavu. V neposlední řadě se také od dospělého jedince očekává, že se plně přizpůsobí svým stárnoucím rodičům a poskytne jim péči, která se od potomků očekává v době, kdy už nebudou jeho předci schopni se o sebe starat sami. Což znamená,

že spousta psychologů vnímají zralost za plné rozvinutí osobních potenciálů a uskutečnění jich.

V knize J. Langmeiera můžeme nalézt, jak se opírá o verzi English a Pearson. Ti zastávají názor, že jedince můžeme považovat za dospělého podle vlastností, kterými disponuje.

1. Je schopen vykonávat přiměřené množství práce každý den, aniž by byl nadměrně unaven a měl by pociťovat, že jeho práce není zbytečně a je užitečná.
2. Je schopen udržovat dlouhodobé vztahy s několika bližšími přáteli.
3. Netrpí nerozhodností a neměl by u něj převládat pocit ukřivděnosti. Měl by mít zdravou sebedůvěru.
4. Bez pocitu viny a zábran se očekává, že bude schopen sexuálního styku a také bude umět předávat lásku.
5. Měl by umět jednat s lidmi bez předsudků a s ohledem.
6. Bude projevovat stále větší starost o blaho lidí v neustále širším okolí. Zprvu sebe a rodiny, přátel, rodiny přátel, rodinu partnera, kolegů atd.
7. Snaží se o stálé zlepšování podmínek pro život, aniž by tak činil na úkor jiných členů domácnosti a společnosti.
8. U dospělého jedince se objevuje schopnost měnit povinnosti spojené s prací a školou na příjemné věci, při kterých třeba relaxuje.
9. Schopností dospělého člověka je i oproštění od každodenního napětí stereotypu a stresu, které jsou spojené s pravidelným vykonáváním práce a překonávání překážek.
10. Spolehlivost, seberealizace, zlepšování sebe sama a touha po životní moudrosti.
11. Od dospělého jedince se také očekává, že bude mít zájem své životní zkušenosti a vědomosti předat mladší potomkům. (Langmeier, 2006)

Samozřejmě se můžeme setkat i s nesouhlasnými názory, že žádný člověk nesplňuje a ani nemůže v plné míře splňovat všechny uvedená kritéria. Nýbrž to můžeme spíše považovat za ideál dospělého člověka, kterému se můžeme maximálně přiblížit. Na druhé straně v takových výčtech charakteristik dospělých jedinců většinou chybí jiné jednoduché stupně dosažení zralosti. Kdy za jeden z nejtypičtějších faktů, kdy je jedinec opravdu zralý je stav, kdy překoná zcela rozpory dětství a dospělosti a smíří se s tím. Freud odpověděl na otázku, čeho má být schopen zralý člověk, jednoduchou odpověď: „Milovat a pracovat.“

Je víc než zřejmé, že každý z nás dosahuje zralosti v jiném čase a tak i jiném tempu. Takovou změnou osobnosti, kdy od dětského pohledu na život přecházíme v dospělého, zralého jedince nelze projít za jeden den, ale zasahuje do obou zmiňovaných období a je to stav, jehož vývoj trvá celé roky. Navíc v současné době se prodlužuje tato doba individuace jedince, jelikož stále více je tolerováno bydlení u rodičů či dobrovolná nezaměstnanost. Ale i modernizace společnosti přispívá k zvyšování nárokům na připravenost lidí převzít roli dospělého člověka. Prodlužuje se délka studia a stává se to záležitostí všech sociálních vrstev, což sebou přináší i problémy se zmiňovaným osamostatněním od rodičů.

„Předpokládáme, že vývoj v dospělosti již není tak podmíněn věkem, protože biologické změny již mají minimální vývojový význam. Větší roli hrají životní zkušenosti, které však mohou být různorodé. V dospělosti je tedy přechod z jedné fáze do fáze následující signalizován hlavně sociálně významnými životními událostmi.“ (Langmeier, 2006, s.166)

Neustále narůstá věk, kdy mladí lidé vstupují do manželství a mají potomky nebo jen trvalý vztah. Ale paradoxně pak narůstá individuální životní cesty. Vstup do života dospělého jedince tak přestává být jednoznačný a přesně daný. Některé děti zůstávají žít s rodiči mnohem déle, než bylo akceptovatelné v minulosti nebo se k rodičům vrací po krátkém čase, co zkoušeli bydlet samostatně. Nástup k finanční samostatnosti a ekonomické nezávislosti je také oddalován, jelikož nástup do pracovního procesu bývá pozvolný, což je způsobeno kombinováním práce a studia. Většina mladých lidí volí volné soužití s partnerem, které je až v pozdějším věku někdy uzavřeno manželství, což je společností poměrně dobře tolerováno. Ještě před dvaceti lety se lidé jednoznačně shodovali, který věk je optimální pro vstup do manželství a pořízení si vlastní rodiny, zatímco dnes je spíš vzácností, když se na těchto „sociálních hodinách“ někdo shodne.

V minulosti byl přechod ke zralosti více plynulý a přesně stanoven s ohledem i na pohlaví a sociální postavení. V dnešní moderní západní společnosti jsou volnější vzorce chování pro dospělého jedince a stále více se klade důraz na rozvoj vlastní individuality. (Nakonečný, 2009) I rodiče mladých lidí si už nejsou jistí, zda mají dítě postrkovat ke zralosti a být důslednější v jeho osamostatnění nebo zda nad svým potomkem držet stále ochrannou ruku a pokládat si jen neustále otázku, zda je připraveno stát se dospělým.

1.1 Osobní aspekty

K předpokladu bilancování nad vlastním životem nás vede především vědomí, že naše existence je časově omezená, a to postupně povede k omezování vlastním sil a možností. V období mladé dospělosti není výjimkou rekapitulace dosavadního života ani představivost o budoucnosti. Při ohlížení za minulostí člověk posuzuje své prožitky ovlivněn dosavadními zkušenostmi, které nabyl na základě aktuálního rozpoložení, a také s příčiněním vrstevnické skupiny a jejím členům. Posuzuje svou rodinu a postavení v ní, životního partnera, profesní pozici i své zdraví.

V mladé dospělosti má jedinec tendence srovnávat své dřívější ideály o svém životě s tím, kde se právě nachází a posuzuje, kterých cílů dosáhl a která očekávání nenaplnil. S rostoucím věkem se mohou zdát dřívější plány nezajímavé, často i nepochopitelné a tím i energie vynaložená na jejich dosažení je tak rekapitulována jako promarněná. (Farková, 2009)

Vize o budoucnosti je především ovlivněna posouzením aktuálních možností. Rozhodování o budoucnosti se odvíjí i od zamyšlení se nad smyslem života a vlastního očekávání. Nutností je se odpoutat od jakýchkoliv nereálných iluzí a přizpůsobit se realitě. I když vědomí, že naše reálné schopnosti jsou značně redukovány, může vyvolávat pocit smutku, zklamání, ale i zkratkovitému chování a rezignaci. „Mladá dospělost je obdobím nadějí, otevřených možností a jejich postupného naplňování, ale i dobou rizika zablokování dalšího vývoje. Je to doba sociálních proměn, typická velkou četností nových zážitků a získávání mnoha dalších zkušeností. Mladý člověk chápe nové podněty jako výzvu.“ (Vágnerová, 2007, s. 13)

Objevuje se střet dvou protikladných potřeb, a to potřeba jistoty a potřeba změny. Změny od stereotypu dosavadního bytí. Jistotu zase podporuje stabilita a neměnnost, kterou se snaží většina v životě nalézt. Je to však období, kdy bychom měli dojít k individuální harmonizaci prosazení se ve společnosti a udržení trvalých a nezbytných vazeb. Značně může ovlivnit život správné sloučení individuace a socializace. (Nakonečný, 2009) Společností je role člověka v tomto vývojovém období brána s větší úctou a narůstá její prestiž, než tomu bylo v mladším věku. Jelikož tato role sebou nese více zodpovědnosti a její zdolání je považováno za nelehký úkol. Okolím jsou vytvořeny sociální normy, kterých se mladý dospělý snaží dosáhnout. Proto se zde také objevuje ambivalentní pojetí ve vnímání dospělosti sebe samého. Jedinec si uvědomuje, že se mu

dostává více nezávislosti a samostatnosti, ale oproti tomu mu přibývají i stále narůstající omezení a požadavky, které ho budou provázet už po zbytek života.

1.2 Kognitivní změny

S narůstajícím věkem mají lidé stále větší potřebu uplatňovat své znalosti, dovednosti a poznatky získané při zdolávání překážek v minulosti. „Zralé myšlení tedy již netrvá na čistě formální logice, ale je schopné akceptovat kontradikce, nedokonalost a kompromisy, akceptuje subjektivitu názorů a je ochotno přijmout i intuitivní závěry.“ (Langmeier, 2006, s. 174) Což bychom mohli považovat za ideální styl uvažování a účinné zvládnání reálných situací praktického života.

V dospělém věku na rozdíl od adolescentů máme tu schopnost, že jen nereagujeme na určené úkoly, ale samostatně a nezávisle se snažíme hledat nové náměty a stavíme na svou osobu i nové požadavky spojené se situací. (Langmeier, 2006)

V období mladé dospělosti si jedinec začíná na sobě testovat své v minulosti nabyté znalosti a dovednosti a balancuje nad svým životem a je nucen učinit množství nejednoduchých životních rozhodnutí spojené se vzděláním, zaměstnáním či rodinou. Často se můžeme setkat s kombinací všeho dohromady, kdy se jedinec rozhodne zkombinovat studium a práci na částečný úvazek, čím se snaží zajistit do budoucna lepší postavení či finanční zajištění. V životě pak hledá a touží po příležitostech ke svému rozvoji, ale přetrvává u něj pořád potřeba zajímavosti práce či studia spojená samozřejmě s vnitřní motivací. Jelikož za rozhodující se v tomto období života považuje motiv osobního růstu.

„V současné době se postavení jedinců pronikavě a často nepředvídatelně mění a vznikají tak větší rozpory. Na jedné straně jsou fyzicky téměř zralí a očekává se „dospělé“ chování. Na druhé straně je jejich sociální status velice nízký-vyžaduje se poslušnost, je přítomna vnější kontrola, omezení, často jako u dětí. To vyvolává obrovskou frustraci.“ (Farková, 2009, s. 41)

Až v období adolescence či v mladé dospělosti se objevuje schopnost abstraktního myšlení nebo um hypotetického uvažování. Avšak adolescenti tyto schopni neumí tak užitečně použít jako jedinec v dospělém věku. Jelikož v období adolescence uplatňujeme při myšlení a uvažování spíše radikální přístup hodnocení, kdy není bráno v úvahu nejednoznačnost problémových věcí a ani není brán ohled na možnost vzniku určitých

alternativ řešení. Je užíváno převážně technické stránky, logiky řešení a to často i na úkor jiných složek. Příčinou může být životní nezkušenost nebo zažitý způsob uvažování uplatňovaného při studiu, kdy jediným cílem bylo vždy hledat jeden jasně vytyčený cíl a mnohdy i cesta, jak se k cíli dostat. „Adolescenti jsou teoreticky schopni vyřešit mnohé problémy, ale pokud by jich osobně dotýkali, ulpívají na subjektivním způsobu jejich interpretace a volby řešení, který by považovali za nejlepší, i když by řešení nemuselo být logicky správné.“ (Vávrová, 2003, s. 18) I na začátku mladé dospělosti balancujeme nad přesvědčením, že existuje pouze jedno správné řešení každého problému a každé situace, protože nemají dostatek svého vlastního přesvědčení o situaci, jsou kritizováni za svůj názor od starších a zkušených lidí. Jejich způsob řešení nebývá ani akceptován společností.

Uvažování dospělého člověka se projevuje i schopností dělat kompromisy v životě, který nebere jako projev rezignace nad vlastním názorem, ale bere to jako projev své komplexnosti a možnost akceptování východiska, které by bylo přijatelné pro více lidí. Tímto uvažováním dokazuje, že si je vědom nemožnosti dosáhnouti trvalé a absolutní pravdy o určité věci a připouští možnost, že jejich názor nemusí být definitivní a mění se v návaznosti na prohlubující se znalosti a zkušenosti nabyté průběhu života. V tomto období se různé životní situace stávají problematické a jiné zase problematický stav samovolně opouštějí.

„Dospělý člověk je realistický, uvědomuje se rozpory a proměny životní reality. Připouští relativitu různých názorů a možností řešení, i časové omezení jejich platnosti, akceptuje kognitivní nejistotu. Popsaný způsob postformálního dialektického uvažování se, stejně jako formální logické operace, neobjevuje ze všech okolností a u všech lidí, ale jen občas a v určitých situacích. Je to přístup, který nebude, a ani nemůže být, univerzálně používán.“ (Vávrová, 2003, s. 21)

Proces zpracování různých informací probíhá poměrně rychle, jelikož převažuje inteligence, která umožňuje v tomto věku manipulovat s poznatky i na abstraktní úrovni. Mladý člověk má samozřejmě i jisté rezervy, které může později využívat. Nemění se jen schopnost uvažování, ale i metakognice svých vlastních myšlenek a kompetence s nimi korigovat. (Nakonečný, 2009)

Postupně klesá emoční labilita a narůstá stabilita emočního prožívání. I když prožitky mladých lidí mohou být velmi intenzivní a silné, jejich celkové ladění je stále vyrovnanější.

1.3 Sociální vývoj ve vzdělávání

„Pojem „schopnost učit se“ je velice složitý pojem, u dospělých je nutno ve výzkumech přihlížet k tomu, o jakou fázi učebního procesu jde. Většina experimentálních výzkumů ukazuje na omezení v krátkodobé paměti, zejména u dospělých, i na snížení vytvářet trvalou stopu ve vzdělání. Ovšem řada pokusů byla dělána s bezsmyslným materiálem, takže závěry o obecném úbytku schopnosti učit se nejsou přesné, neboť učení je termín obsahující značně se lišící třídy individuálních jednotek chování.“ (Vacínová, 2010, s. 105)

Je velmi důležité, aby motivace pro učení a další studia dospělých lidí byla brána jako podnět k učení. Jelikož, jak se zdá, rozhodujícím faktorem pro vydanou energii k učení a připravenosti ke studii vyplývá právě z míry motivace.

Může být nespočetně motivů, které vedou jedince v dospělosti k dalšímu vzdělání. Častým motivem je doplňování vzdělání při zaměstnávání a zvyšování kvalifikace ve vykonávané práci. Někdy je to způsobeno požadavkem zaměstnavatele, či možností karierního růstu s doplněním vzdělání. Studium je často vykonáváno díky potřebě kontaktu, ať už s určitou skupinou lidí, či získání kontaktu a rozhledu v oboru, který se dotýčný rozhodl vykonávat. Určení lidé se rozhodnou studovat, jelikož mají silnou touhu prohlubovat si vědomosti a touhu po moudrosti. Nezřídka se můžeme setkat s jedincem, který studuje pouze z důvodu, že se to od něj očekává a jejich rodina, či postavení celé rodiny mu nedovoluje mít nižší vzdělání. A v neposlední řadě je motivem touha dokázat si něco a vnitřní motivace o překonávání sebe samotného.

„V dospělém člověku se nachází více komplexity, a proto si dnes může vytvářet jednodušeji schémata řešení překážek a důležitých rozhodnutí, než tomu bylo v adolescenci. Učí se stále více pracovat se způsoby řešení a často se snaží vypracovat předem alternativy pro určité druhy rozhodnutí.“ (Vacínová, 2010, s. 106)

Od zralého jedince se očekává, že jeho život celkově se odvíjí od naděje v budoucnost a sebe samotného. Složitější pohled na věc nám může ukázat, že všechny rozhodnutí, které jedinec činí ve spojení se vzděláním, jsou propojeny vzájemně s těmi minulými a také s osobním vhladem do budoucnosti a následkům, které by mohlo rozhodnutí zapříčinit. Proto se očekává, že plně zralý jedinec bude schopen se od těchto obav zcela oprostít a uvolnit se od zaujetí dění v přítomnosti.

Při stanovení životních cílů totiž velmi podstatnou roli hraje minulá zkušenost, kdy její vliv samozřejmě může být i nepříznivý, protože se stále mohou vracet špatné zkušenosti a vystávat ne příliš hodnotné cíle, které působili jako uspokojující a později se ukázali jako klamné. Cíle bývají často velmi nejasné a nepodloženy konkrétními obrazy, ale obecně je to lepší, než být bez životních cílů. Což platí i o vzdělání. V tomto případě má však většinou už dospělý člověk jasno, čeho chce studiem dosáhnout a co chce získat, jen to občas není potvrzeno stejně jasnými představami o energii a motivaci, kterou bude muset vynaložit při studiu. Na motivaci studenta působí jak aktuální vývojová fáze jedince i dosavadní zkušenost s edukačními styly výuky pedagogů, tak momentální stav školství a okolní prostředí. (Krejčová, 2011)

Tam, kde se nenachází plány do života, se nechává často člověk strhnout proudem dění a nemá snahu ani energii vytyčit si osobní cíle, které by se vymykali názoru a přesvědčení většiny a nechává tak tyto plány za sebou a málokdy se k nim vrátí, což může vést právě k nedostudování kdysi určeného stupně vzdělání. Proto má být plánování vlivem času stupňovité a vycházet z pozitivních věcí, které nás potkali a překážek, které jsme úspěšně zvládli. (Farková, 2009)

Člověk, který si takto naplánoval a uspořádal svůj život, má potřebu vidět, jak jeho život vrcholí a on dosahuje vytyčených cílů v určitých událostech, v ideálních případech jde o naplnění životních cílů, které jsou významným motivačním činitelem do budoucna. Lidé, kteří takto vnímají svůj život, si jdou přímo za svým ideálem a cílem i ve vzdělání a činí sebe zodpovědným za své rozhodnutí o dokončení či neúspěchu ve studiu. (Smejkal, 2011)

Zpětné hodnocení uspokojení a zvládnutí svých představ o dosaženém vzdělání pak vede k sebehodnocení. Mnoho psychologů se shoduje, že postupem času u lidí dochází ke změnám životní perspektivy. Pochopitelně se tento stav odráží i na momentálním životní situaci, nicméně u dospělých lidí tvoří rozmezí životního prostoru především budoucí časová perspektiva dimenzí.

2 PROFIL TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Lidé na celém světě jsou pod neustálým tlakem nátlaku celé společnosti na prohlubování rozdílů mezi jednotlivými společenskými vrstvami mezi bohatými a chudými, kdy tak vzniká rostoucí oblast vyloučení ze sociálního systému, ale také nárůstu kriminality, což je všechno spojováno s mírou vzdělanosti daného jedince. Tato transformace společnosti je neustále plynoucí proces, z něhož vycházejí další inovace a mění se i hodnoty, které jsou uznávány či naopak. Takové hodnoty, které jsou okolím uznávány, vytváří lidé, kteří jsou samozřejmě nejvíce tvořiví a jejich práce a výkony jsou přínosné a atraktivní pro všechny. Kreativní způsob získávání a objevování nových věcí a vědomostí přináší kvalitnější poznávání světa. „Bez zdravého vývoje vzdělávací soustavy se Česká republika postupně stane montovnou Evropy, přičemž budeme tlačeni k prohlubujícimu se poklesu reálných mezd a dlouhé pracovní době.“ (Matějů, 2009, s. 15)

S touto problematikou je úzce spjata důležitost všech tří rolí terciárního vzdělávání. V této roli vzdělávání musí být zdůrazňovány vedle tradičních výzev, jakými jsou efektivita a kvalita vzdělávání a také rovnocenné možnosti, i výzvy nové. (Matějů, 2009) Kdy je od společnosti žádoucí motivace k maximálnímu dosažení vzdělávání během celého života. S čím souvisí rozvíjení schopnosti rychle a efektivně se učit novým věcem samoučením či doplňujícím studiem v určité organizaci. Za přínos je považována také tvořivost, iniciativa, inovace a znalost společnosti a lidí celkově. Jedinec si sám musí být vědom svých kompetencí a účinně je využívat a praktikovat. Hlavní motivací absolventů vyššího vzdělání je přímé propojení výzkumu, vzdělávání a vývoje. Což je i hlavním podněcovatelem k tvořivosti během studia. Vědecká půda univerzit se stále více formuje do podoby, kdy se chce co nejvíce přiblížit k zásadnímu přínosu v kulturním dědictví a jeho rozvoji, ať už ekonomické regionální nebo světové stupni. Neustále se navyšuje počet extérních pracovníků, kteří jsou významnými iniciátory v dosahování změn v systému. K větší flexibilitě, inovaci a dostupnosti.

V moderní společnosti můžeme být svědky kritiky terciárního vzdělávání z pohledu společnosti. Převážně se setkáváme s názory, že v dnešní době studuje vysokou školu až mnoho studentů z naprosto jiných důvodů, než je dosažení nutné kvalifikace pro budoucí povolání. Okolí vnímá větší část studentů vysoké školy jako nedospělé jedince, kteří se snaží studiem pouze vyhnout práci, což určitě stojí na pár podložených příkladech.

Problematika narůstá v posledních deseti až patnácti letech rapidně. Jelikož vysokoškolské vzdělávání přechází od elitního přes masové až k univerzálnímu. Téměř 60 % populace příslušného věku v dnešní době vstupuje do terciárního, tedy vysokoškolského vzdělání. (EURACTIV,2013)

Ještě před začátkem nového tisíciletí bylo terciární vzdělávání dostupné malému množství lidí, dnes nastupují na vysokou školu tři z pěti maturantů střední školy. Což způsobuje jev, který se někdy označuje za inflaci vysokoškolského vzdělávání, jelikož tento fakt s přibývajícím studenty na akademické půdě často znehodnocuje titul a veřejné vnímání jeho hodnoty. V posledních letech už není vysokoškolský diplom záruka sociálního vzestupu a prestiže, neřídka už jej můžeme považovat pouze za podstatnou hodnotu rozvoje lidské psychiky a charakteru a spíše můžeme vnímat získání diplomu ve prospěch subjektivního vnímání prestiže vlastního diplomu. I přes tento fakt, že se může zdát, že náš stát disponuje až příliš studenty, co pokračují v terciárním vzdělávání, se stále nacházíme stále pod průměrem oproti jiným zemím na území Evropského kontinentu. Dokazuje to statistika Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), kdy pouze 17% obyvatel České republiky dosahuje terciárního vzdělávání oproti jiným zemím v Evropské unii (EU), kdy jejich procentuální zastoupení vysokoškolsky vzdělaných obyvatel je až 31%. (MSMT,2013)

Často jsme se osobně dostali do situace, kdy společnost rozebírala situaci studentů vysokých škol. A názory se většinou rozdělovaly do dvou skupin. První skupina považuje drtivou většinu studentů za tzv. „flákače“, kterým se prostě nechce do práce a označuje je za „věčné studenty.“ Druhá skupina obdivuje ty, kteří se rozhodnou doplnit si vzdělání o vysokoškolský titul, jelikož dnes tito odvážlivci nejsou příliš podporováni státem. Zaměstnavatelé hledají uchazeče s praxí a studenti je nemají kde získat. (Prudký, 2010) Občas se objeví i zprávy, že budou veřejné školy zpoplatněny, což také nepovažujeme za podporu terciárního vzdělávání. Už teď se pohybují v našem okolí v drtivé většině studenti, kteří mají několik brigád a často tzv. na černo, kdy bohužel tak berou místo jiným lidem, kteří by potřebovali zaměstnat a nejsou už studující. Dle našeho názoru není takovou bezpracnou výhodou rozhodnout se studovat vysokou školu, jelikož většina studentů má brigádu 5 dní v týdnu, několik hodin denně a po tom musí normálně fungovat jako student. A i když se mu tohle vše podaří nějak zkombinovat, vydržet a zvládnout, může se v 25 letech pyšnit titulem, který mu ani nezaručuje uplatnění ve svém oboru se zajímavým ohodnocením, dokonce mu nezaručuje ani respekt společnosti a už

vůbec se málo přihlíží na fakt, že v 26 letech si teprve budovat kariéru, hledat místo, by bylo možné si jednou vybudovat zázemí, už mají vrstevníci s nižším vzděláním za sebou. Takže vstup do terciárního vzdělávání není pouze výhra, je to i obětování a spoustu odepírání.

2.1 Bakalářské obory

Bakalářské studium je důležitým mezníkem pro přípravu povolání a také přípravou pro další studium v magisterském oboru. Podmínkou přijetí ke studiu je dosažení úplného středního odborného vzdělání. Kdy standardní dobou pro studium jsou tři roky nejméně a nejvýše pak 4 roky. Pro úspěšné zdolání bakalářského oboru je nutné uspět ve státních závěrečných zkouškách, jejichž součástí je i obhajoba bakalářské práce, kterou je student povinen vypracovat. Bakalářské studium je možno navštěvovat prezenčně i kombinovaně neboli dálkově. V takovém případě však student ztrácí status studenta. Výuka prezenčního studia probíhá kterýkoliv všední den a to jak dopoledne, tak odpoledne a student je povinen navštěvovat povinné semináře. Student, jenž si zvolil kombinovanou formu studia, dochází do školy méně frekventovaně nebo studium probíhá tzv. blokovou formou výuky. Kdy výuka probíhá ve formě bloků a to pravidelně i nepravidelně, avšak v trvání delší než u standardních seminářů a přednášek. Blokovaná výuka může probíhat i o víkendech formou přednášek či seminářů. Úspěšný absolvent bakalářského oboru získá titul Bc. (MSMT, 2013)

S bakalářským titulem je spojeno mnoho nevýhod oproti vyšším dosaženým diplomům a také, jak již bylo zmíněno v profilaci terciárního vzdělávání, už je často na titul Bc. pohlíženo jako na maturitu. Zaměstnavatelé jej neakceptují, často nejsou absolventi s tímto diplomem ani jinak upřednostňováni před absolventy středních škol a v neposlední řadě se dosažení tohoto titulu často neodráží ani na jejich platovém hodnocení v porovnání s pracovníky na stejné pozici, kteří titulem Bc. ani nedisponují. Určitým řešením může být změna podvědomí společnosti o tzv. „nedostudovaném vysokoškolákovi.“ V mnoha profesích je titul Bc. zcela dostatečným. Jelikož bakalářské obory jsou ucelené studijní programy. (EURACTIV, 2013)

Student často nemá možnost studovat navazující obor ve stejném oboru či je nucen studovat pouze podobný nebo spojený s jiným oborem. Na rozdíl od jiných zemí EU u nás 27% studentů se rozhodne pokračovat v navazujícím studiu. Průměr ostatních členských zemí v EU ve statistice OECD je pouze 19% oproti ČR. (MSMT, 2013) Problém tedy

nemusíme hledat v tom, že máme mnoho studentů terciárního vzdělávání, ale spíše ve struktuře vysokých škol.

2.2 Magisterské obory

Magisterské obory jsou nástavbou bakalářských oborů a úzce na sebe navazují. To znamená, že na magisterské obory se hlásí pouze studenti, kteří již vystudovali jednu vysokou školu a to bakalářský obor. Tudíž je podmínkou samozřejmě úspěšné složení bakalářského titulu. V tom případě student začíná navazující studium čtvrtým ročníkem. Standardní dobou tohoto studia jsou dva roky. Nejrychleji navazující studium může student zdolat za jeden rok, nejdéle však za tři roky. Ve většině případů si univerzity vytváření směrnice k přijímacímu řízení sami. Často k těmto směrnicím zveřejňují i literaturu a okruhy otázek, z které mohli při jejich tvorbě čerpat, nebo se v testech mohou objevit. Jako bakalářský obor je zakončeno státní závěrečnou zkouškou, která obsahuje i obhajobu diplomové práce, kterou musí student vypracovat. Státní závěrečné zkoušky se liší na každé fakultě. Většinou se zkouška koná před zkušební komisí, kdy průběh celé zkoušky, její hodnocení a vyhlášení jsou dostupné pro veřejnost. Právo zasednout ve zkušební komisi mají pouze profesori, docenti nebo odborníci schválení příslušnou vědeckou radou. (Smejkal, 2011) Diplomovou práci student prokazuje své schopnosti samostatně a profesionálně zpracovat problematiku na dané téma, které si předem zvolí a spolupracuje se svým vedoucím práce nebo konzultantem práce. Témata závěrečných prací mohou také pedagogové určit sami. Diplomová práce by měla dokazovat, že student má znalosti z oboru na profesionální úrovni. Vedoucí práce a přidělený oponent vystaví autorovi posudek ještě před státní závěrečnou zkouškou. Obhajoba bakalářské, diplomové práce je ústního typu. Po úspěšném absolvování získá student ukončené vysokoškolské vzdělání a je oprávněn užívat titul magistr zkráceně Mgr. Nebo inženýr (Ing.). Po úspěšném složení státních závěrečných zkoušek následují promoce, na kterých je předáván diplom. Magisterský obor je možný také studovat dvěma formami studia. Prezenčně a kombinovaně. Při kombinovaném studiu však i zde ztrácí status studenta. (Kotásek, 2001)

Magisterský titul lze získat i pětiletým magisterským studiem, který je téměř shodný jako navazující magisterský obor s předešlým bakalářským studiem. Pětileté studium však nemá automaticky podmínku dostudování bakalářského oboru a studenti na něj nastupují již po střední škole s úspěšnou maturitní zkouškou.

Student často nemá možnost studovat navazující obor ve stejném oboru či je nucen studovat pouze podobný nebo spojený s jiným oborem. Na rozdíl od jiných zemí EU u nás 27% studentů se rozhodne pokračovat v navazujícím studiu. Průměr ostatních členských zemí v EU ve statistice OECD je pouze 19% oproti ČR. (EUROACTIV,2013)

Je zvláštním zjištěním, že máme takové zastoupení studentů, kteří se rozhodnou pokračovat v navazujícím studiu, když jsme svědky toho, že mnohdy je nucen student zvolit si obor pouze podobný či spojený s jiným oborem. Nabízí se otázka, zda to není ovlivněno do jisté míry i tím, že v naší společnosti začíná být titul bc. brán pouze jako maturita a není nijak zvlášť respektovaný. Po tříletém studiu být brán ve stejné úrovni jako absolvent střední školy s maturitou je skličující a pokud nám může něco alespoň trochu zaručit lepší ohodnocení a uplatnění, tak je to právě dokončené navazující studium, které trvá většinu 2 roky.

2.3 Metody výuky na VŠ

„Touha po vzdělání má být rozněcována v mládeži všemožným způsobem. Vyučovací metoda má zmenšovat námahu s učením tak, aby nic nebylo, co by dětem překáželo a odstrašovalo je od dalšího učení.“

Jan Amos Komenský

Metodou obecně můžeme chápat postup k danému cíli, tudíž metoda jako cesta k vytyčené metě je rozhodujícím faktorem u každého z nás. Logicky tak metoda výuky je prostředkem k naplňování studijních cílů, které si určí jak student, tak pedagog.

Metodu lze označit za koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a studentem akceptovaných cílů při výuce. (Maňák, 2003) Metoda může být cestou jak cíle dosáhnout, ale i cílem samotným. Od výukového procesu ji nelze zcela izolovat, proto se setkáváme s pojmem komplexní výukové metody, o kterých se blíže a podrobněji setkáváme právě ve spojitosti s autory Maňákem a Švecem. Tyto komplexní metody mají pak rozšiřovat prostor samotné metody o didaktické postupy a organizační prvky forem učení. Neodmyslitelně výuková metoda „řídí“ celý proces učení, usměrňuje jej nebo i motivuje studenta. Důležitou součástí je, aby metoda adekvátně podávala studentovi dané informace, ale aby zároveň rozvíjela jeho kognitivní schopnosti celkově a aby je v budoucnu byl schopný dotyčný využít v reálné situaci.

Při naplňování metody výuky postupuje pedagog koordinovaně podle určeného systému činností, který se odvíjí od dosavadních vzdělávacích poznatků, vědomostí a didaktických zásad. Existuje nespočetné množství metod používaných při výuce, jedny se od sebe fatálně liší, kdežto se můžeme setkat i s metodami, které mohou být velmi podobné až nerozeznatelné. Neexistuje však žádné přesně určené dělení výukových metod, ani určitá univerzální metoda, od které by se odvíjely všechny další. Aby pedagog vytvářel atraktivní a efektivní výuku, musí se co nejlépe pohybovat v různých variantách vyučovacích metod a tím dosáhne zajímavějším a příjemnějším způsobem určených cílů ve výuce. Podstatné jsou takové metody, které rozvíjí studenta komplexně. (Rohlíková, 2012)

V publikacích se můžeme setkat se spoustou dělení výukových metod a s ještě větším množstvím kritérií, dle kterých ji naši odborníci klasifikují. Autoři Maňák, Švec (2003) dělí metody na aktivizující výukové metody. Ty iniciují studenta do aktivity při výuce. Spadá sem řešení problému na základě vlastní práce žáka, dále diskuze, diskuzní duel. Pedagog zadá cíl studentovi a snaží se ho podmiňovat k utváření tvůrčích řešení, pokládání produktivních otázek, které mu mohou pomoci, při hledání souvislostí a cílů, Dále uvádí klasické výukové metody, které jsou založeny na zpracování předávaných informací, patří sem přednáška, výklad atd. Považujeme ji za základní kompetenci každého pedagoga. A jako poslední uvádí komplexní výukové metody, které je souhrnem všech stránek vyučování, zahrnuje psychologické modely, prolíná metod navzájem, krátkodobé i dlouhodobé projekty ve vyučovacím procesu.

Nepřehlédnutelný důraz je zde kladen i na kritické myšlení, které je založeno na úvaze, že pokud student dokáže přejít od subjektivního a zautomatizovaného přijímání informací k hloubkovému učení a odhalování různých souvislostí, posiluje tím mnoho stránek v sobě samém. V první řadě zaujme vlastní názor, který je podložen už nějakou situací a zkušeností a neopírá se jen o přijímání názoru jiného, za kterým by nestál mnohdy ani myšlenkový pochod a neposlední řadě je tak výklad učiva mnohem lépe zapamatovatelný. (Skalková, 2007)

„Vyučovací metody lze teda, ačkoliv nedostatečně, dělit podle různých kritérií, např.:

- Podle pramene poznání a typu poznatků (slovní, názorné, praktické,...)
- Podle stupně aktivity a samostatnosti studentů (aktivní, pasivní, reproduktivní, produktivní,...)
- Podle myšlenkové operace (logické, dogmatické,...)

- Podle fází výuky (motivační, výkladové, opakovací,...)
- Podle způsobu interakce mezi učitelem a studentem (hromadné, skupinové, individuální,...)“ (INFOGRAM, 2013)

V neposlední řadě je nutná znalost frekvence zapamatování nabytých vědomostí. Pozornost studujících začne pozvolna klesat už po 15 – 20 minutách výkladu. Uchování pozornosti je proto na seminářích udržována pomocí prokládání otázek a vyvolání diskuze na dané téma. Metody výuky seminářů jsou založeny hlavně na kooperaci studentů nebo individuálních pracích, které prohlubují jejich znalosti, které zde často spojují s praxí. V seminářích je často zakládáno na zapojení různých pomůcek a navozování situace, kdy je možno zkusit si uplatnit nové teoretické poznatky. (Slavík, 2012)

Značnou roli v terciárním vzdělávání hraje i metoda zvaná brainstorming. Cílem této metody je nalézt nejvíce možných nápadů a řešení a zároveň soudit jejich užitečnost a produktivitu.

„K tomu, aby byla metoda brainstormingu účelně využita, je třeba zachování následujících pravidel:

- Vymýšlet, ale neposuzovat- nikdo se nesmí obávat, že by jeho nápad byl špatný, nevhodný, je vítán jakýkoliv nápad.
- Popustit uzdu své fantazii- jediné tak se přijde na nové, neotřelé, originální řešení.
- Kvantita je důležitější než kvalita- čím více nápadů, tím větší pravděpodobnost originálního řešení.
- Synergie- tvůrčí skupinové myšlení, nápad jednoho inspiruje další členy skupiny.“ (Kosíková, 2011, s. 178)

Za významnou přednost této metody je považována schopnost uvolňovat atmosféru a podporuje kooperaci mezi spolužáky.

2.4 Aktuální stav vysokoškolského studia

V České republice můžeme najít 26 veřejných vysokých škol, kdy dvě nemají status univerzity, další 2 státní vysoké školy policejní a vojenské a 44 soukromých vysokých škol. (MSMT,2013)

Podle typu poskytovaných studijních programů rozlišujeme

- vysoké školy neuniverzitní,
- vysoké školy univerzitní.

Neuniverzitní vysoké školy realizuje většinou bakalářské obory. Může však uskutečňovat magisterské obory, nicméně doktorské studium už ne. Vysoká škola, která nenese status univerzity se dále až na výjimky, které se stali veřejnou neuniverzitní vysokou školou, nedělí na fakulty.

Všechny vysoké školy veřejného typu jsou univerzitního typu. Většina sebou nese různé fakulty z odlišných vědeckých oblastí. Na akademické půdě univerzity můžou být vyučovány všechny studijní programy a v souvislosti s tím i příslušné vědecké, výzkumné a vývojové činnosti.

Vysoké školy mohou být z hlediska zřizovatele rozděleny na veřejné školy, které jsou zřizovány zákonem. Dále na soukromé školy a v poslední řadě na státní školy policejní a vojenské zřizované zákonem, které jsou řízeny příslušnými ministerstvy. (NUOV,2012)

Dnešní možnosti studia na vysoké školy v naší republice sebou nese řadu silných i slabých stránek. Pozitivní roli hraje především propojení a zdokonalení studií v minulosti s výzkumnou činností a také vývojovou činností, která se v průběhu studia značně zdokonaluje. Akademická půda má i tu možnost se reprezentovat se v zásadních otázkách a problematikách rozvoje vysokých škol u nás a přispívat tak do legislativního procesu ohledně otázky školství a výuky. I když se v dnešní době stále více spekuluje o prestiži vysokých škol, je akademickým pracovníkům přikládána úcta a respekt společnosti. Není ani zaručeno, že absolvent bude mít lepší podmínky při hledání práce či lepší platové ohodnocení, ale v dnešní době nedostatečné nabídky pracovních míst, je vysokoškolský titul určitě značnou výhodou v hledání pracovního místa a důležitou informací v životopise. Se studentským životem je spjata i mnoho kulturních akcí, kdy se studenti sami aktivně zapojují do kulturního dědictví a péči o něj.

„Na modernizaci a zvýšení dynamiky rozvoje terciárního vzdělávání se v České republice v posledních 15 letech podílelo zejména pět základních faktorů:

- postupná implementace modelu strukturovaného studia v rámci boloňského procesu;
- viditelný růst výdajů na vysoké školství;
- nárůst počtu přijímacích uchazečů;
- přesun části výzkumné a vývojové činnosti na vysoké školy
- otevřená prostoru pro rozvoj soukromého sektoru vysokého školství.“ (Matějů, 2009, s. 21)

Dnešní vysoké školy jsou státem výrazně podfinancované a zaručuje univerzitám pouze minimální garanci finančních prostředků. Kdy je často až přílišná závislost veřejných vysokých škol na veřejných zdrojích. Soukromé finanční subjekty se jen minimálně angažují v projektech univerzit. I když se stále více mluví o tom, že dnes každý studuje na vysoké škole, avšak jen malé procento dospělé populace dosáhne na vysokoškolský titul. Setkat se můžeme i se špatnou spojitostí mezi různými stupni vysokých škol a špatnou provázaností mezi odbornými vyššími školami a univerzitami. (EURACTIV, 2013) Nesoulad také nastává ve velkém zájmu o obory na univerzitách, pro které nejsou dostačující volná místa na trhu práce a naopak nezájem v oborech, které jsou stále více žádané a nemá je kdo vykonávat. Dnešní možnosti studia na vysoké škole není pořád ještě rovnocenné, stále se můžeme setkat s překážkami při vstupu do terciárního vzdělávání.

Nepopíratelně se na kvalitě výuky odráží výuková zátěž na pedagozích i studentech. Jednotlivé kurzy a semináře jsou často vedeny příliš formálně, kdy je ve skupině stále více účastníků. Semináře jsou často bez zpětných vazeb a konzultací, které jsou potřebnou součástí při studiu a zdokonalování svých poznatků. Zcela nedostatečná je i propojenost se zahraničními institucemi v porovnání s jinými zeměmi. Studenti z vlastní iniciativy jen minimálně komunikují se spolužáky z ciziny a snažit se tak internacionalizovat studium. Často se tak stává, že většina studentů nejsou dostatečně připraveni na zahraniční stáže nebo uplatnění na mezinárodním trhu práce. (MSMT, 2013) Nedostatečná je i práce se zahraniční literaturou, které se studenti vyhýbají nebo raději volí překlady publikací do českého jazyka. Tento způsob však nevyžaduje od studentů zlepšovat své vyhledávací schopnosti ohledně potřebných informací. Nebo je po vyhledání neumí správně zpracovat a prezentovat.

3 DETERMINACE KONSTRUKTIVNÍHO MYŠLENÍ

„Padesát let experimentování nás naučilo, že neexistuje žádné poznání, které by bylo výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného a jež by nebylo strukturováno aktivitou subjektu.“

(J. W. Piaget)

Konstruktivismus vychází z výzkumu mnoha psychologů. Mezi zakladatele pedagogického konstruktivismu jsou považováni švýcarský filozof a psycholog Jean William Fritz Piaget a francouzský filozof a spisovatel Gaston Bachelard. Vznik tohoto směru můžeme datovat do 2. poloviny 20. Století, tudíž jej můžeme označit za mladý směr. Piagetovy výzkumy zaměřeny na epistemologii významně ovlivnily i pedagogické výzkumy a vývojovou psychologii celkově. Nejvíce se od ostatních stylů a směrů, na které se vyučování opírá, odlišuje tím, že pro konstruktivisty je mnohem důležitější porozumění než informace nebo fakt, že si student zapamatoval vědomosti. (Smith, 1993)

Díky práci Piageta na ženevské škole bylo možné vypracovat konstruktivistické teorie zaměřené na vzdělání, z něhož byly vyvozeny dva hlavní aspekty jeho teorie. Interakce, kterými jsou konstruovány poznávací procesy a stádia vývoje jedince. S prvními úvahami o epistemologických překážkách se setkáváme u G. Bachelarda ve Francii, kde se zabýval filozofií poznání, který sice zprvu zaměřoval na vědecké poznání, už ale tehdy pronášel zajímavé věci, zvláště pro pedagogy. V první polovině 20. století pronáší zajímavý paradox: „Neznalost je jistou formou poznání! Vědec přehlíží, že neznalost představuje síť propojených pozitivních, houževnatých a vzájemně se podporujících omylů.“ (Kabele, 1998) Kdy chce říci, že i při přijetí mylného faktu je nutno pouze za pomoci myšlenkových pochodů. I přehodnocování východiska a přijímání nové objektivní zkušenosti, která nás vyvrací z omylu je také poznáním. Touto teorií nabídl zcela novou, konstruktivistickou teorii, která byla mezníkem pro mnoho badatelů a výrazně je ovlivnila.

Konstruktivismus jako takový se musel pak především potýkat s duchem tradicionalismu v kapitalistickém pojetí světa, jelikož vše bylo přesně dáno jednou pro vždy a nebylo nic potřeba přetvářet či konstruovat. Tyto režimy podněcovali a reprodukovali takto pohled na svět. „Mohli bychom tedy říci: duchem nové doby se stal optimismus pracovně manažerského konstruktivismu vyrůstající z představy dynamicky se rozvíjející společnosti.“ (Kabele, 1998, s. 318) Velká váha byla také přikládána rozdílu mezi spontánní a řízeným konstruktivismem, kdy spontánní nepodléhá žádným zásadám a

pravidlům, kdežto řízený je přesně definován a ovládán stanoveným směrem, kam se může konstruování ubírat.

Pouze po uvědomění si faktu, že konstruování je vlastně dílem samostatných a kolektivních osob, kteří se pouští do stavu, kdy je jejich vlastní síly přesahují, můžeme přijmout metaforu konstruování. Konstruktivismus jako směr mimo omezení na pedagogiku, tak můžeme vnímat jako určitý charakter, který vzniká zásahem do dění vlivem jednotlivců či skupiny. Ti takto utvrzují svou totožnost. (Kappl, 2009) Hra těchto kompetencí jedinců, které se opírají o porozumění, volbu a celkové jednání zúčastněných osob může být realizována pouze tehdy, jestliže jsou dodržována pravidla vycházející ze svobody a odpovědnosti člověka. „Společenské řády novodobých společností se tedy z konstruktivistického pohledu neliší mírou uplatnění spontaneity, ale jen stupněm nesvéprávnosti a marnosti jednotlivcova snažení a počtem zbytečně zmařených lidských osudů v neprůhledné hře nadindividuálních společenských sil.“ (Kabele, 1998, s. 332)

Společnost totiž podléhá přesvědčení, že věci mají být řízeny a i když jsou o to učiněny různé pokusy, výsledek bývá mnohdy opačný nebo ovlivněn řadou různých náhod a vedlejšími faktory. „Podle všeho je to spíše tak, že se ve skutečnosti pohybujeme v určitých složitých systémech, kde díky zpětné vazbě není nikdy mocenské centrum tak mocné, aby udávalo směr vývoji naší reality.“ (Kappl, 2009, s. 18) Právě chaos nastává díky množství zásahů, u kterých nikdy nelze odhadnout následky realizace. „Svět se řídí sám, nepotřebuje být řízen někým. Sám od sebe potlačuje chaos.“ (Kappl, 2009, s. 18) Proto se zde setkáváme s paradoxem, kdy máme vyvolávat a řídit proces, který by vedl k lepším výsledkům, ale tak, aniž bychom do děje museli nějak zasahovat osobně.

3.1 Teorie konstruktivního myšlení

Podle Marxe je konstruktivismus vizí vědeckého budování. Jeho pojetí lidské praxe je pojato ze dvou pohledů, kdy lidská praxe je zdrojem společenských vztahů a vztahy a také je jimi zpětně zásadním způsobem utvářena. Toto pojetí, však může společnost uvádět do opakované situace, kdy se výrobní síly a vztahy dostávají do rozporu a vzniká tak třídní konflikt. (Kabele, 1998, s. 324)

Intelligence každého z nás nám pomáhá řešit různé rozumové problémy a osvojovat si poznatky. I když je to důležitým prvkem našeho myšlení, tyto schopnosti nám nezaručují

zdárný výkon v mnoha životních situacích, kam spadá samozřejmě i výkonnost při studiu. Vhodným příkladem může být velmi nadprůměrný student s vysokým IQ, který pouze soupeří na jakékoli úrovni s pedagogem a tak se mu nedaří získat dobrých studentských výsledků. (Pupala, 2000) Dalším příkladem může být charakter studenta, ve kterém se mnozí najdou. Student je velmi inteligentní, ale nedává najevo své vědomosti a cíleně se vyhýbá diskuzi a má obavy odpovědět na otázku, i když ví, že zná správnou odpověď. Tohle všechno se může odrážet na jeho hodnocení pedagogem. Z toho důvodu je nutné rozlišovat intelektový potenciál od intelektové výkonnosti, která se projevuje v běžných životních situacích. Tyto situace jsou odměňovány za výkony. Aby člověk dosáhl na tyto odměny a úspěchy je nutné ještě dostatečné konstruktivní myšlení. „V různých situacích jsou vyžadovány různé schopnosti konstruktivního myšlení a tytéž schopnosti konstruktivního myšlení jsou tudíž v určitých situacích více, nebo méně úspěšné, než v jiných.“ (Epstein, 2004, s. 48)

Převážná většina z respektovaných klasických sociologů se v nějaké podobě zabývali významem účelného jednání pro vytváření různých forem společnosti. Klasickými sociology se stali proto, že všichni se snažili řešit problémy moderní společnosti z pohledu zásadní proměny neměnné tradiční společnosti na společnost novou flexibilní. Jejímž důležitým prvkem je dělba práce, která může být přisuzována společenskému pokroku, ale také potvrzuje myšlenku stále větší propojenosti hospodářství se způsobem života lidstva.

Prvním předpokladem vzoru konstruktivistického vnímání můžeme chápat myšlenku, že všechno se neustále mění a prochází stále trvajících proměnami. Podle Kappla (2009) si ne vždy dostatečně uvědomujeme předpoklad, který zde musí být přítomen a vnímán, že i jedinec, skupiny, komunity a společnost dokážou měnit svou situaci. Druhým předpokladem konstruktivistické teorie je koncept cirkulace. Kdy základním kamenem radikálně-konstruktivistického myšlení jsou zlomové situace v životě, za kterými následuje periodicky se opakující proces, který probíhá podle jiných pravidel a vzorů. Pokud jedinec přijme tento fakt, na kterém stojí i konstrukce poznání, může to pro něj být hlavně přínosem a ziskem, pokud zjistí a přijme, že veškeré dění se vlastně pořád opakuje jen s výjimkami detailů. Posledním předpoklad konstruktivismu se opírá o tvrzení naprostých selhání, které již proběhli nebo stále probíhají. „Podle přívrženců konstruktivistického paradigmatu na tom není nic divného. Většina konstruktivistů se shodne na tom, že takové selhání je nutné, kdykoliv si sociální pracovníci v procesu spolupráce se svými klienty přivlastňují na svoji stranu více kontroly a moci nad situací.“

(Kappl, 2009, s. 17) Konstruktivistické teorie nejsou stavěny na nadřazených a podřazených pozicích, jde o nápomoci druhému přiblížit situaci, příčiny, důsledky, následky a řešení. Tudíž je očekávatelné, že pokud se snaží sociální pracovník získat nepřirozeně více kontroly nad situací a moci následuje selhání.

3.2 Charakteristika konstrukce poznání

Konstruktivní myšlení je postaveno na předpokladu, že neexistuje jednoznačná a absolutní pravda v pohledu na svět ani při určování jednotlivých východisek situací. Ucelené závěry při subjektivním poznání a porozumění světu je nutno si vybudovat na vlastním vědomí.

„Konstruktivismus nechce být prezentovaný jako nová spásonosná pravda při interpretaci řešených otázek. Spíše se prezentuje jako jedna z možných cest uvažování, která nechce říkat, co máme dělat, ale spíš upozorňovat na to, čeho je třeba si všimnout. Je to spíše způsob myšlení či uvažování o poznávání, který může být nápomocný při vytváření modelů učení, vyučování a kurikulárních materiálů.“ (Papula, 2008)

„Všichni neustále produkujeme sami sebe v reakci na to, jak rozumíme světu kolem nás, a v tom, jak na něj reagujeme (- a on na nás), ale zároveň my sami si toto porozumění konstruujeme (- vymýšlíme), a to pouze na základě nějakých našich individuálních představ o světě.“ (Kappl, 2009, s. 14) Individuální představa o světě, každý disponujeme svou vlastní a subjektivní a to z nás dělá jedinečné tvory. Všichni máme již zažité určité předpoklady o světě od těch nejkonkrétnějších praktik až po ty pozorované pouze na okolí. Všechny tyto předpoklady a postoje však určují ráz naší osobnosti.

Celý proces poznání mívá dvě fáze. První fáze někdy vede k nerovnováze, protože se jedinec může dostat do rozporu s dosavadním subjektivním přesvědčením. Zahrnuje zkoumání nového předmětu nebo myšlenky. Druhá fáze pak zahrnuje samotné poznávání nového, a pokud se jedinec v první fázi dostane do rozporu, zahrnuje i řešení takové situace. Konstruktivismus nemůže být chápán jako něco absolutně a jednoznačně platného, jelikož jakýkoliv výsledek konstruktivního myšlení je originální a subjektivní pohled na skutečnost. (Kabele, 1998) Každý by měl v sobě najít určitou toleranci k přesvědčení a názoru druhých lidí. Často jde v konstruktivním myšlení o snahu uvědomění si problému, vyvolat napětí mezi svou dosavadní subjektivní představou a novým faktem či zkušeností. Předpokladem tak je, že proběhne určitá diagnostika intuitivních představ jedince o jevu,

jehož se má poznání na základě konstrukce týkat, popřípadě mu poskytnout zkušenosti, které jej mají navést na zamyšlení se nad danou věcí nebo ho často i dovedou ke konfliktu s představou. Aby byl tento konflikt vyřešen, musí jedinec konstruovat (nalézt) nová řešení.

Nutností je i udržování rozdílu mezi tím, co je vědecké a co je subjektivní mínění. V určitém slova smyslu je obojí jedním smyslem. Oběma způsoby vysvětlujeme a obhajujeme to, co jak chápeme a jak na to reagujeme. Na jedné rovině tyto postoje zaujímáme jako členové určité komunity a na druhé úrovni pouze jako soukromé osoby, hájící své vlastní přesvědčení. „I radikální konstruktivismus, ať už jako určitá vědecká teorie, ale i jako určité soukromé mínění, stojí na nějakých výchozích předpokladech.“ (Kappl, 2009, s. 15)

Konstruktivisté se zabývají jednak tím, jak je proces ovlivněn úrovní schopností jedince na mentální linii a také jeho dosavadními znalostmi. Tímto směrem se představitelé dostávají ke kritice vzdělávacího procesu. Zpochybňují zde aplikovatelnost klasických obecných modelů učení a zastávají názor, že vyučování má být zaměřeno na učení konkrétnímu obsahu.

3.3 Konstruktivní přístup ve vzdělávání

Konstruktivismus ve vzdělávacím procesu pracuje především s myšlenkou, že v každé situaci, v každém okamžiku máme všichni už v sobě zaklíněnou hotovou vnitřní podobu o světě tudíž i hotovou strukturu. Nové informace a fakta do ní buď průběžně zapadají, nebo začnou podněcovat změnu a staví se s ní do nesouladu. Zaměřuje se tedy i na způsob, jakým konstruujeme (zhotovujeme, vytváříme) vlastní pravdu a nalézáme řešení situací, které nám budou nejvíce ku prospěchu. Ideálním stavem v pedagogickém konstruktivismu je pracování vypracování si schopnosti, kdy vědomosti a obsah informací pouze nezpracováváme, ale vracíme se k nim a pracujeme s nimi.

„Konstruktivisté se orientují na to, jak je proces učení podmíněn úrovní žakových schopností a jeho dosavadními znalostmi a také samotným procesem učení. Jelikož konstruktivisté jsou stoupenci názoru, že proces učení je třeba studovat jako učení konkrétnímu obsahu, orientují se na výzkum specifik učení v jednotlivých předmětech, a proto se zajímají oborovými didaktikami a psychodidaktikou.“ (Zormanová, 2012, s. 11)

Pedagogové tak ve vyučování navodí takové situace, aby bylo dosaženo aktivní kognitivní činnosti žáků. Studenti jsou pak vedeni k analýze, co vše korigovalo s jejich představami, co se dostalo do rozporu s nimi, jaké rozdíly si uvědomují a vytvoření případně nového ponětí. Neboť ty znalosti, které jsou objeveny během řešení konkrétní situace, jsou nesrovnatelně trvalejší a podstatnější než ty, které jsou získány zdánlivě snadně, ale o to méně jsou poté využitelná. Aktivní a cílevědomý proces vytváření určitých významů z předložených faktů je hlavním rysem konstruktivismu. Tento poznávací proces je ovlivněn i momentálním emočním laděním žáka, jeho zásadami a subjektivním názorem. (Pupala, 2000) Naše minulost, osobní charakteristiky i kognitivní funkce spolu tak vždy přispívají k situaci, že při poznávání vzniká neobyčejný a jedinečný pohled na svět. Při takovém stylu výuky se často spolupracuje s různými výukovými metodami a strategiemi, jež vedou k rozvoji mnoha stránek žáka. Ať už jsou to tvůrčí schopnosti, fantazie nebo logické myšlení. Z metod jsou často využívány didaktické hry, výuka kooperativní či skupinová, moderní pomůcky, jako práce s počítačem, ale i inscenační a situační metoda.

Pedagogický konstruktivismus chápe proces učení jako spontánní aktivitu, která probíhá permanentně. Tudíž, při vyučování jsou nejplatnější takové situace, které spontánně přivedou studenta k subjektivnímu a přirozenému řešení, které nám dále poskytne do praxe cenné zkušenosti využitelné nediskutovatelně lépe než prosté informace. (Krejčová, 2011) Proto nelze ani konstruktivismus oddělit od sociálního prostředí, protože v něm vzniká a do něhož se pak opět dostává, při práci s poznatky. Při použití konstruktivismu by měl být i prostor pro komunikaci formou dialogu, konfrontace, debaty a střetávání se tak s různými pohledy na skutečnost a možnost si tak rozšířit obzory. Neodmyslitelně je zde na místě i schopnost přehodnotit své postoje a pod tlakem silnějších argumentů i změnit přesvědčení.

„Fáze konstruktivního vyučování:

1. Fáze individuální činnosti- student experimentuje s dosavadními zkušenostmi, výsledkem je např. text, prezentace, schéma apod. žáka. Smyslem je uvědomit si dosavadní stav poznání a uvědomit si, z čeho bude vycházet.
2. Fáze sociálního zprostředkování- dochází k zveřejnění toho, co bylo vytvořeno v předešlé fázi. Probíhá formou společné diskuse. Hledají se zde společné a rozdílné znaky. Úkolem pedagoga je usměrňovat diskusi a přitom ji nezavádět příliš direktivně a rychle k cíli, kterým je výsledný pojem. Naopak musí být spíše

tím, kdo napomáhá strukturovat dosavadní informace a představy, kdo dbá na korektní dodržování pravidel diskuse. Smyslem je nalezení a vznik správných otázek na základě srovnání. Může zde nastat poznávací zlom. Cílem je směřovat k odhalování pojmového jádra, pokoušet se o utváření pojmu a objevovat nejdůležitější vztahy pro daný pojem.

3. Fáze syntetických vyjádření, fáze výsledných konstruktů- mohou mít podobu společného textu, výrobku, dokumentu, apod., kterou společně studenti vytvoří.

Mělo by vyjadřovat posun v poznání, v pochopení podstaty pojmového jádra.“ (Štech, 1992, s. 208-209)

Souhrnně zasahují cíle do kognitivní i sociální oblasti studenta. Rozvíjí jej osobnostně, protože je zapojován do společné práce. Každý může vyjádřit své postoje, nálady, pocity tím, že je má možnost promítat do své práce. A neposlední řadě jsou zde i cíle diagnostické, jelikož student dokáže posoudit svůj přínos i posun. Může lépe i poznávat sám sebe, protože si je sám vědom svého postavení.

Stehlíková, Cachová (2006) stanovily z pozice učitele a jeho činností ve výuce několik tezí.

- Učitel probouzí zájem dítěte o matematiku a její poznávání.
- Učitel předkládá žákům podnětná prostředí (úlohy a problémy) a vhodně s nimi pracuje.
- Učitel jde především o žákovu aktivní činnost.
- Učitel nahlíží na chybu jako na vývojové stádium žákova chápání matematiky a impulz pro další práci.
- Učitel se u žáků orientuje na diagnostiku porozumění spíše než na reprodukci odpovědi.

Pedagogové se často střetávají s krizí, kdy si kladou dotaz, zda žákovi vysvětlit učivo nebo jich pouze navést k jeho zkonstruování a objevení tak přirozeně základní princip a řešení dané věci. Dilema nastává i v případě, kdy balancují nad rozhodnutím, zda vysvětlit látku co nejsrozumitelněji jako naprostému laikovi nebo zda přiblížení dané látky a učiva jen nastavit tak, aby dotyčný měl možnost objevit samovolně podstatu učiva. Nejasnost názorů na tuto problematiku taky můžeme najít nerozhodnosti pedagogů, jestliže dávají

přednost samostatné práci, skupinové práci zaměřené na spolupráci nebo kooperaci mezi sebou. (Kalhous, 2009)

Často se můžeme setkat i kritikou konstruktivismu, která poukazuje na nízkou efektivitu konstruktivistického přístupu k získávání komplexních vědomostí. Tím i vyvstává myšlenka, zda hojně nahrazování tradičních vyučovacích metod nepovede k zhoršení úrovně vzdělávání. Tradiční metody jsou považovány za ověřené, s čím si dovolíme nesouhlasit. Ověřeny sice jsou, ale nelze objektivně určit, že jsou efektivnější, jelikož konstruktivní pedagogice nebylo doposud poskytnuto dostatečného prostoru pro uplatnění. Pouze souhlasíme s názorem, že účinné určitě bude vhodně kombinovat obě pojetí výuky.

Pedagogové se často střetávají s krizí, kdy si kladou dotaz, zda žákovi vysvětlit učivo nebo jich pouze navést k jeho zkonstruování a objevení tak přirozeně základní princip a řešení dané věci. Dilema nastává i v případě, kdy balancují nad rozhodnutím, zda vysvětlit látku co nejsrozumitelněji jako naprostému laikovi nebo zda přiblížení dané látky a učiva jen nastavit tak, aby dotyčný měl možnost objevit samovolně podstatu učiva. (Gavora, 2008) Nejasnost názorů na tuto problematiku taky můžeme najít nerozhodnosti pedagogů, jestliže dávají přednost samostatné práci, skupinové práci zaměřené na spolupráci nebo kooperaci mezi sebou.

V současné době se pedagog může setkat množstvím vyučovacích metod a koncepcí ve vzdělání, které se každá zvláště opírají o jiné zásady a přesvědčení správnosti, např. projektové učení, tematické vyučování, ale i konstruktivní koncepce, ale ve školách se převážně ještě střetáváme se slovně-názorným učením, které v publikacích můžeme najít pod označení transmisivní učení. Takovéto jednotlivé pojetí vyučování se od sebe výrazně odlišují základní filozofií vnímání vyučovacího procesu celkově. Což se může projevit různými představami o cíli a obsahu vyučování, ale také nezdárnou interakcí učitele a žáka a mnohdy i komunikaci rodičů a školy mezi sebou. „Jelikož různé chápání vyučovacího procesu sebou samozřejmě nese i užívání odlišných vyučovacích metod a organizační formy výuky. S touto nejednoznačností souvisí i různé požadavky na technickou vybavenost učebny, užívání pomůcek a příslušenství při výuce.“ (Gavora, 2008, s. 12)

Transmisivní pojetí výuky se liší od konstruktivismu především charakterem mezi učitelem, žákem a učivem mezi nimi. Tyto koncepce jsou považovány mnohými za protichůdné. Důležitost konstruktivního chápání způsobu výuky nacházíme poskytnutí

vysvětlení od pedagoga, jak je jeho chápání v dané věci omezeno a jak je momentálně ohraničeno i chápání žáka a jak rozdílně nahlíží na danou věc a zkusit nastínit tyto pomyslné dva světy do konfrontace. (Rohlíková, 2012) V opačném případě se děti pouze učí prezentovat obecně nabyté poznatky a neučí se vnímat jejich podstatu. Konstruktivní přístup je založen na komunikaci mezi lidmi, ale zároveň dává prostor i vlastní zkušenosti jedince a zkušenost často oponenta, aby se zase situace dostala do střetu. V takovém případě se očekává, že žák zapojí své konstruktivní myšlení. V okamžiku, kdy je překážka zdolána a je nalezeno uspokojivé řešení pro všechny se zvyšuje u člověka zdravé sebevědomí a je na něj nahlíženo i jinak od členů vrstevnické skupiny. Pedagog nejlépe pomůže rozvíjet komunikaci u žáků, pokud jim zdůrazní, že jsou ne oponenty, ale rovnocennými partnery.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit úroveň konstruktivního myšlení studentů terciárního vzdělávání. Výzkum jsme prováděli prostřednictvím psychodiagnostických testů CTI.

Na základě určení hlavního cíle výzkumu jsme stanovili hlavní výzkumnou otázku: Jakou úroveň konstruktivního myšlení disponují studenti terciárního vzdělávání?

Tuto hlavní výzkumnou otázku blíže specifikujeme pomocí dílčích výzkumných otázek:

- Jakou výsledků dosahují studenti terciárního vzdělávání u emocionálního zvládnání? (2.oblast konstruktivního myšlení)
- Jakých výsledků dosahují studenti univerzit u behaviorálního zvládnání? (3. oblast konstruktivního myšlení)
- Jaká úroveň osobní pověrečného myšlení převládá u studentů? (4. oblast konstruktivního myšlení)
- Jakých výsledků dosahují studenti u kategorického myšlení? (5. oblast konstruktivního myšlení)
- Jakými výsledky disponují studenti u ezoterického myšlení? (6. oblast konstruktivního myšlení)
- Jakou výsledků dosahují studenti terciárního vzdělávání u naivního optimismu? (7.oblast konstruktivního myšlení)

4.1 Dílčí cíle

Dílčími cíli bylo zjistit, zda existuje vztah mezi univerzitami a úrovní konstruktivního myšlení. Dále pak, zda existují statisticky významné rozdíly mezi úrovněmi jednotlivých oblastí, které tvoří celkové konstruktivní myšlení a studovanou univerzitou.

Dílčí cíle:

1. Vztah mezi studovanou univerzitou a úrovní konstruktivního myšlení.
2. Statisticky významné rozdíly mezi univerzitou a globálním konstruktivním myšlení.
3. Vztah mezi studovanou univerzitou a oblastí emocionálního zvládnání.
4. Souvislost mezi univerzitou a úrovní behaviorálního zvládnání.
5. Poměr mezi oblastí osobního pověrečného myšlení a studovanou univerzitou.
6. Spojitost studované univerzity a úrovní kategorického myšlení.

7. Relace ezoterického myšlení a univerzitou.
8. Souvislost naivního optimismu a univerzitou.

4.2 Hypotézy

Již před zahájením výzkumu jsme si zvolili dvě hypotézy, které vyvrátíme či potvrdíme. O vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými vypovídá právě hypotéza (Chráška, 2007.)

H1: Předpokládáme, že studium na příslušné univerzitě má vliv na úroveň konstruktivního myšlení u studentů terciárního vzdělávání.

H2: Existují statisticky významné rozdíly mezi výsledky odpovědí respondentů jednotlivých oblastí konstruktivního myšlení.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Předem jsme stanovili výzkumný vzorek, vzhledem k zaměření celé práce. Vzhledem k náležitosti počtu respondentů u výzkumu jsme zvolili čtyři univerzity v České republice. Jedná se o Univerzitu Karlovu v Praze (UK), Masarykovu univerzitu v Brně (MU), Ostravskou univerzitu v Ostravě (OU) a Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně (UTB). Studenty těchto univerzit jsme zapojili do našeho výzkumu.

Testy byli k dispozici jak v tištěné, tak v elektronické podobě. V elektronické podobě bylo již před spuštěním testu upozorněno, pro jaké respondenty je test určen. Studenti tak vybírali možnost ze čtyř uvedených univerzit.

Základním souborem jsou studenti terciárního vzdělání.

Výběrovým souborem jsou studenti výše zmiňovaných univerzit. Omezení na studenty těchto konkrétních univerzit byla určena na základě dostupnosti kontaktů, tudíž i možnosti šíření testů.

4.4 Metody sběru dat

Pro kvalitní podklad našeho výzkumu jsme zvolili kvantitativně orientovaný výzkum realizovaný prostřednictvím psychodiagnostických testů. Testy byly konstruovány na základně sedmi základních oblastí, ze kterých se konstruktivní myšlení skládá. Byli k dispozici jak v tištěné, tak v elektronické podobě. V elektronické podobě bylo již před spuštěním testu upozorněno, pro jaké respondenty je test určen. Studenti tak vybírali možnost ze čtyř uvedených univerzit.

Testování probíhalo od října 2013 do dubna 2013 a později i od října 2014 do konce března 2014. Při vypracování testu v elektronické podobě měli respondenti nastavený časový limit stejně jako studenti, kteří testy vyplňovali v tištěné podobě. Celý test je tvořen pouze z otázek, které mají uzavřený charakter, tudíž neměli možnost více odpovědí ani odlišné odpovědi.

Návratnost testů v tištěné podobě byla 100%. Celkově bylo předáno k vyplnění 140 testů, kdy 3 jsme museli vyloučit z výzkumu z důvodu absence odpovědí u některých otázkách. Náhled testu je uveden v přílohách.

4.5 Oblasti výzkumu

Celé konstruktivní myšlení je složeno ze sedmi částí, které spolu úzce souvisí a zapadají do sebe. Každou sekci jsme vyhodnocovali zvláště.

- a. Globální konstruktivní myšlení (GCT)
- b. Emocionální zvládání (EC)
- c. Behaviorální zvládání (BC)
- d. Osobní pověrečné zvládání (PST)
- e. Kategorické myšlení (CT)
- f. Ezoterické myšlení (ET)
- g. Naivní optimismus (NO)

4.6 Způsob zpracování dat

Všechny výsledky byly zaznamenány za pomoci čárkovací metody a sečteny. Získané výsledky z našich psychodiagnostických testů jsme zpracovávali pomocí Testu dobré shody Chí-kvadrát. Tento test ověřuje, zda se četnosti, které jsme při výzkumu získali, odlišují od četností, které odpovídají nulové hypotéze (Chráška, 2008.) Data jsme prezentovali pomocí výsečového grafu.

Dále jsme pracovali s programem Microsoft Excel, kde jsme zaznamenávali výsledky a průměry jednotlivých sekcí. Následně jsme výsledky vyhodnocovali pomocí programu STATISTICA 12.

5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

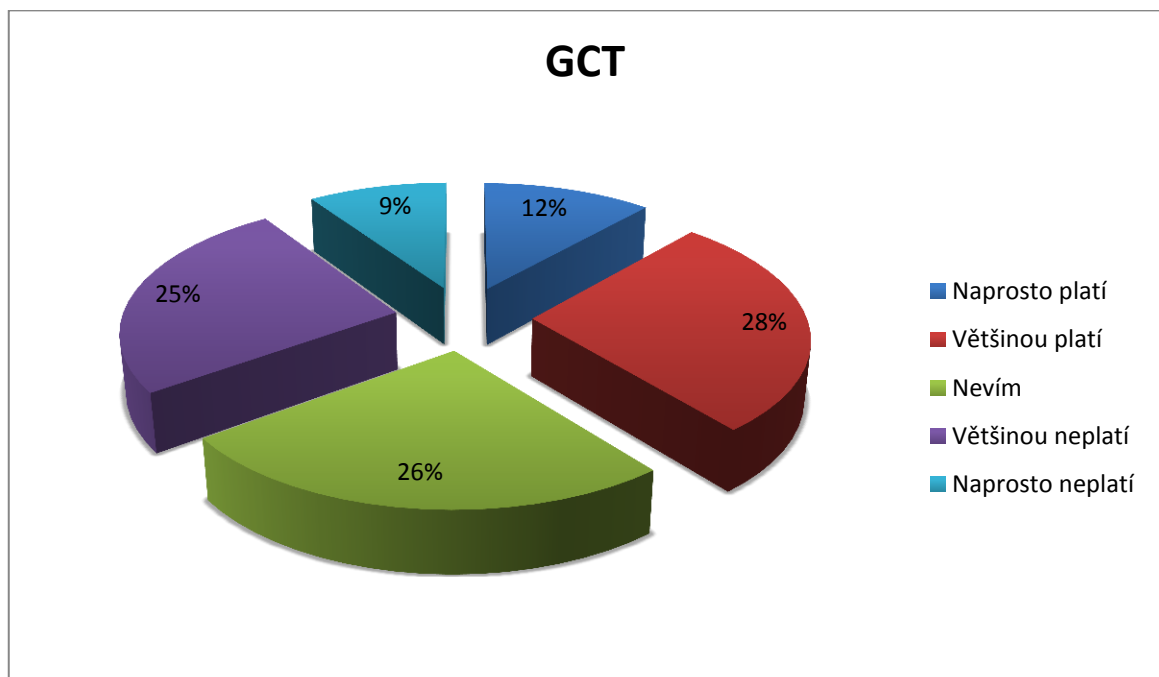
Analýza byla rozdělena do 7 sekcí, které byly srovnávány z hlediska příslušnosti k dané fakultě a diferenciaci úrovní. První sekce je zaměřena na globální konstruktivní myšlení, které je vizitkou toho, jak jedinec přijímá sebe i druhé, jaký má sklon vytvářet vztahy pro něj prospěšné. Další část uvádí míru emocionálního zvládnutí, kdy z výsledků vyplývá, jakou má respondent úroveň přijetí sebe sama, zda není přecitlivělý nebo neuplývá-li na minulosti či různých prožitcích. Behaviorální zvládnutí je třetí sekcí, v níž sledujeme pozitivní myšlení, svědomitost, ale i jaký postoj zaujímá respondent v přístupu řešení určité akce či stavu. Čtvrtou částí je osobní pověrečné myšlení, kde se odráží míra pesimismu. Zda je člověk přizpůsobivý změnám v uvažování a ve svém rozhodnutí a přesvědčení se můžeme dozvědět z páté části, ve které obecně analyzujeme kategorické myšlení. V předposlední části zkoumáme ezoterické myšlení, z výsledků se můžeme dozvědět, zda respondent věří v nadpřirozené síly, jako jsou duchové, astrologie, různá znamení či pověry. Poslední částí je naivní optimismus, který odráží sklon vyhýbat se složitým situacím a respondent s vysokým skórem často vidí svět až nerealisticky optimisticky.

5.1 Relační analýza dat

Celý psychodiagnostický test je rozdělen do 7 částí, které obsahují určitý počet položek. Celkově se našeho výzkumu zúčastnilo 244 respondentů. Výzkum byl korespondován mezi studenty čtyř univerzit. První nejpočetnější skupinou jsou studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Našeho výzkumu se zúčastnilo 137 respondentů z této univerzity. Druhou univerzitu, kterou jsme oslovili, byla Masarykova univerzita v Brně. Psychodiagnostické testy vyplnilo 41 studentů MU se zaměřením oboru na právo a veřejnou správu. Karlova univerzita v Praze byla do našeho výzkumu zahrnuta prostřednictvím 27 studentů humanitních oborů, kteří vyplnili náš psychodiagnostický test, který byl šířen pomocí internetu. Poslední skupinou je Ostravská univerzita v Ostravě, kde náš test vyplnilo 38 respondentů, jejichž oborové zaměření je technické rázu či z oboru informatiky.

5.1.1 Globální konstruktivní myšlení (GCT)

Úroveň celkového konstruktivního myšlení vychází ze všech hlavních stupnic, které jsme postupně jednotlivě zkoumali. GCT obsahuje položky zaměřené na konstruktivní, ale i destruktivní myšlení. Respondenti, kteří dosahují vysokých skóre, se dokáží přizpůsobovat k dané situaci a celkově myslí adaptivně. Tohle je důležitou složkou konstruktivismu u každého z nás. Jelikož se jedinec rychle přizpůsobí, nemá potřebu se vyhýbat náročným ani nepříznivým situacím a je realistický i v poučení z nich. Člověk s vysokými skóre GCT má vhodné předpoklady pro příznivé zvládnání problémů a stresových stavů. Umí se vcítit do role druhého. Orientuje své emoce a nálady a i ty dokáže adaptovat dané situaci. Ačkoliv je pro ně typické aktivně jednat a zapojovat se, dokážou poměrně snadno přijmout i fakt, že nemohou ovlivnit průběh či výsledek všeho.



Graf 1: četnosti odpovědí oblasti GCT

K této oblasti se vztahuje hypotéza H2 (existence statisticky významných rozdílů odpovědí respondentů).

H₂₀: Mezi výsledky odpovědí respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_{2A}: Mezi výsledky odpovědí respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

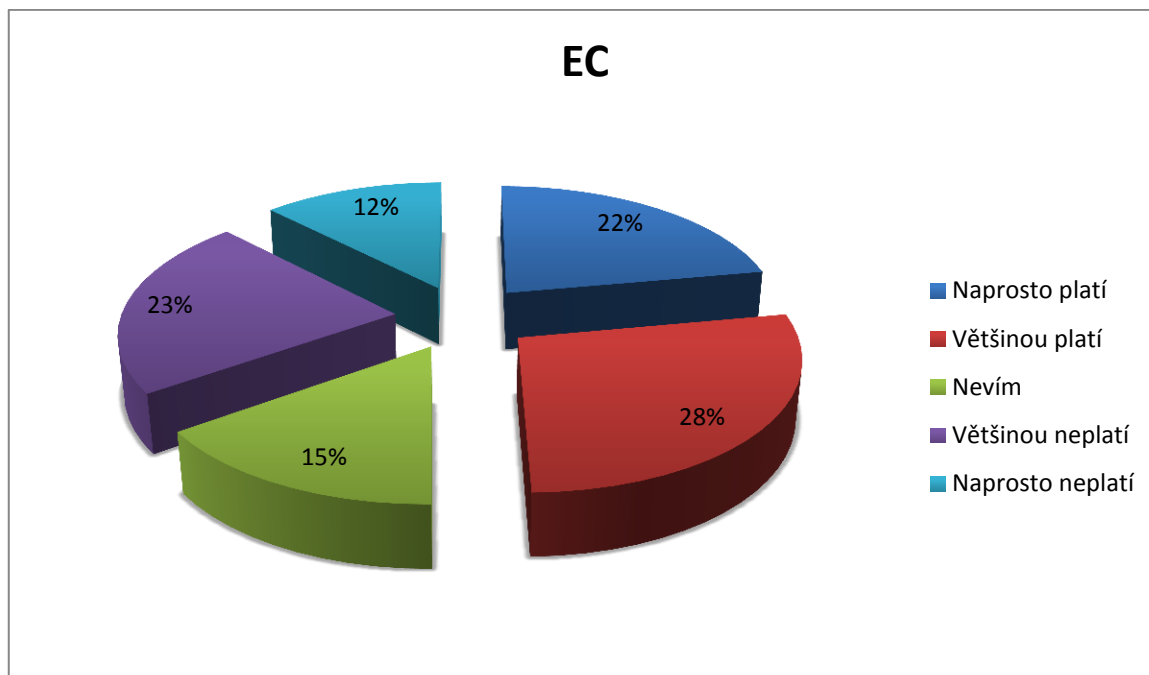
| | P | O | $(P-O)^2/O$ |
|-------------------------|------|--------|-------------|
| <i>Naprosto platí</i> | 621 | 1073,6 | 190,80 |
| <i>Většinou platí</i> | 1483 | 1073,6 | 156,11 |
| <i>Nevím</i> | 1385 | 1073,6 | 90,32 |
| <i>Většinou neplatí</i> | 1370 | 1073,6 | 81,83 |
| <i>Naprosto neplatí</i> | 509 | 1073,6 | 296,92 |

Tabulka 1: Test dobré shody χ^2 -kvadrát GCT

Pro globální myšlení respondentů byla vypočtena hodnota testového kritéria $\chi^2=815,98$. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 8 je $\chi^2_{0,05}(8)=15,507$. Jelikož $\chi^2 > \chi^2_{0,05}(8)$ můžeme potvrdit H_{2A} , kdy existuje statisticky významný rozdíl mezi získanými daty.

5.1.2 Emocionální zvládání (EC)

Dosažení vysoké skóry je u zvládání emocionální inteligence žádoucí. Respondenti, kteří dosáhli u EC vysokých skór, můžeme vnímat jako klidné a vyrovnané jedince, kteří mají sklon vnímat stresové situace jako výzvy a překonávání svých možností než jako možnost vzniku problému a starostí. Pokud se do takové situace už dostanou, necítí se v tísní ani ohroženě oproti jedincům s nízkými skóry v EC. Jedinci si vnímají takovými, jaký jsou v reálném pohledu na sebe, své dovednosti a možnosti. Neberou si věci osobně, ani nejsou vztahovační, na projev nesouhlasu ke své osobě nereagují afektovaně, ale snaží se brát poučení z dané situace i z vlastního neúspěchu. Lidé mají tendenci přeceňovat výskyt ale i význam nepříjemných zážitků. Respondenti, kteří v EC dosáhli vysokých skór kladných odpovědí tak činí podstatně méně, než ostatní. Schopnost nebýt přecitlivělý, která je dílčí podskupinou celé EC ukazuje na postoj ke zklamání, odmítání a projev nesouhlasu. Další součástí je míra ulpívání, která vystihuje, jak si jedinec přehrává nepříznivé události v myšlenkách opírající se o minulé zkušenosti či prožitky a jak se z nich dokázal poučit.



Graf 2: četnosti odpovědi oblasti EC

K této oblasti se vztahuje hypotéza H₂ (existence statisticky významných rozdílů odpovědi respondentů).

H₂₀: Mezi výsledky odpovědi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_{2A}: Mezi výsledky odpovědi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

| | P | O | (P-O) ² /O |
|--------------------------|-----|-----|-----------------------|
| <i>Naprostou platí</i> | 540 | 488 | 5,54 |
| <i>Většinou platí</i> | 674 | 488 | 70,89 |
| <i>Nevím</i> | 376 | 488 | 25,71 |
| <i>Většinou neplatí</i> | 549 | 488 | 7,63 |
| <i>Naprostou neplatí</i> | 301 | 488 | 71,66 |

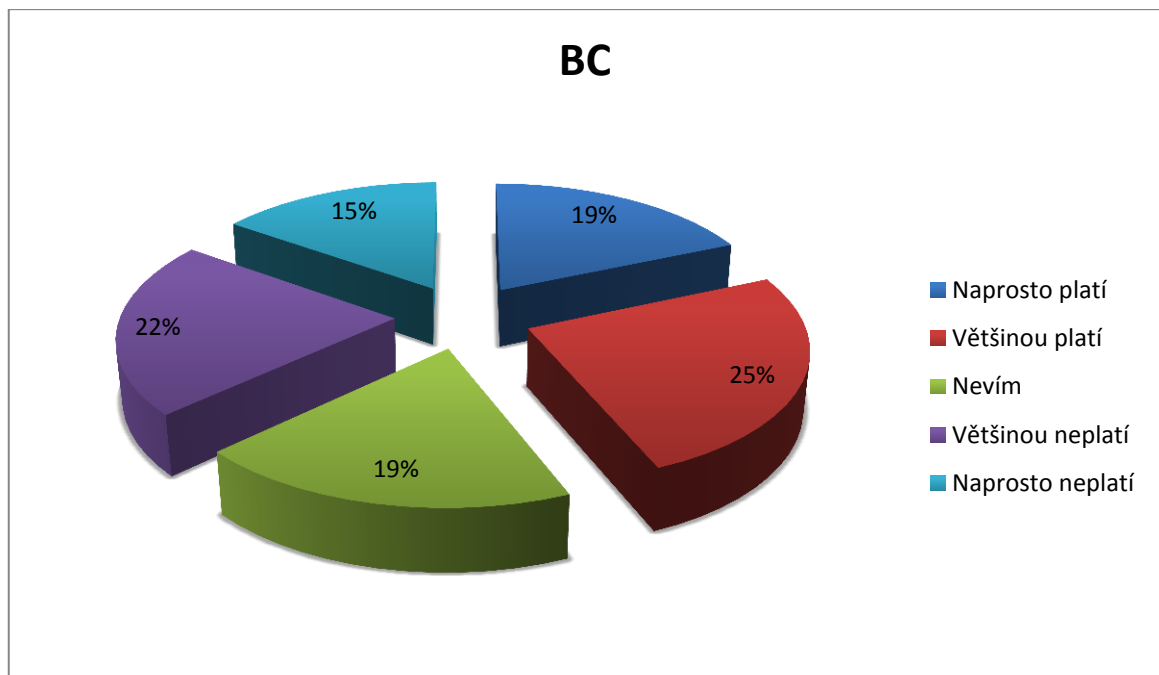
Tabulka 2: Test dobré shody chí-kvadrát EC

Vypočítané testové kritérium $\chi^2 = 181,43$.

Přijímáme alternativní hypotézu H_{2A}, jelikož vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je větší, než kritická hodnota testového kritéria χ^2 na hladině významnosti 0,05.

5.1.3 Behaviorální zvládání (BC)

Respondenty s vysokými skóry můžeme označit za lidi optimistické, kteří mají zdravou míru sebejistoty a často jsou velmi energičtí. Vysokých skór dosahují většinou extroverti s nadšením do života. Všechny tyto vlastní je podněcují k aktivnímu jednání, které je účelné. Jedinci raději podniknou patřičné kroky, než aby dlouze váhali nad situací nebo o ní polemizovali. Ačkoliv ti, co mají skóry s vyššími hodnotami, jsou aktivní, nelze je považovat za impulzivní. Svě chování zaměřují na hledání reálných řešení a praktického způsobu chování. Téměř ve všech situacích se snaží podat co nejlepší možný výsledek s vynaložením všech svých dostupných možností. Mají rádi náročné situace a neberou ale tragicky ani neúspěch. Místo frustrace ze špatného výsledku se snaží poučit do budoucích situací. BC u studentů je úzce spjato i s akademickou úspěšností.



Graf 3: četnosti odpovědí oblasti BC

K této oblasti se vztahuje hypotéza H2 (existence statisticky významných rozdílů odpovědí respondentů).

H₂₀: Mezi výsledky odpovědí respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_{2A}: Mezi výsledky odpovědí respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

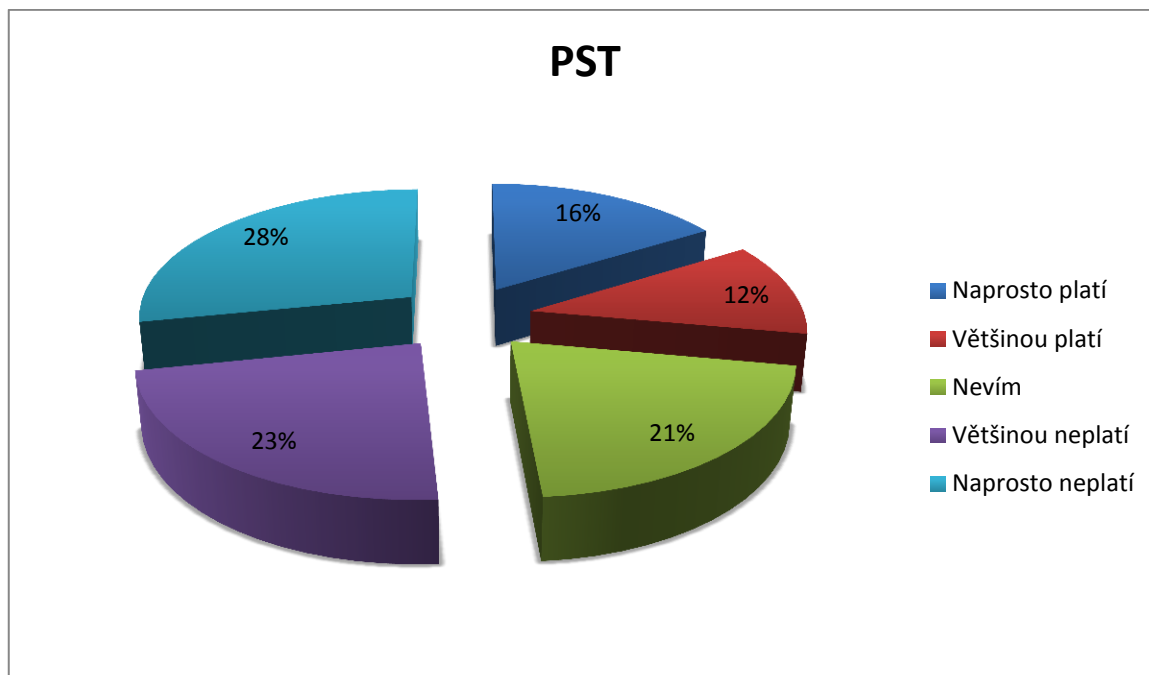
| | P | O | $(P-O)^2/O$ |
|-------------------------|-----|-------|-------------|
| <i>Naprosto platí</i> | 633 | 683,2 | 3,69 |
| <i>Většinou platí</i> | 864 | 683,2 | 47,85 |
| <i>Nevím</i> | 657 | 683,2 | 1,00 |
| <i>Většinou neplatí</i> | 743 | 683,2 | 5,23 |
| <i>Naprosto neplatí</i> | 519 | 683,2 | 39,46 |

Tabulka 3: Test dobré shody chí-kvadrát BC

Pro globální myšlení respondentů byla vypočtena hodnota testového kritéria $\chi^2=97,23$. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 8 je $\chi^2_{0,05}(8)=15,507$. Jelikož $\chi^2 > \chi^2_{0,05}(8)$ můžeme tedy potvrdit H_{2A} o existenci statisticky významných rozdílů mezi získanými daty.

5.1.4 Osobní pověrečné zvládání (PST)

Do PST zahrnujeme, jak respondent lpí na osobních pověrách typu (otázka v CTI č. 5): „ Když mě potká něco dobrého, věřím, že mě za to potká zas něco zlého.“ Nejsou zde brány v potaz obecné pověry, ty patří do ezoterického myšlení. PST je úzce spojeno s úrovní pesimismu, která je vlastní jedinci. Osobním pověrečným myšlením se člověk brání zklamání. Přemítá si raději nejhorší možné důsledky a výsledky situace, aby v sobě utlumil očekávání příznivého výsledků. Tímto způsobem se člověk s vysokými skóry PST smiřují s nepříznivou událostí a zaměřují se více na chránění před možnou hrozbou než o úsilí k naplnění štěstí. Tyto postoje však avizují k depresi, pocitu bezmoci až rezignaci.



Graf 4: četnosti odpovědí oblasti PST

K této oblasti se vztahuje hypotéza H2 (existence statisticky významných rozdílů odpovědí respondentů).

H₂₀: Mezi výsledky odpovědí respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_{2A}: Mezi výsledky odpovědí respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

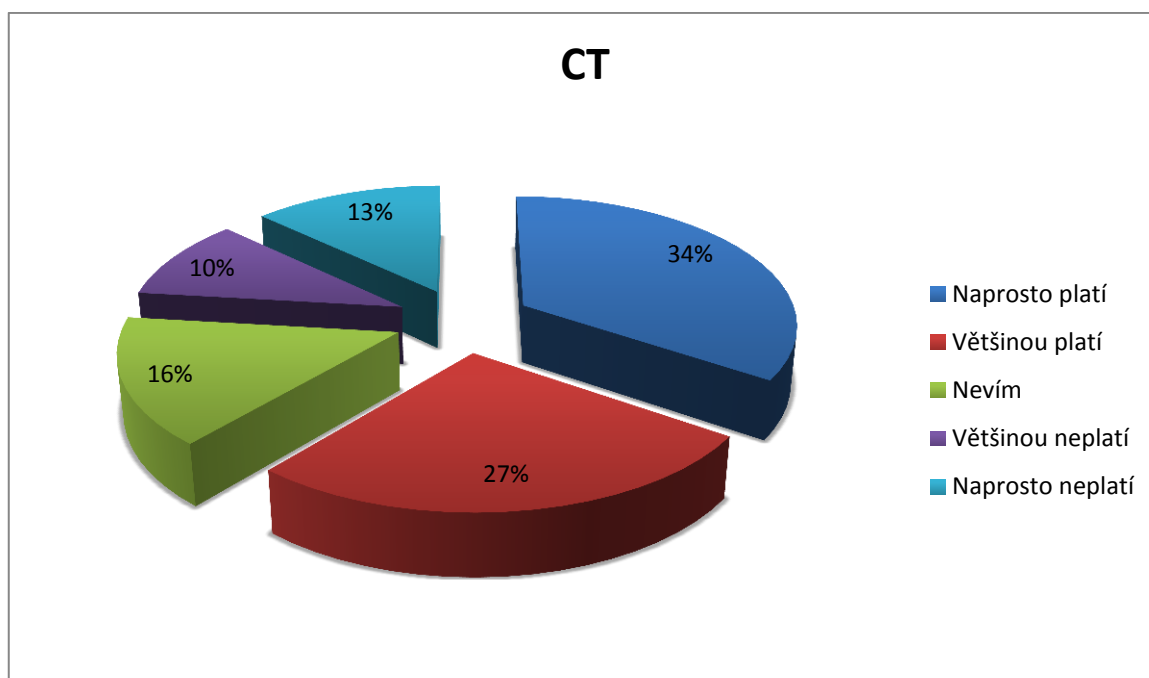
| | P | O | (P-O) ² /O |
|-------------------------|-----|-------|-----------------------|
| <i>Naprosto platí</i> | 435 | 536,8 | 19,31 |
| <i>Většinou platí</i> | 312 | 536,8 | 94,14 |
| <i>Nevím</i> | 563 | 536,8 | 1,28 |
| <i>Většinou neplatí</i> | 618 | 536,8 | 12,28 |
| <i>Naprosto neplatí</i> | 756 | 536,8 | 89,51 |

Tabulka 4: Test dobré shody chí-kvadrát PST

Pro globální myšlení respondentů byla vypočtena hodnota testového kritéria $\chi^2=216,52$. Po porovnání s hodnoty testového kritéria χ^2 a kritické hodnoty $\chi^2_{0,05}(8)$, byla přijata H_{2A}, kdy můžeme konstatovat, že existují mezi získanými daty statisticky významné rozdíly.

5.1.5 Kategorické myšlení (CT)

Respondenti s vysokými skóry zauímají ve svém přesvědčení jasné stanovisko. Z jejich stylu uvažování je patrná, že zastávají názor, že existuje jen správné nebo pouze špatné řešení a nic mezi tím se nenachází. Krizové situace se snaží řešit jednoduchým způsobem. Často mají sklon disponovat předsudky.



Graf 5: četnosti odpovědí oblasti CT

K této oblasti se vztahuje hypotéza H2 (existence statisticky významných rozdílů odpovědí respondentů).

H₂₀: Mezi výsledky odpovědí respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_{2A}: Mezi výsledky odpovědí respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

| | P | O | $(P-O)^2/O$ |
|-------------------------|------|--------|-------------|
| <i>Naprosto platí</i> | 1764 | 1024,8 | 533,19 |
| <i>Většinou platí</i> | 1368 | 1024,8 | 114,94 |
| <i>Nevím</i> | 801 | 1024,8 | 48,87 |
| <i>Většinou neplatí</i> | 521 | 1024,8 | 247,67 |

| | | | |
|-------------------------|-----|--------|--------|
| <i>Naprostο neplatí</i> | 664 | 1024,8 | 127,03 |
|-------------------------|-----|--------|--------|

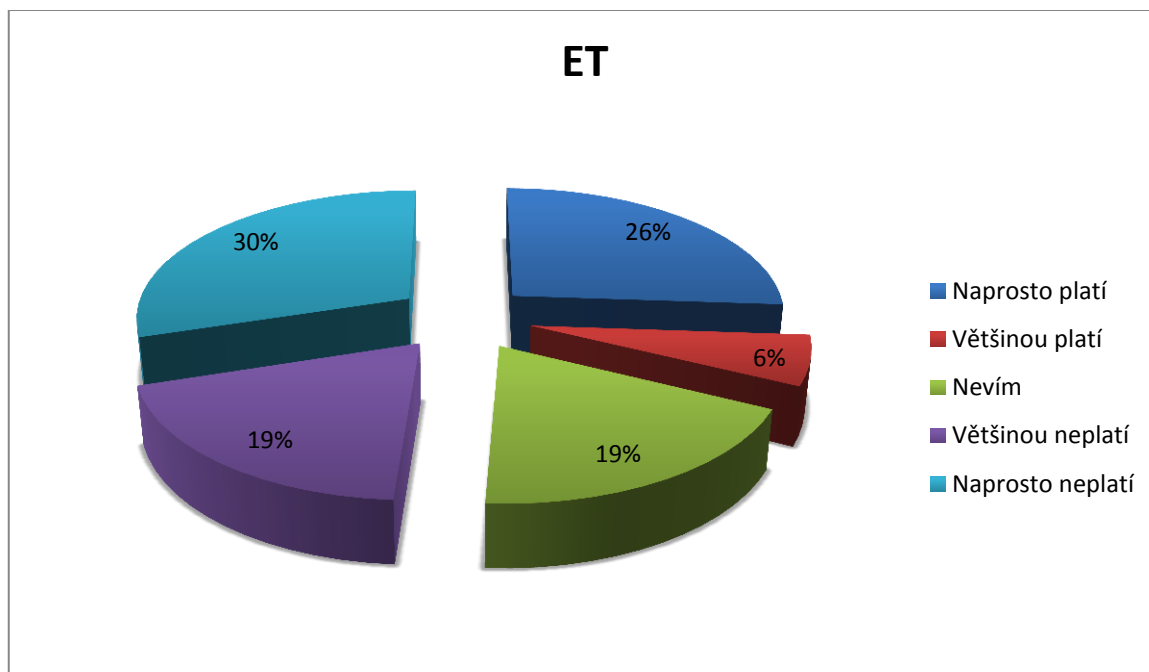
Tabulka 5: Test dobré shody chí-kvadrát CT

Pro globální myšlení respondentů byla vypočtena hodnota testového kritéria $\chi^2=1071,7$. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 8 je $\chi^2_{0,05}(8)=15,507$. Jelikož χ^2 je větší než $\chi^2_{0,05}(8)$ můžeme potvrdit H_A .

5.1.6 Ezoterické myšlení (ET)

Z výsledků můžeme zjistit, jak moc respondent věří ve vědecky neprokazatelné úkazy. Jak vnímá astrologii a třeba i jestli věří na duchy. Celkově teda zjišťujeme otevřenost člověka vůči nadpřirozeným jevům a míru otevřenosti vůči neobvyklým situacím. Ze skór lze zjistit, jak je respondent tolerantní k názorům jiných lidí na toto téma.

Respondent s nadprůměrně vysokými skóry může vykazovat nízkou úroveň kritického myšlení s velkou mírou spoléhání na svou intuici a první dojem. ET se však neopírá o dřívější špatné zkušenosti. Pokud respondent dosáhne vysokých skór, předpokládá se, že věří v kouzla, duchy nebo znamení, ať už zlá nebo příznivá. Takový člověk uznává jasnovidectví a věří v pověry.



Graf 6: četnosti odpovědí oblasti ET

K této oblasti se vztahuje hypotéza H2 (existence statisticky významných rozdílů odpovědí respondentů).

H2₀: Mezi výsledky odpovědí respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H2_A: Mezi výsledky odpovědí respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

| | P | O | (P-O)²/O |
|-------------------------|----------|----------|----------------------------|
| <i>Naprosto platí</i> | 573 | 439,2 | 40,76 |
| <i>Většinou platí</i> | 135 | 439,2 | 210,69 |
| <i>Nevím</i> | 411 | 439,2 | 1,81 |
| <i>Většinou neplatí</i> | 421 | 439,2 | 0,75 |
| <i>Naprosto neplatí</i> | 656 | 439,2 | 107,02 |

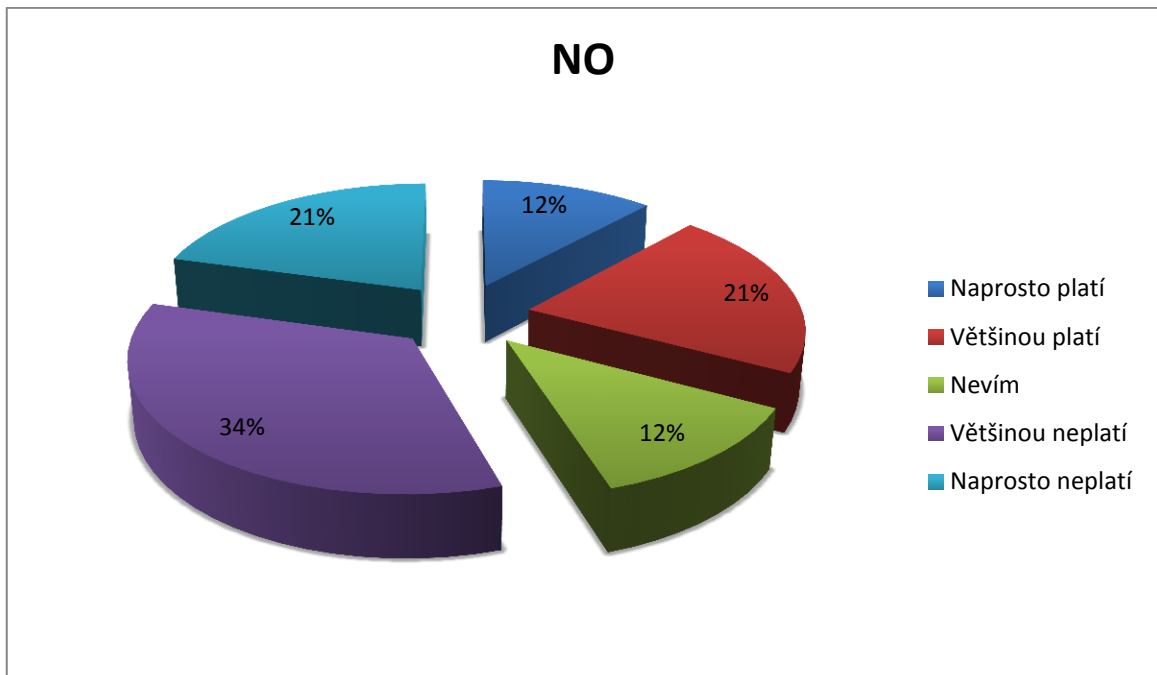
Tabulka 6: Test dobré shody *chi*-kvadrát ET

Pro globální myšlení respondentů byla vypočtena hodnota testového kritéria $x^2=429,34$. Po porovnání s hodnoty testového kritéria x^2 a kritické hodnoty $x^2_{0,05}(8)$, byla přijata H2_A, kdy můžeme konstatovat, že existují mezi získanými daty statisticky významné rozdíly.

5.1.7 Naivní optimismus (NO)

Každá míra NO má své kladné i záporné stránky. Z kladného pohledu mají lidé s dávkou naivního optimismu sklon mívat dobrou náladu a bývají oblíbení ve společnosti. Za nevýhody můžeme považovat předpoklad k neustálému vyhýbání se nepříjemným zkušenostem, které významně ovlivňují charakter a myšlení každého z nás.

Úroveň NO klesá s věkem. Můžeme tedy říci, že děti disponují vysokými skóry naivity a očekává se, že v průběhu života bude NO povolna klesat. Hladina naivity souvisí s výpovědí o vlastní svědomitosti. Proto se můžeme setkat s prezentováním svého nerealistického obrazu u jedinců s vysokou mírou naivního optimismu.



Graf 7: četnosti odpovědí oblasti NO

K této oblasti se vztahuje hypotéza H2 (existence statisticky významných rozdílů odpovědí respondentů).

H₂₀: Mezi výsledky odpovědí respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_{2A}: Mezi výsledky odpovědí respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

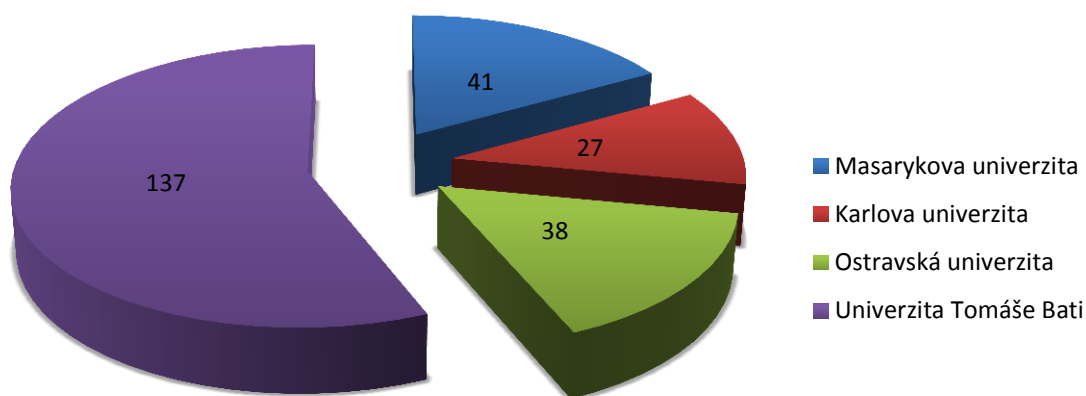
| | P | O | (P-O) ² /O |
|-------------------------|------|-------|-----------------------|
| <i>Naprosto platí</i> | 489 | 829,6 | 139,84 |
| <i>Většinou platí</i> | 873 | 829,6 | 2,27 |
| <i>Nevím</i> | 511 | 829,6 | 122,36 |
| <i>Většinou neplatí</i> | 1417 | 829,6 | 415,91 |
| <i>Naprosto neplatí</i> | 858 | 829,6 | 0,97 |

Tabulka 7: Test dobré shody chí-kvadrát NO

Pro globální myšlení respondentů byla vypočtena hodnota testového kritéria $\chi^2=681,35$. Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je větší, než kritická hodnota testového kritéria χ^2 na hladině významnosti 0,05, proto odmítáme nulovou hypotézu na hladině a přijímáme hypotézu alternativní.

5.2 Demografické údaje

Do našeho výzkumu jsme celkem zahrnuli 4 univerzity z celé České republiky. Testy jsme šířili mezi studenty Masarykovy univerzity v Brně, kde jsme získali 41 respondentů. Dále nám testy vyplnilo 27 studentů Karlovy univerzity v Praze a 38 respondentů z Ostravské univerzity v Ostravě. Poslední početnou skupinou jsou studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde se našeho výzkumu zúčastnilo 137 studentů.



Graf 8: Univerzitní zastoupení respondentů

První sekci testu je globální konstruktivní myšlení, které obsahuje 22 položek, tady studenti MU odpovídali převážně souhlasnými odpověďmi. Studenti z UK dosahovali pozoruhodných výsledků v součtu odpovědí, kdy pouze drtivá menšina zvolila možnost odpovědi *-naprosto neplatí-* a *-naprosto platí-*. Všechny další tři možnosti byly zodpovězeny převážně stejným procentuálním zastoupením. Zajímavé výsledky jsme pozorovali u studentů z Ostravy, kdy naprostá většina studentů odpověděli *-většinou platí-*. Odchylka od jiných odpovědí byla opravdu značná. Naprosto shodně reagovali na otázky o celkovém konstruktivním myšlení i studenti UTB.

Emocionální zvládání je druhou složkou testu a patří do něj 10 otázek. Zajímavostí v této části je, že většina respondentů mají jasný názor na své osobní emocionální zvládání. Studenti všech univerzit měli jen malé zastoupení odpovědi *-nevím-*. Kladné i záporné otázky měli podobné až shodné procentuální zastoupení. Z výsledků jsme mohli

zpozorovat, že respondenti volili častěji jasné odpovědi typu *–naprosto platí–* než *–naprosto neplatí–*. Pokud se respondent rozhodoval nad zápornou odpovědí, zvolil raději *–většinou neplatí–*.

Další složkou, která tvoří psychodiagnostický test je behaviorální zvládání. To je tvořeno 14 položkami. Zde žádné výsledky univerzit nevybočují z řady. Procentuální zastoupení kladných i nesouhlasným odpovědí jsou celkem vyvážené.

Osobní pověrečné zvládání se střetává s protiklady. Jde pouze o subjektivní názor každého respondenta na vysvětlení určitých situací v životě prostřednictvím něčeho neprokazatelného. Zde je zajímavostí, že mezi absolutními rozhodnutími a odpověďmi typu *–většinou–* nejsou poměrně žádné rozdíly. Studenti si proto nechávali nějakou rezervu v odpovědi. Respondentů, kteří disponují osobním pověrečným myšlením a kteří těmto věcem neholdují je zhruba stejné zastoupení. Celkově jej tvoří 11 položek.

Kategorické myšlení nastiňuje, jak moc je respondent otevřen jinému pohledu na situaci, než je pouze černá či bílá. Skládá se z 21 položek. Na Masarykově univerzitě často studenti odpovídali *–nevím, nebo napůl platí–*. Naskytuje se otázka, zda jen nehledali chyták za prostými otázkami typu: „Dvě a dvě jsou čtyři.“ Stejně procentuální zastoupení je dále u souhlasných i nesouhlasným odpovědí. Cca shodný počet testovaných je nakloněn jednoznačným odpověden a stejný počet vidí svět jinak, než pouze černobíle.

Ezoterické myšlení je velmi zvláštní částí konstruktivního myšlení. Opět je velmi subjektivní a často ani respondent sám neměl ucelený pohled na tuto situaci. Univerzita Tomáše Bati měla shodné zastoupení u odpovědí *–většinou neplatí–*, *–nevím–* a *–většinou platí–*. S Karlovou univerzitou pak měli naopak nejmenší zastoupení jasných odpovědí, zda naprosto věří nebo nevěří. Otázek na ezoterické myšlení můžeme najít v testu 9.

Studenti UTB nejčastěji a výrazně nadprůměrně odpovídali možnostmi *–naprosto neplatí–* u otázek z poslední části konstruktivního myšlení, kterým je naivní optimismus. Kde je 13 položek. Masarykova a Karlova univerzita dosáhli velmi vyrovnaných výsledků, jak souhlasným, tak nesouhlasným. Ostravská univerzita naopak Většinu odpovědí volila souhlasně.

5.3 Popisná analýza dat

Analýzu jsme prováděli prostřednictvím programu STATISTICA 12. Výsledky byly zprůměrovány prvně v programu Excel a později byly dosazeny do programu na získání statistických rozdílů. Škálu odpovědí jsme převedli na číselnou hodnotu skrze analýzu. Kdy nejvyšší hodnota -5- připadala odpovědi *-naprosto platí-* a nejmenší hodnota -1- náležela odpovědi *-naprosto neplatí-*. Průměry jednotlivých sekcí jsme porovnávali navzájem mezi jednotlivými univerzitami, abychom mohli prokázat, zda studenti určité fakulty disponují rozdílnou úrovní myšlení jednotlivé oblasti konstruktivního myšlení, než studenti jiné fakulty.

GLOBALNÍ MYŠLENÍ

K této analýze se vztahuje hypotéza H1 (o úrovni konstruktivního myšlení u studentů).

H₁₀: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni globálního myšlení není statisticky významná souvislost.

H_{1A}: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni globálního myšlení je statisticky významná souvislost.

| Skup. 1 vs. skup. 2 | | T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka52) | | | | | | | | |
|---------------------|--|--------------------------------------------------|----------------|-----------|-----|---------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| | | Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky | | | | | | | | |
| | | Průměr skup. 1 | Průměr skup. 2 | Hodnota t | sv | p | Poč.plat. skup. 1 | Poč.plat. skup. 2 | Sm.odch. skup. 1 | Sm.odch. skup. 2 |
| MU vs. MU | | 3,60975 | 3,60975 | 0,00000 | 80 | 1,00000 | 41 | 41 | 0,86249 | 0,86249 |
| MU vs. UK | | 3,60975 | 3,44444 | 0,66486 | 66 | 0,50845 | 41 | 27 | 0,86249 | 1,18754 |
| MU vs. OU | | 3,60975 | 3,63157 | -0,09980 | 77 | 0,92075 | 41 | 38 | 0,86249 | 1,07605 |
| MU vs. UTB | | 3,60975 | 3,58394 | 0,14710 | 176 | 0,88322 | 41 | 137 | 0,86249 | 1,01924 |
| UK vs. MU | | 3,44444 | 3,60975 | -0,66486 | 66 | 0,50845 | 27 | 41 | 1,18754 | 0,86249 |
| UK vs. UK | | 3,44444 | 3,44444 | 0,00000 | 52 | 1,00000 | 27 | 27 | 1,18754 | 1,18754 |
| UK vs. OU | | 3,44444 | 3,63157 | -0,66181 | 63 | 0,51050 | 27 | 38 | 1,18754 | 1,07605 |
| UK vs. UTB | | 3,44444 | 3,58394 | -0,63211 | 162 | 0,52820 | 27 | 137 | 1,18754 | 1,01924 |
| OU vs. MU | | 3,63157 | 3,60975 | 0,09980 | 77 | 0,92075 | 38 | 41 | 1,07605 | 0,86249 |
| OU vs. UK | | 3,63157 | 3,44444 | 0,66181 | 63 | 0,51050 | 38 | 27 | 1,07605 | 1,18754 |
| OU vs. OU | | 3,63157 | 3,63157 | 0,00000 | 74 | 1,00000 | 38 | 38 | 1,07605 | 1,07605 |
| OU vs. UTB | | 3,63157 | 3,58394 | 0,25185 | 173 | 0,80145 | 38 | 137 | 1,07605 | 1,01924 |
| UTB vs. MU | | 3,58394 | 3,60975 | -0,14710 | 176 | 0,88322 | 137 | 41 | 1,01924 | 0,86249 |
| UTB vs. UK | | 3,58394 | 3,44444 | 0,63211 | 162 | 0,52820 | 137 | 27 | 1,01924 | 1,18754 |
| UTB vs. OU | | 3,58394 | 3,63157 | -0,25185 | 173 | 0,80145 | 137 | 38 | 1,01924 | 1,07605 |
| UTB vs. UTB | | 3,58394 | 3,58394 | 0,00000 | 272 | 1,00000 | 137 | 137 | 1,01924 | 1,01924 |

Tabulka 8: protokol vyhodnocení úrovně GCT

Z výsledků můžeme pozorovat, že mezi výsledky nejsou žádné podstatné rozdíly.

Všechny univerzity byly porovnány mezi sebou navzájem. U globálního konstruktivního myšlení potvrzujeme hypotézu H₁₀, kdy neexistuje statisticky významná souvislost mezi úrovní a studovanou univerzitou.

EMOCIONÁLNÍ ZVLÁDÁNÍ

K této analýze se vztahuje hypotéza H1 (o úrovni emocionálního zvládání u studentů).

H1₀: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni emocionálního zvládání není statisticky významná souvislost.

H1_A: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni emocionálního zvládání je statisticky významná souvislost.

| Skup. 1 vs. skup. 2 | T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka 47) | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------------------------|----------------|-----------|-----|---------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| | Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky | | | | | | | | |
| | Průměr skup. 1 | Průměr skup. 2 | Hodnota t | sv | p | Poč.plat. skup. 1 | Poč.plat. skup. 2 | Sm.odch. skup. 1 | Sm.odch. skup. 2 |
| MU vs. MU | 3,87804 | 3,87804 | 0,00000 | 80 | 1,00000 | 41 | 41 | 0,71397 | 0,71397 |
| MU vs. UK | 3,87804 | 3,74074 | 0,68181 | 66 | 0,49774 | 41 | 27 | 0,71397 | 0,94431 |
| MU vs. OU | 3,87804 | 3,81578 | 0,33612 | 77 | 0,73769 | 41 | 38 | 0,71397 | 0,92576 |
| MU vs. UTB | 3,87804 | 3,78102 | 0,62507 | 176 | 0,53273 | 41 | 137 | 0,71397 | 0,91326 |
| UK vs. MU | 3,74074 | 3,87804 | -0,68181 | 66 | 0,49774 | 27 | 41 | 0,94431 | 0,71397 |
| UK vs. UK | 3,74074 | 3,74074 | 0,00000 | 52 | 1,00000 | 27 | 27 | 0,94431 | 0,94431 |
| UK vs. OU | 3,74074 | 3,81578 | -0,31942 | 63 | 0,75046 | 27 | 38 | 0,94431 | 0,92576 |
| UK vs. UTB | 3,74074 | 3,78102 | -0,20831 | 162 | 0,83524 | 27 | 137 | 0,94431 | 0,91326 |
| OU vs. MU | 3,81578 | 3,87804 | -0,33612 | 77 | 0,73769 | 38 | 41 | 0,92576 | 0,71397 |
| OU vs. UK | 3,81578 | 3,74074 | 0,31942 | 63 | 0,75046 | 38 | 27 | 0,92576 | 0,94431 |
| OU vs. OU | 3,81578 | 3,81578 | 0,00000 | 74 | 1,00000 | 38 | 38 | 0,92576 | 0,92576 |
| OU vs. UTB | 3,81578 | 3,78102 | 0,20703 | 173 | 0,83622 | 38 | 137 | 0,92576 | 0,91326 |
| UTB vs. MU | 3,78102 | 3,87804 | -0,62507 | 176 | 0,53273 | 137 | 41 | 0,91326 | 0,71397 |
| UTB vs. UK | 3,78102 | 3,74074 | 0,20831 | 162 | 0,83524 | 137 | 27 | 0,91326 | 0,94431 |
| UTB vs. OU | 3,78102 | 3,81578 | -0,20703 | 173 | 0,83622 | 137 | 38 | 0,91326 | 0,92576 |
| UTB vs. UTB | 3,78102 | 3,78102 | 0,00000 | 272 | 1,00000 | 137 | 137 | 0,91326 | 0,91326 |

Tabulka 9: protokol vyhodnocení úrovně EC

Z výsledků můžeme pozorovat, že mezi výsledky nejsou žádné podstatné rozdíly.

Všechny univerzity byly porovnány mezi sebou navzájem. U globálního konstruktivního myšlení potvrzujeme hypotézu H1₀, kdy neexistuje statisticky významná souvislost mezi úrovní a studovanou univerzitou.

BEHAVIORÁLNÍ ZVLÁDÁNÍ

K této analýze se vztahuje hypotéza H1 (o úrovni behaviorálního zvládání u studentů).

H1₀: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni behaviorálního zvládání není statisticky významná souvislost.

H1_A: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni behaviorálního zvládání je statisticky významná souvislost.

| Skup. 1 vs. skup. 2 | T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka 42) | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------------------------|----------------|-----------|-----|---------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| | Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky | | | | | | | | |
| | Průměr skup. 1 | Průměr skup. 2 | Hodnota t | sv | p | Poč.plat. skup. 1 | Poč.plat. skup. 2 | Sm.odch. skup. 1 | Sm.odch. skup. 2 |
| MU vs. MU | 3,90243 | 3,90243 | 0,0000 | 80 | 1,00000 | 41 | 41 | 0,80015 | 0,80015 |
| MU vs. UK | 3,90243 | 3,66666 | 1,1702 | 66 | 0,24609 | 41 | 27 | 0,80015 | 0,83205 |
| MU vs. OU | 3,90243 | 3,78947 | 0,6230 | 77 | 0,53511 | 41 | 38 | 0,80015 | 0,81066 |
| MU vs. UTB | 3,90243 | 3,85401 | 0,3284 | 176 | 0,74292 | 41 | 137 | 0,80015 | 0,83613 |
| UK vs. MU | 3,66666 | 3,90243 | -1,1702 | 66 | 0,24609 | 27 | 41 | 0,83205 | 0,80015 |
| UK vs. UK | 3,66666 | 3,66666 | 0,0000 | 52 | 1,00000 | 27 | 27 | 0,83205 | 0,83205 |
| UK vs. OU | 3,66666 | 3,78947 | -0,5953 | 63 | 0,55375 | 27 | 38 | 0,83205 | 0,81066 |
| UK vs. UTB | 3,66666 | 3,85401 | -1,0649 | 162 | 0,28847 | 27 | 137 | 0,83205 | 0,83613 |
| OU vs. MU | 3,78947 | 3,90243 | -0,6230 | 77 | 0,53511 | 38 | 41 | 0,81066 | 0,80015 |
| OU vs. UK | 3,78947 | 3,66666 | 0,5953 | 63 | 0,55375 | 38 | 27 | 0,81066 | 0,83205 |
| OU vs. OU | 3,78947 | 3,78947 | 0,0000 | 74 | 1,00000 | 38 | 38 | 0,81066 | 0,81066 |
| OU vs. UTB | 3,78947 | 3,85401 | -0,4237 | 173 | 0,67228 | 38 | 137 | 0,81066 | 0,83613 |
| UTB vs. MU | 3,85401 | 3,90243 | -0,3284 | 176 | 0,74292 | 137 | 41 | 0,83613 | 0,80015 |
| UTB vs. UK | 3,85401 | 3,66666 | 1,0649 | 162 | 0,28847 | 137 | 27 | 0,83613 | 0,83205 |
| UTB vs. OU | 3,85401 | 3,78947 | 0,4237 | 173 | 0,67228 | 137 | 38 | 0,83613 | 0,81066 |
| UTB vs. UTB | 3,85401 | 3,85401 | 0,0000 | 272 | 1,00000 | 137 | 137 | 0,83613 | 0,83613 |

Tabulka 10: protokol vyhodnocení úrovně BC

Z výsledků můžeme pozorovat, že mezi výsledky nejsou žádné podstatné rozdíly.

Všechny univerzity byly porovnány mezi sebou navzájem. Potvrzujeme hypotézu H1₀, kdy neexistuje statisticky významná souvislost mezi úrovní behaviorálního zvládání a studovanou univerzitou.

OSOBNÍ POVĚŘEČNÉ MYŠLENÍ

K této analýze se vztahuje hypotéza H1 (o úrovni osobního pověřičného myšlení u studentů).

H₁₀: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni osobního pověřičného myšlení není statisticky významná souvislost.

H_{1A}: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni osobního pověřičného myšlení je statisticky významná souvislost.

| Skup. 1 vs. skup. 2 | | T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka 57) | | | | | | | | |
|---------------------|--|--------------------------------------------------|----------------|-----------|-----|---------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| | | Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky | | | | | | | | |
| | | Průměr skup. 1 | Průměr skup. 2 | Hodnota t | sv | p | Poč. plat. skup. 1 | Poč. plat. skup. 2 | Sm. odch. skup. 1 | Sm. odch. skup. 2 |
| MU vs. MU | | 2,36585 | 2,36585 | 0,00000 | 80 | 1,00000 | 41 | 41 | 0,99388 | 0,99388 |
| MU vs. UK | | 2,36585 | 2,48148 | -0,45219 | 66 | 0,65261 | 41 | 27 | 0,99388 | 1,08735 |
| MU vs. OU | | 2,36585 | 2,31578 | 0,22721 | 77 | 0,82085 | 41 | 38 | 0,99388 | 0,96156 |
| MU vs. UTB | | 2,36585 | 2,38686 | -0,11604 | 176 | 0,90774 | 41 | 137 | 0,99388 | 1,02360 |
| UK vs. MU | | 2,48148 | 2,36585 | 0,45219 | 66 | 0,65261 | 27 | 41 | 1,08735 | 0,99388 |
| UK vs. UK | | 2,48148 | 2,48148 | 0,00000 | 52 | 1,00000 | 27 | 27 | 1,08735 | 1,08735 |
| UK vs. OU | | 2,48148 | 2,31578 | 0,64832 | 63 | 0,51912 | 27 | 38 | 1,08735 | 0,96156 |
| UK vs. UTB | | 2,48148 | 2,38686 | 0,43455 | 162 | 0,66446 | 27 | 137 | 1,08735 | 1,02360 |
| OU vs. MU | | 2,31578 | 2,36585 | -0,22721 | 77 | 0,82085 | 38 | 41 | 0,96156 | 0,99388 |
| OU vs. UK | | 2,31578 | 2,48148 | -0,64832 | 63 | 0,51912 | 38 | 27 | 0,96156 | 1,08735 |
| OU vs. OU | | 2,31578 | 2,31578 | 0,00000 | 74 | 1,00000 | 38 | 38 | 0,96156 | 0,96156 |
| OU vs. UTB | | 2,31578 | 2,38686 | -0,38355 | 173 | 0,70178 | 38 | 137 | 0,96156 | 1,02360 |
| UTB vs. MU | | 2,38686 | 2,36585 | 0,11604 | 176 | 0,90774 | 137 | 41 | 1,02360 | 0,99388 |
| UTB vs. UK | | 2,38686 | 2,48148 | -0,43455 | 162 | 0,66446 | 137 | 27 | 1,02360 | 1,08735 |
| UTB vs. OU | | 2,38686 | 2,31578 | 0,38355 | 173 | 0,70178 | 137 | 38 | 1,02360 | 0,96156 |
| UTB vs. UTB | | 2,38686 | 2,38686 | 0,00000 | 272 | 1,00000 | 137 | 137 | 1,02360 | 1,02360 |

Tabulka 11: protokol vyhodnocení úrovně PST

Z výsledků můžeme pozorovat, že mezi výsledky nejsou žádné podstatné rozdíly. Všechny univerzity byly porovnány mezi sebou navzájem. U osobního pověřičného myšlení potvrzujeme hypotézu H₁₀, kdy neexistuje statisticky významná souvislost mezi úrovní a studovanou univerzitou.

KATEGORICKÉ MYŠLENÍ

K této analýze se vztahuje hypotéza H1 (o úrovni kategorického myšlení u studentů).

H1₀: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni kategorického myšlení není statisticky významná souvislost.

H1_A: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni kategorického myšlení je statisticky významná souvislost.

| Skup. 1 vs. skup. 2 | | T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka62) | | | | | | | | |
|---------------------|--|--------------------------------------------------|----------------|-----------|-----|---------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| | | Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky | | | | | | | | |
| | | Průměr skup. 1 | Průměr skup. 2 | Hodnota t | sv | p | Poč.plat. skup. 1 | Poč.plat. skup. 2 | Sm.odch. skup. 1 | Sm.odch. skup. 2 |
| MU vs. MU | | 3,78048 | 3,78048 | 0,00000 | 80 | 1,00000 | 41 | 41 | 1,25523 | 1,25523 |
| MU vs. UK | | 3,78048 | 4,40740 | -2,3041 | 66 | 0,02437 | 41 | 27 | 1,25523 | 0,79707 |
| MU vs. OU | | 3,78048 | 4,05405 | -0,99866 | 76 | 0,32112 | 41 | 37 | 1,25523 | 1,15339 |
| MU vs. UTB | | 3,78048 | 4,06569 | -1,3911 | 176 | 0,16593 | 41 | 137 | 1,25523 | 1,11937 |
| UK vs. MU | | 4,40740 | 3,78048 | 2,3041 | 66 | 0,02437 | 27 | 41 | 0,79707 | 1,25523 |
| UK vs. UK | | 4,40740 | 4,40740 | 0,00000 | 52 | 1,00000 | 27 | 27 | 0,79707 | 0,79707 |
| UK vs. OU | | 4,40740 | 4,05405 | 1,36968 | 62 | 0,17572 | 27 | 37 | 0,79707 | 1,15339 |
| UK vs. UTB | | 4,40740 | 4,06569 | 1,51079 | 162 | 0,13279 | 27 | 137 | 0,79707 | 1,11937 |
| OU vs. MU | | 4,05405 | 3,78048 | 0,99866 | 76 | 0,32112 | 37 | 41 | 1,15339 | 1,25523 |
| OU vs. UK | | 4,05405 | 4,40740 | -1,36966 | 62 | 0,17572 | 37 | 27 | 1,15339 | 0,79707 |
| OU vs. OU | | 4,05405 | 4,05405 | 0,00000 | 72 | 1,00000 | 37 | 37 | 1,15339 | 1,15339 |
| OU vs. UTB | | 4,05405 | 4,06569 | -0,05576 | 172 | 0,95559 | 37 | 137 | 1,15339 | 1,11937 |
| UTB vs. MU | | 4,06569 | 3,78048 | 1,3911 | 176 | 0,16593 | 137 | 41 | 1,11937 | 1,25523 |
| UTB vs. UK | | 4,06569 | 4,40740 | -1,51079 | 162 | 0,13279 | 137 | 27 | 1,11937 | 0,79707 |
| UTB vs. OU | | 4,06569 | 4,05405 | 0,05576 | 172 | 0,95559 | 137 | 37 | 1,11937 | 1,15339 |
| UTB vs. UTB | | 4,06569 | 4,06569 | 0,00000 | 272 | 1,00000 | 137 | 137 | 1,11937 | 1,11937 |

Tabulka 12: protokol vyhodnocení úrovně CT

U této oblasti můžeme pozorovat, že jsme dosáhli významné odlišnosti mezi výsledky respondentů z Masarykovy univerzity a studenty Univerzity Karlovy. Pokud porovnáme průměry těchto dvou univerzit, můžeme si všimnout, že zatímco u MU byla průměrná hodnota odpovědi 3,780488, u UK byla průměrná hodnota daleko větší a to 4,407407. Zde přijímáme H1_A a tím i možnost existence statisticky významné souvislosti mezi univerzitou a úrovní kategorického myšlení.

EZOTERICKÉ MYŠLENÍ

K této analýze se vztahuje hypotéza H1 (o úrovni ezoterické myšlení u studentů).

H1₀: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni ezoterické myšlení není statisticky významná souvislost.

H1_A: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni ezoterické myšlení je statisticky významná souvislost.

| Skup. 1 vs. skup. 2 | T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka67) | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------------------------|----------------|-----------|-----|---------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| | Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky | | | | | | | | |
| | Průměr skup. 1 | Průměr skup. 2 | Hodnota t | sv | p | Poč.plat. skup. 1 | Poč.plat. skup. 2 | Sm.odch. skup. 1 | Sm.odch. skup. 2 |
| MU vs. MU | 2,34146 | 2,34146 | 0,0000 | 80 | 1,00000 | 41 | 41 | 1,08650 | 1,08650 |
| MU vs. UK | 2,34146 | 2,33333 | 0,0320 | 66 | 0,97454 | 41 | 27 | 1,08650 | 0,91986 |
| MU vs. OU | 2,34146 | 2,44736 | -0,4434 | 77 | 0,65868 | 41 | 38 | 1,08650 | 1,03185 |
| MU vs. UTB | 2,34146 | 2,60583 | -1,2315 | 176 | 0,21975 | 41 | 137 | 1,08650 | 1,23881 |
| UK vs. MU | 2,33333 | 2,34146 | -0,0320 | 66 | 0,97454 | 27 | 41 | 0,91986 | 1,08650 |
| UK vs. UK | 2,33333 | 2,33333 | 0,0000 | 52 | 1,00000 | 27 | 27 | 0,91986 | 0,91986 |
| UK vs. OU | 2,33333 | 2,44736 | -0,4589 | 63 | 0,64785 | 27 | 38 | 0,91986 | 1,03185 |
| UK vs. UTB | 2,33333 | 2,60583 | -1,0844 | 162 | 0,27977 | 27 | 137 | 0,91986 | 1,23881 |
| OU vs. MU | 2,44736 | 2,34146 | 0,4434 | 77 | 0,65868 | 38 | 41 | 1,03185 | 1,08650 |
| OU vs. UK | 2,44736 | 2,33333 | 0,4589 | 63 | 0,64785 | 38 | 27 | 1,03185 | 0,91986 |
| OU vs. OU | 2,44736 | 2,44736 | 0,0000 | 74 | 1,00000 | 38 | 38 | 1,03185 | 1,03185 |
| OU vs. UTB | 2,44736 | 2,60583 | -0,7217 | 173 | 0,47142 | 38 | 137 | 1,03185 | 1,23881 |
| UTB vs. MU | 2,60583 | 2,34146 | 1,2315 | 176 | 0,21975 | 137 | 41 | 1,23881 | 1,08650 |
| UTB vs. UK | 2,60583 | 2,33333 | 1,0844 | 162 | 0,27977 | 137 | 27 | 1,23881 | 0,91986 |
| UTB vs. OU | 2,60583 | 2,44736 | 0,7217 | 173 | 0,47142 | 137 | 38 | 1,23881 | 1,03185 |
| UTB vs. UTB | 2,60583 | 2,60583 | 0,0000 | 272 | 1,00000 | 137 | 137 | 1,23881 | 1,23881 |

Tabulka 13: protokol vyhodnocení úrovně ET

Z výsledků můžeme pozorovat, že mezi výsledky nejsou žádné podstatné rozdíly.

Všechny univerzity byly porovnány mezi sebou navzájem. Potvrzujeme hypotézu H1₀, kdy neexistuje statisticky významná souvislost mezi úrovní ezoterického myšlení a studovanou univerzitou.

NAIVNÍ OPTIMISMUS

K této analýze se vztahuje hypotéza H1 (o úrovni naivního optimismu u studentů).

H1₀: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni naivního optimismu není statisticky významná souvislost.

H1_A: Mezi studiem na určité univerzitě a úrovni naivního optimismu je statisticky významná souvislost.

| Skup. 1 vs. skup. 2 | | T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka 72) | | | | | | | | |
|---------------------|--|--------------------------------------------------|----------------|-----------|-----|---------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| | | Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky | | | | | | | | |
| | | Průměr skup. 1 | Průměr skup. 2 | Hodnota t | sv | p | Poč. plat. skup. 1 | Poč. plat. skup. 2 | Sm. odch. skup. 1 | Sm. odch. skup. 2 |
| MU vs. MU | | 2,53658 | 2,53658 | 0,0000 | 80 | 1,00000 | 41 | 41 | 0,95125 | 0,95125 |
| MU vs. UK | | 2,53658 | 2,65384 | -0,4504 | 65 | 0,65387 | 41 | 26 | 0,95125 | 1,16421 |
| MU vs. OU | | 2,53658 | 2,35135 | 0,8356 | 76 | 0,40597 | 41 | 37 | 0,95125 | 1,00598 |
| MU vs. UTB | | 2,53658 | 2,52554 | 0,0599 | 176 | 0,95227 | 41 | 137 | 0,95125 | 1,05774 |
| UK vs. MU | | 2,65384 | 2,53658 | 0,4504 | 65 | 0,65387 | 26 | 41 | 1,16421 | 0,95125 |
| UK vs. UK | | 2,65384 | 2,65384 | 0,0000 | 50 | 1,00000 | 26 | 26 | 1,16421 | 1,16421 |
| UK vs. OU | | 2,65384 | 2,35135 | 1,1009 | 61 | 0,27524 | 26 | 37 | 1,16421 | 1,00598 |
| UK vs. UTB | | 2,65384 | 2,52554 | 0,5579 | 161 | 0,57766 | 26 | 137 | 1,16421 | 1,05774 |
| OU vs. MU | | 2,35135 | 2,53658 | -0,8356 | 76 | 0,40597 | 37 | 41 | 1,00598 | 0,95125 |
| OU vs. UK | | 2,35135 | 2,65384 | -1,1009 | 61 | 0,27524 | 37 | 26 | 1,00598 | 1,16421 |
| OU vs. OU | | 2,35135 | 2,35135 | 0,0000 | 72 | 1,00000 | 37 | 37 | 1,00598 | 1,00598 |
| OU vs. UTB | | 2,35135 | 2,52554 | -0,8979 | 172 | 0,37049 | 37 | 137 | 1,00598 | 1,05774 |
| UTB vs. MU | | 2,52554 | 2,53658 | -0,0599 | 176 | 0,95227 | 137 | 41 | 1,05774 | 0,95125 |
| UTB vs. UK | | 2,52554 | 2,65384 | -0,5579 | 161 | 0,57766 | 137 | 26 | 1,05774 | 1,16421 |
| UTB vs. OU | | 2,52554 | 2,35135 | 0,8979 | 172 | 0,37049 | 137 | 37 | 1,05774 | 1,00598 |
| UTB vs. UTB | | 2,52554 | 2,52554 | 0,0000 | 272 | 1,00000 | 137 | 137 | 1,05774 | 1,05774 |

Tabulka 14: protokol vyhodnocení úrovně NO

Z výsledků můžeme pozorovat, že mezi výsledky nejsou žádné podstatné rozdíly.

Všechny univerzity byly porovnány mezi sebou navzájem. U naivního optimismu potvrzujeme hypotézu H1₀, kdy neexistuje statisticky významná souvislost mezi úrovní a studovanou univerzitou.

6 INTERPRETACE DAT

Kapitola interpretace dat se zabývá komplexním shrnutím získaných výsledků výzkumu. Celkem jsme pracovali s odpověďmi 244 respondentů ze 4 univerzit. V první části výzkumu jsme z výsledků zjistili, že v žádné ze 7 oblastí konstruktivního myšlení neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky odpovědí respondentů jednotlivých oblastí konstruktivního myšlení. Po srovnání všech výsledků z oblastí vyplynulo, že úroveň konstruktivního myšlení, je průměrná a rozhodně ji nemůžeme označit za vysokou či nadprůměrnou. Nepochybně by bylo zajímavé provést ještě porovnání úrovně konstruktivního myšlení se studenty středních či základních škol nebo s respondenty, kteří se již nepohybují na akademické půdě nebo jiném školském zařízení. V druhé části jsme se věnovali problematice, zda univerzita, kterou student navštěvuje, se odráží na úrovni konstruktivního myšlení, kterou student disponuje. Ve většině oblastí se potvrdila nulová hypotéza, kdy se neprokázala statistická souvislost mezi studovanou univerzitou a úrovní myšlení či zvládnání dané oblasti. Pouze v kategorickém myšlení jsme byli svědky zajímavých výsledků. Setkali jsme se s výraznými odlišnostmi v odpovědích studentů navštěvující Masarykovu univerzitu a studentů na Karlově univerzitě. Studenti UK prokázali vyšší úroveň kategorického myšlení ve srovnání s MU. Zde jsme v jediné situaci potvrdili alternativní hypotézu. Tudíž jsme zde potvrdili i hypotézu věcnou. Můžeme připustit fakt, že je možná existence souvislosti ovlivnění úrovně kategorické myšlení právě studovanou univerzitou. Zároveň tento fakt nastal pouze v jednom se sedmi případy, a tak nemůžeme říci, že univerzita ovlivňuje celkovou úroveň konstruktivního myšlení u studentů. Interesantní by bylo provést výzkum těchto oblastí konstruktivního myšlení v závislosti na zaměření oboru.

7 DOPORUČENÍ

V souvislosti s častým dotazováním respondentů, co to vlastně konstruktivní myšlení je, by bylo určitě přínosné věnovat větší důraz na přiblížení této problematiky v určitých předmětech. V terciárním vzdělávání se s tímto pojmem každý student humanitního oboru setká v předmětu psychologie nebo pedagogiky, ale v jinak zaměřených oborech jej v mnoha případech slyšeli poprvé. Pokud by šlo o jinak zaměřené obory, jistým řešením by mohlo být věnování semináře či cvičení například v předmětu Úvod do studia apod. U humanitně zaměřených oborů je určitě možným řešením také zařadit více prostoru pro tuto problematiku v seminářích či cvičeních předmětů zaměřeným psychologii či pedagogice.

Cílem by bylo přiblížit tuto problematiku studentům a její důležitost v životě a tvořivém myšlení o budoucnosti každého jedince. Zajímavé by bylo studentům přiblížit, z jakých oblastí se jejich komplexní konstruktivní myšlení skládá. Přiblížit každou oblast, co zahrnuje a vyjadřuje. Všechny tyto informace by byly předávány monologickou metodou přednášky, ale určitě je na místě i zahrnout diskuzi o této tématice, či ve cvičení rozdělit studenty podle určité sounáležitosti do skupin a zkusit vyhodnotit testy a následně zkusit prokázat souvislost zaměření skupiny a úrovní konstruktivního myšlení například podle temperamentu či jiného rozdělení.

ZÁVĚR

Cílem bylo zjistit, jakou úroveň konstruktivního myšlení disponují studenti na univerzitách. Zda neprokazují nadprůměrných výsledků. Teoretickou částí jsme poskytli podklad pro praktickou část naší práce. Předpokládali jsme, že neexistují rozdíly četnosti u respondentů a neexistuje souvislost mezi úrovní a studovanou univerzitou. Záměrem bylo i kvalitní seznámení s touto problematikou konstruktivního uvažování a vhodným, srozumitelným přiblížením z teoretického hlediska. Z výzkumu jsme zjistili, že studenti dosahovali skóre, které byly průměrné. Nemůžeme potvrdit, že existuje souvislost mezi studovanou univerzitou a úrovní konstruktivního myšlení. Pouze v jednom případě jsme potvrdili hypotézu alternativní. Existuje možnost ovlivnění univerzity na úrovni. U oblasti kategorického myšlení můžeme potvrdit, že se objevil statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi studentů MU a respondentů z UK. Tudíž z našeho šetření vyplynulo, že studenti Masarykovy univerzity disponují mnohem větší úrovní kategorického myšlení ve srovnání se studenty Univerzity Karlovy, tudíž nemůže vyvrátit hypotézu, že neexistuje tato souvislost.

Výzkumem jsme odpověděli na stanovené cíle a otázky. Praktická část potvrdila, že studenti terciárního vzdělávání dosahují konstruktivního myšlení, které je na průměrné úrovni a existuje pravděpodobnost, že univerzita, na které se student vzdělává, může mít souvislost s úrovní u tohoto myšlení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- EPSTEIN, Seymnour. *Dotazník konstruktivního myšlení – CTI*. Vyd. Praha: Testcentrum, 2004, 56 s. ISBN 80-86471-25-X.
- EPSTEIN, Steven. *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. Greenwood Publishing Group, 1998, ISBN 9780275958848.
- FARKOVÁ, Marie. *Dospělost a její variabilita*. Vyd 1. Grada, 2009, 136 s. ISBN 978-80-247-2480-5.
- GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. 2., aktualiz. vyd. Nitra: Enigma, 2010, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KABELE, Jiří. *Přerody: principy sociálního konstruování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 394 s. ISBN 8071843598.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KAPPL, Miroslav. *Konstruktivismus v sociální práci s komunitou: [vybrané kapitoly z teorií a metod sociální práce, sv. 3]*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 66 s. ISBN 978-80-7041-767-6.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOTÁSEK, Josef. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, ISBN 978-80-7179-454-7.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 226 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Academia, 2009, 624 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

PRUDKÝ, Libor, Petr PABIAN a Karel ŠIMA. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 162 s. ISBN 978-80-247-3009-7.

PUPALA, Branislav. *Vývoj, podoby a odkazy teorie konstruktivismu*. Pedagogická revue, 2000, 114 s. ISBN

REYNOLDS, David. *Konstruktivní život*. Vyd. Eminent, 2008, 147 s. ISBN 80-7281-307-2.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.

SMEJKAL, Vladimír a Hana SCHELOVÁ-BACHRAROVÁ. *Velký lexikon společenského chování- Druhé, rozšířené vydání bestselleru*. Grada Publishing a.s., 2011, 400 s. ISBN 8024736500.

SMITH, Leslie. *Necessary knowledge: Piagetian perspectives on constructivism*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, xvi, 231 s. ISBN 0-86377-270-6.

STEHLÍKOVÁ, Nad'a. *Konstruktivistické přístupy k vyučování a praxe*. Praha: JČMF. 2006. ISBN 80-7015-085-8.

ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 172 s. ISBN 80-246-0025-0.

VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.

VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Vyd. 2., rozš. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7452-008-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

Kurz konstruktivního myšlení aneb jak souvisí konstruktivní myšlení s kvalitou života. In: <http://www.ckvp.cz/vzdelavani/konstruktivni-mysleni/>

Bílá kniha terciárního vzdělávání. In: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>

Metody a formy výuky. In: <http://www.nuov.cz/ae/jakymi-formami-a-metodami-vyucujeme>

Konstruktivismus ve vyučování matematice. In: http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/index.html

Reforma terciárního vzdělání. In: <http://rtv.reformy-msmt.cz/>

IPn pro oblast terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje. In: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/ipn-pro-oblast-terciarniho-vzdelavani-vyzkumu-a-vyvoje>

Snižuje vyšší počet studentů hodnotu diplomu. In: <http://www.euractiv.cz/vzdelavani0/clanek/snizuje-vyssi-pocet-studentu-vs-hodnotu-vysokoskolskeho-diplomu-cesko-mluvi-o-vzdelavani-010776>

Ministerstvo školství- terciární vzdělávání. In: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/sims-sdruzene-informace-matrik-studentu>

Národní ústav odborného vzdělávání. In: <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>

Konstruktivismus v praxi vysokých škol. In: <http://www.konstruktiv.zcu.cz/menu.php?akce=construct>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

GCT Globální konstruktivní myšlení.

EC Emocionální zvládání.

BC Behaviorální zvládání.

PST Osobní pověrečné myšlení.

CT Kategorické myšlení.

ET Ezoterické myšlení.

NO Naivní optimismus.

MU Masarykova univerzita.

UK Karlova univerzita.

UTB Univerzita Tomáše Bati.

SEZNAM TABULEK

| | |
|----------------------------------------------------|----|
| <i>Tabulka 1: Test dobré shody chí-kvadrát GCT</i> | 44 |
| <i>Tabulka 2: Test dobré shody chí-kvadrát EC</i> | 45 |
| <i>Tabulka 3: Test dobré shody chí-kvadrát BC</i> | 47 |
| <i>Tabulka 4: Test dobré shody chí-kvadrát PST</i> | 48 |
| <i>Tabulka 5: Test dobré shody chí-kvadrát CT</i> | 49 |
| <i>Tabulka 6: Test dobré shody chí-kvadrát ET</i> | 51 |
| <i>Tabulka 7: Test dobré shody chí-kvadrát NO</i> | 52 |
| <i>Tabulka 8: protokol vyhodnocení úrovně GCT</i> | 55 |
| <i>Tabulka 9: protokol vyhodnocení úrovně EC</i> | 56 |
| <i>Tabulka 10: protokol vyhodnocení úrovně BC</i> | 57 |
| <i>Tabulka 11: protokol vyhodnocení úrovně PST</i> | 58 |
| <i>Tabulka 12: protokol vyhodnocení úrovně CT</i> | 59 |
| <i>Tabulka 13: protokol vyhodnocení úrovně ET</i> | 60 |
| <i>Tabulka 14: protokol vyhodnocení úrovně NO</i> | 61 |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---------------------------------------------------|----|
| <i>Graf 1: četnosti odpovědí oblasti PST</i> | 43 |
| <i>Graf 2: četnosti odpovědí oblasti EC</i> | 45 |
| <i>Graf 3: četnosti odpovědí oblasti BC</i> | 46 |
| <i>Graf 4: četnosti odpovědí oblasti PST</i> | 48 |
| <i>Graf 5: četnosti odpovědí oblasti CT</i> | 49 |
| <i>Graf 6: četnosti odpovědí oblasti ET</i> | 50 |
| <i>Graf 7: četnosti odpovědí oblasti NO</i> | 52 |
| <i>Graf 8: Univerzitní zastoupení respondentů</i> | 53 |

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1: TEST CTI

PŘÍLOHA P I: TEST CTI

| | Naprost neplatí | Většinou neplatí | Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí | Většinou platí | Naprost platí |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Věřím, že téměř všichni lidé mají dobré srdce. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Někdy si myslím, že když příliš chci, aby se něco stalo, tak právě tím tomu zabráním. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Když mám spoustu práce, kterou musím dokončit ve stanoveném termínu, promarním spoustu času obavami, zda to stačím, místo abych na tom prostě pracoval(a). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Věřím, že někteří lidé mají schopnost číst myšlenky druhých. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Když mě potká něco dobrého, věřím, že mě za to potká zas něco zlého. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Když se mi podaří velice dobře obstát v nějaké zkoušce, uvědomuji si, že to je jen jedna zkouška a nemám pocit, že jsem celkově schopný(-á). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Věřím, že někteří lidé dokáží vysílat své myšlenky do mysli jiných lidí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Mám sklon rozlišovat lidi na ty, kteří jsou se mnou, a ty, kteří jsou proti mně. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Když musím dělat něco nepříjemného, usnadňuji si to tím, že myslím na něco příjemného nebo zajímavého. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Cítím, že když se k člověku někdo chová špatně, měl by mu to oplácet stejně. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Když se dozvím, že někdo, koho mám rád, má také rád mě, mám pocit, že jsem skvělý člověk a že mohu dokázat všechno, co budu chtít. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Když se mi přihodí něco dobrého, mám sklon myslet si, že jsem jenom měl(a) štěstí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Když prožiji něco děsivého, myšlenka na to se mi obvykle opakovaně vrací. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Nenechám se obtěžovat drobnými záležitostmi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Astrologie nikdy nic nevysvětlí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Náročné úkoly vnímám ne jako něco, čeho bych se měl(a) obávat, ale jako příležitost vyzkoušet sebe sama a něco se naučit. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Myslím, že každý by měl milovat své rodiče. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Neúspěchy snáším velmi těžce. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Co si o mně myslí druzí, to mě vůbec netrápí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Naprost neplatí | Většinou neplatí | Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí | Většinou platí | Naprost platí |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 20. Věřím, že když si o někom představuji něco hrozného, může to ovlivnit jeho zdraví. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Mnohem víc času strávím přemýšlením o svých nezdarech než vzpomínáním na své úspěchy. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Lidé, kteří vyslovují nerozumné názory, mi někdy vadí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Věřím, že skoro vždy je lepší zastávat jednoznačné stanovisko než přistupovat na kompromisy. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Když někdo, koho znám, uspěje při důležitém pracovním přijímacím pohovoru, myslím si, že vždy dokáže získat dobré zaměstnání. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Jsem velice citlivý(-á) na projevy odmítnutí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Naučil(a) jsem se přilížit se na nic netěšit, protože to, nač se těším, obvykle nevyjde. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Většina ptáků rychleji běhá, než létá. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Věřím, že měsíc nebo hvězdy mohou mít vliv na lidské myšlení. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Kdybych hovořil(a) před skupinou a řekl(a) přitom něco hloupého, bral(a) bych to jako zkušenost a netrápil(a) bych se tím. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Když mám udělat velké množství práce, říkám si, že to nikdy nemohu zvládnout a mám chuť to vzdát. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Když se mi přihodí něco zlého, cítím, že pravděpodobně budou následovat další zlé věci. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Sebemenší známka nesouhlasu mě vyvede z míry. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Nikdy jsem se neučil(a) číst. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Když se o něco opravdu hodně snažím a nedaří se to, je to pro mě tak nepříjemné, že se pak jen zřídka pokouším o co nejlepší výkon. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Věřím, že většina lidí se zajímá jenom o sebe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Dělán si hodně starostí s tím, co si o mně myslí druzí lidé. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Když si uvědomím, že jsem udělal(a) chybu, obvykle hned udělám něco, abych to napravil(a). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Když se mi nedaří u nějaké důležité zkoušky, cítím se jako naprosto neschopný člověk, který v životě nebude moc úspěšný. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Věřím, že když si něco budu dost silně přát, může to způsobit, že se to stane. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Naprosto neplatí | Většinou neplatí | Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí | Většinou platí | Naprosto platí |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 40. Věřím, že se obvykle mohu spolehnout na svůj první dojem... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. Když mám před sebou obtížný úkol, říkám si v duchu povzbudivé myšlenky, které mi pomáhají podat co nejlepší výkon. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. Věřím, že lidé, kteří nosí brýle, obvykle lépe vidí bez nich. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. Věřím, že někteří lidé dokáží způsobit, abych si na ně vzpomněl(a) tím, že na mě myslí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44. Myšlenky mi často odbíhají k nepříjemným událostem z minulosti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45. Jsem člověk, který spíš něco podnikne, než aby o nějaké situaci jen přemýšlel nebo si na ni stěžoval. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. Na každou otázku jsou jen dvě možné odpovědi, jedna správná a druhá nesprávná. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. Věřím, že ve většině situací je nejlepší zdůrazňovat to, co je na nich příznivé. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. Když někdo, koho znám, uspěje v nějaké důležité zkoušce, cítím, že je po všech stránkách schopný a bude v životě úspěšný. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. Netrápím se věcmi, které nemohu ovlivnit. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50. Aspoň jednou jsem si během minulého měsíce umyl(a) ruce před jídlem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51. Když mám nějakou nepříjemnou práci, snažím se ji vykonat co nejlépe tím, že myslím na její příznivé stránky. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52. Když uspěji v nějaké důležité zkoušce, cítím, že jsem po všech stránkách schopný(-á) a budu v životě úspěšný(-á). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 53. Věřím na duchy. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54. Když se mi nepodaří dosáhnout cílů, které jsem si naplánoval(a), cítím se naprosto neschopný(-á). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55. Na tomto světě jsou dva druhy lidí, úspěšní a neúspěšní. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56. Kdybych uspěl(a) při důležitém pracovním přijímacím pohovoru, cítil(a) bych se výborně a mysl(a) bych si, že vždy dokáži získat dobré zaměstnání. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 57. Kdybych neodvedl(a) dokonalou práci, cítil(a) bych se naprosto neschopný(-á). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 58. Když dělám zkoušku, obvykle si myslím, že jsem podal(a) mnohem horší výkon, než jak to bylo ve skutečnosti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Naprosto neplatí | Většinou neplatí | Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí | Většinou platí | Naprosto platí |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 59. Když mě potká něco dobrého, cítím, že pravděpodobně budou následovat další dobré věci. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 60. Vůči svým chybám jsem shovívavý(-á), protože cítím, že jsou nezbytným zdrojem poučení. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 61. Když se mi stane něco nepříjemného, rychle na to zapomenu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 62. Většina lidí mě pokládá za člověka tolerantního a odpouštějícího. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 63. Kdybych byl(a) při důležitém pracovním přijímacím pohovoru odmítnut(a), cítil(a) bych se velice zle a myslel(a) bych si, že nikdy nezískám dobré zaměstnání. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 64. Když se mi něco nepodaří, nevadí mi to, když vím, že jsem udělal(a) vše, co bylo v mých silách. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 65. Mám sklon brát si věci osobně. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 66. Mám nejméně jeden talisman pro štěstí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 67. Nikdy jsem neviděl(a) nikoho s modrýma očima. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 68. Necítím, že bych musel(a) být zvlášť úspěšný(-á) k tomu, abych se mohl(a) pokládat za hodnotného člověka. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 69. Lidé by se měli snažit tvářit spokojeně bez ohledu na to, co cítí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 70. Vyhýbám se náročným úkolům, protože mě velice trápí, když neuspěji. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 71. Jediný člověk, kterému mohu naprosto důvěřovat, jsem já sám (sama). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 72. Nevadí mi, když lidé, kteří toho vědí méně než já, se povyšují a radí mi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 73. Jsem velice citlivý(-á) na to, když si ze mne lidé dělají legraci. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 74. I když ženy někdy nosí kalhoty, v průměru je nenosí tak často, jako muži. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 75. Zjistil(a) jsem, že když už předem hovořím o nějakém úspěchu, na který se těším, může to způsobit, že se pak nedostaví. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 76. Když se mi stane něco dobrého, cítím, že si to zasloužím. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 77. Myslím, že je hodně nesprávných způsobů, jak něco dělat, ale jen jeden správný. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 78. Trávím spoustu času přemýšlením o svých chybách, i když s nimi nemohu nic dělat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Naprosto neplatí | Většinou neplatí | Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí | Většinou platí | Naprosto platí |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 79. Rád(a) jsem úspěšný(-á), ale neúspěch neberu tragicky. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 80. Když jsem se býval(a) nemocný(-á) nebo unavený(-á), chtělo se mi jít si brzy lehnout. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 81. Je hloupé někomu naprosto důvěřovat, protože to člověku nutně přinese jen bolest. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 82. Když mám zařídít spoustu důležitých věcí, udělám si plán a dodržuji jej. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 83. Když mě odmítne někdo, koho mám rád, způsobí to, že se cítím méněcenný(-á) a neschopný(-á) vůbec někdy něčeho dosáhnout. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 84. Když člověk nejí, může zemřít. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 85. Z dřívějších událostí se víc zabývám těmi příjemnými, než těmi nepříjemnými. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 86. Věřím v dobrá a ve zlá znamení. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 87. Když mě lidé bezdůvodně napadají, vůbec mě to netrápí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 88. Když někdo z mých známých má někoho, s kým se mají opravdu rádi, cítím, že je to skvělý člověk a dokáže vše, na co si vzpomene. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 89. Když zjistím, že se mi něco nedaří, rozruší mě to tak, že to pak dělám ještě hůř. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 90. Snažím se brát lidi takové, jací jsou, a nesoudit je. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 91. Když se mi stane něco nepříjemného, nedovolím, aby mě to dlouho trápilo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 92. Když se mi nedaří u nějaké důležité zkoušky, uvědomuji si, že je to jen jedna zkouška a necítím se celkově neschopný(-á). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 93. Věřím, že když se někdo stane zločincem, navždy jím už zůstane. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 94. Věřím, že jsou lidé, kteří vidí do budoucnosti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 95. Věřím, že každý, kdo není líný, může vždy najít práci. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 96. Když jsem se jednou rozhodl(a), je pro mě obtížné změnit svůj názor. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 97. Nevěřím v žádné pověry. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 98. Když dělají druzí chyby, nerozčiluje mě to příliš, ale snažím se s tím konstruktivně vyrovnat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Naprosto neplatí | Většinou neplatí | Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí | Většinou platí | Naprosto platí |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 99. Když mě čeká náročná situace, zkouším si představovat nejlepší možný výsledek a nemyslím příliš na to, co vše se může pokazit. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 100. Věřím, že když udělám něco dobrého, pak se mi také budou dít dobré věci. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 101. Věřím v létající talíře mimozemšťanů. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 102. Když něco dělám, většinou do toho vkládám všechny své síly. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 103. Z hořkých zkušeností jsem se poučil(a), že většině lidí nelze důvěřovat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 104. Když přichází něco nového, mám sklon myslet si, že se stane to nejhorší. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 105. Když jsou přede mnou nepříjemnosti, obvykle si pečlivě rozmyšlím, jak se s nimi vyrovnám. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 106. Dvě a dvě jsou čtyři. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 107. V tomto světě jsou v zásadě dva druhy lidí, dobří a zlí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 108. Když se mi stane něco zlého, připomene mi to všechny ostatní zlé věci v mém životě a tím jsem ještě nešťastnější. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

