

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HISTORIE

ANALÝZA PŘÍČIN NEÚSPĚŠNOSTI STUDENTA NA VŠ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. Jana Balvínová

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor Geografie-Dějepis

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací vypracoval(a) samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 19. 6. 2022

.....

vlastnoruční podpis

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za podporu, kterou mi poskytovala v průběhu celého navazujícího studia, cenné podněty a odborné vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Anetě Boháčové, Ph.D. za odborné konzultace, vstřícnost a ochotu.

Obsah

1. Úvod.....	1
2. Vysoké školy v ČR (systém, politika apod.)	5
2.1 Vývoj českého vysokoškolského systému	5
1.2 Politika vzdělávání v České republice.....	9
3. Osobnostní předpoklady studenta	12
3.1 Vrozené a získané předpoklady.....	12
3.2 Motivace ke studiu v obecné perspektivě.....	14
2.3 Výkonová motivace jakožto konstrukt studia na VŠ	15
3.4 Adolescence jakožto období identifikace se studiem na VŠ.....	19
4. Studentem VŠ	23
4.1 Adaptace na VŠ – klíč k úspěchu?	24
4.2 Strategie učení	29
5. Pojetí studijní úspěšnosti/neúspěšnosti na VŠ	33
5.1 Úspěšný student VŠ.....	33
5.2 Neúspěšný student VŠ.....	35
5.3 Nuda	38
6. Praktická část: Výzkumné šetření – Analýza příčin neúspěšnosti studentů na VŠ	41
6.2 Výzkumný záměr.....	42
6.3 Metodologie výzkumného řešení	43
6.3.1 MSBS	46
6.3.2 Faktorová neúspěšnost	48
6.3.3 Korelace	48
6.4 Interpretace získaných dat	50

6.4.1 MSBS	50
6.4.2 Faktory neúspěšnosti.....	53
5.4.3 Korelace vybraných MSBS faktorů s faktory neúspěšného studena	63
6.5 Diskuse	66
7. Závěr	69
8. Resumé.....	72
9. Seznam literatury	74
10. Seznam obrázků, tabulek, grafů a diagramů.....	77
11. Přílohy.....	79

1. Úvod

Dlouhodobým problémem českého vysokého školství je vysoká studijní neúspěšnost, která se týká nejen bakalářských a magisterských studií, ale také doktorských studijních programů. V celkové implikaci je vysokoškolský systém značně neefektivní a studijní neúspěšnost se odráží v neúčinném vynakládání veřejných i soukromých zdrojů. Avšak co je příčinou nynějšího stavu? Vzdělání je jedním z nejdůležitějších činitelů, kteří se podílejí na vývoji lidské společnosti, života lidí a hodnot, které vyznávají. Okolnosti, které rozhodují o tom, zda se bude společnost vyvíjet kupředu, v pozitivním slova smyslu anebo naopak ustrne a její kvalita bude narušena, lze hledat v úrovni a rozsahu kvality vzdělání. Což můžeme plošně aplikovat na vzdělávací proces od povinné školní docházky až po terciální vzdělávání.

V minulosti představovalo terciální vzdělávání nejvyšší možný stupeň dosaženého vzdělání, pro který byl charakteristický znak nadprůměrného intelektu, přičemž zdárně jej absolvovat dokázali pouze ti „nejlepší“. Oproti tomu dnes existuje napříč společností představa, že vysokoškolské studium je dostupnější i méně intelektově nadaným jedincům. Patrně v souvislosti s tím, že narůstá procento studentů, kteří se stávají součástí vzdělávacího procesu na terciální úrovni, avšak studium opustí ještě dříve, než jej řádně ukončí. Na podkladu této úvahy vyvstávají teorie o tom, že univerzity jsou donucené opakovaně snižovat nároky, aby i ti méně zdární studenti svá studia dovršili. Méně zdatný student je zpravidla prezentován jako jedinec, který nedisponuje vědomostními, motivačními a intelektovými dovednostmi v takové míře jako studenti z let předchozích. Nicméně problematiku terciálního vzdělávání v kontextu studijní neúspěšnosti je nutné hledat v daleko širší perspektivě, která odráží osobnost studenta, jeho předchozí zkušenosti, sociální pozadí, ze kterého na vysokou školu přichází, způsob adaptace, motivaci či hledání důvodů a bariér, které ztělesňují překážku bránící k získání vysokoškolského titulu.¹

Studijní neúspěšnost je natolik komplexní jev, který sestává z několika příčin, jež nelze jednoduše generalizovat. Příčiny neúspěšnosti studenta na vysoké škole můžeme identifikovat na několika úrovních: na úrovni vysokoškolských institucí; úrovni studenta (jednotlivce); úrovni procedurální oblasti (metody výuky, přístupy ke vzdělání); strukturální úrovni, která souvisí s národní politikou; na úrovni vysokoškolského

¹KUBÍKOVÁ, Kateřina, Aneta BOHÁČOVÁ, Isabella PAVELKOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Praha: Grada, 2021, s. 7. ISBN 978-80-271-3165-5.

a společenského systému či na míře pracovní účasti vysokoškolských studentů. Abychom mohli hodnotit dopady, které studijní neúspěšnost předznamenává je zcela zásadní rozumět jejím typům a okolnostem, které lze chápat v několika rovinách (z perspektivy jedince, instituce a společnosti).²

Problematika studijní neúspěšnosti na vysoké škole je poměrně častým motivem sociálněvědních výzkumů domácích i zahraničních publikací, které se do jisté míry staly inspirací k sepsání diplomové práce na téma *Analýza příčin neúspěšnosti studentů na VŠ*. Záměrem předkládané diplomové práce bylo zmapování problematiky neúspěšnosti studentů vysokých škol v komplexnější perspektivě reflektující okolnosti motivace, učebních strategií a dalších aspektů v součinnosti s posuzováním individuality studenta, jeho výkonové motivace, předchozích zkušeností, časové perspektivě, nedostatku zájmu či angažovanosti.

Po designové stránce sestává diplomová práce ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se věnuje tématům, které úzce souvisejí s problematikou studijní neúspěšnosti na vysoké škole. Představuje kapitoly, které se zabývají českým vysokoškolským systémem, osobnostními předpoklady studentů, adaptací na vysokoškolské prostředí, rozdíly mezi úspěšným a neúspěšným studentem, a nakonec fenoménem nudy. Oproti tomu praktická část dedikuje výzkumné šetření analýzy příčin neúspěšnosti studentů na vysoké škole, sestávající z výzkumného záměru, metodologie výzkumného šetření, interpretace získaných dat a závěrečných diskusí výzkumného šetření.

Hlavním cílem diplomové práce bylo pokusit se identifikovat základní aspekty související s úspěšným a neúspěšným studiem na VŠ, které jsou do velké míry mimo jiné odrazem motivačně-volní charakteristiky každého studenta v komparaci s dalšími aspekty jako jsou např. adaptace, strategie učení, prožitek nudy apod. Výzkum analyzuje výpovědi studentů s důrazem na jejich motivačně-volní charakteristiky ve smyslu odolnosti vůči akademickému prostředí. Praktická část není zaměřena na objektivní úspěchy a neúspěchy studentů, výkonové vlastnosti či inteligenci, ale spoléhá na jejich subjektivní výpovědi.

² VLK, Aleš, Jakub DRBOHLAV, Tomáš FLIEGL, Vladimír HULÍK, Šimon STIBUREK a Václav ŠVEC. *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2017, s. 49–43. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-248-7.

Dotazník byl sestaven na základě 148 škálových položek a rozdělen do dvou částí. První část obsahuje celkem 18 otázek po 114 položkách. Druhá část dotazníku 1 otázku po 29 položkách. V obou případech byly odpovědi respondentů zaznamenávány na pětistupňové škále odrážející míru souhlasu s danými tvrzeními. Jako vstupní proměnné byly monitorovány: studovaná fakulta, ročník, demografické údaje, zkušenosti s předchozím studiem, dosahované výsledky či motivace k pobírání studijního stipendia. Výzkum byl realizován pomocí anonymního online dotazníku prezentovaného v aplikaci Google disk a mohli se jej zúčastnit studenti napříč Českou republikou, přičemž ročník, obor ani fakulta nebyly striktně podmíněné. Celkem se výzkumu zúčastnilo 234 respondentů převážně studujících na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni.

Metodologie výzkumného šetření pro analýzu reflexe neúspěšnosti studentů na VŠ, byla realizována na základě kvantitativního šetření, prostřednictvím dotazníku pro vysokoškolské studenty, jehož rovina spočívá v objektivním zkoumání edukační reality. Výzkumné šetření bylo specifikováno dvěma aspekty: tzv. primárními jenž identifikují základní orientační výpovědi respondentů (pohlaví, věk, ročník, fakulta) a v kontextu širších orientačních výpovědí, reflektující zkušenosti studentů (studium, předměty, zkoušky, zápočty, studijní perspektivy, trávení volného času apod.) a tzv. sekundárními, které zohledňují motivačně-volní charakteristiku studentů, jejich akademickou odolnost s ohledem na motivaci, angažovanost, zapálenost, zájem apod.

Pro potřeby výzkumného šetření byly využity nástroje: MSBS (autorů S. A. Fahlmana, K. B. Mercer-Lynna, D. B. Flora a J. D. Eastwooda) – realizovaný v programu JAPS 0.16.2.0 metodou Deskriptivní statistiky; nástroj pro zjišťování Faktorové neúspěšnosti kvantitativního šetření v podobě dotazníku prostřednictvím 114 škálových položek, uskutečněného v programu JAPS 0.16.2.0 metodou Frekvenční statistiky spolehlivosti jednotlivých položek pomocí tzv. McDonaldovi omegy; a šetření s ohledem na korelaci v kontextu zhodnocení vzájemného vztahu, tj. souvztažnosti mezi faktory situační nudy a faktory neúspěšnosti, zhodnocením vzájemného propojení mezi dílčími faktory neúspěšnosti a dílčími vztahy nástroje MSBS s vybranými položkami z dotazníku o neúspěšnosti, reflektující problematiku toho, jakým způsobem studenti prožívají nudu - analyzované online dotazníkem prezentovaným v aplikaci Google disk, zpracovaným v programu JAPS 0.16.2.0 tzv. Spearmanovo korelační metodu.

Diplomová práce byla zpracována na základě prostudované odborné literatury a vědeckých článků domácích i zahraničních autorů. Použité byly taktéž některé zákony

vztahující se k otázkám českého školského systému. Pro potřeby praktické části byl využit program Google disk, který umožnil realizaci sběru vzorků a program JAPS 0.16.2.0., který umožnil konečnou dedukci výpočtů předkládaného výzkumného šetření.

2. Vysoké školy v ČR (systém, politika apod.)

2.1 Vývoj českého vysokoškolského systému

Problematiku aspektu studijní neúspěšnosti studentů na vysoké škole, nelze reflektovat bez analýzy komplexního vývoje českého školství. Stejně tak by neměly být opomenuty poměry vysokoškolské politiky, která si od roku 1989 prošla zásadními změnami. V průběhu posledních 33 let existence České republiky se v prostředí českého vysokoškolského systému podařilo prosadit několik překotných změn: „*Změnilo se právní postavení vysokoškolských institucí a jejich vnitřní i vnější řízení, měnil se počet studentů, vznikly nové veřejné a hlavně soukromé vysoké školy*“³.

Od roku 1990, kdy vešel v platnost Zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách se český vysokoškolský systém začal postupně vymaňovat z ústředního státního řízení, které bylo charakteristické pro období socialismu. V duchu národních, humanitních a demokratických tradic se staly české vysoké školy samosprávami celky s vlastními orgány akademické samosprávy. Vysoké školy mohly vykonávat i činnost hospodářskou a v platnost vešla taktéž uplatnění akademických práv a svobod. Vysoké školy a jejich fakulty byly financovány jednak ze státních prostředků, současně však mohly pro své aktivity získávat finance i od jiných zdrojů.⁴ V roce 1998 vešel v platnost nový Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, dle kterého bylo mimo jiné umožněno působení soukromých vysokých škol napříč Českou republikou.⁵ V době psaní diplomové práce bylo dle Registru vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů působící celkem 2 státní školy, 26 veřejných škol a 33 škol soukromých.⁶

Dnes v souladu s platným vysokoškolským zákonem nabízejí české vysokoškolské instituce bakalářské, magisterské či doktorandské studijní programy. Standardní dobou pro studium bakalářských studijních programů jsou tři roky, studium je řádně ukončeno závěrečnou zkouškou a obhajobou bakalářské práce, přičemž absolventům studia je udělen akademický titul bakalář ve zkratce Bc.⁷ Magisterské studijní programy se dělí na navazující studijní programy a nenavazující tzv. dlouhé

³ VLK, DRBOHLAV, HULÍK, STIBUREK, ŠVEC, *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*, s. 24.

⁴ Zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-172>.

⁵ Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111#cast1> (citováno dne 1. 5. 2022).

⁶ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: REGISTR VYSOKÝCH ŠKOL a uskutečňovaných studijních programů. Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/cvssp.aspx>.

⁷ Zákon č. 111/1998 Sb.

studijní programy.⁸ Magisterské studijní programy, které navazují na bakalářské studium mají standardní dobu studia dva až tři roky a programy, které navazují na bakalářský studijní program pět až šest let v závislosti na vybraný obor (např. právo a právní věda, učitelství pro základní školy – studium po dobu pěti let, všeobecné lékařství – studium po dobu šesti let). Absolventům studia magisterského studijního programu se udílejí akademické tituly dle zaměření např. inženýr, magistr, doktor medicíny apod.). Absolventi magisterských studijních programů pak mohou vykonat státní rigorózní zkoušku, jež se skládá z obhajoby rigorózní práce. Následně je jim udělen titul opět dle zaměření např. doktor práv, filozofie, přírodních věd apod. Nakonec standardní dobou doktorského studijního programu jsou nejméně tři roky, během nichž student plní individuální studijní plán pod dohledem svého školitele. Studium je ukončeno státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce. Ke studiu se mohou hlásit pouze absolventi magisterských studijních programů.⁹

Veškeré studijní programy, ve kterých se mohou studenti v České republice vzdělávat jsou realizovány v prezenční, distanční anebo v kombinované formě studia. Nicméně většina studujících se vzdělává ve formě prezenční (viz. tabulka MŠMT), která má v České republice dominantní postavení, nejméně pak ve formě kombinované. V kontextu pandemické situace posledních dvou let vešla do popředí distanční forma studia, která doté doby byla prakticky opomíjena.¹⁰ Od roku 2016 mají vysoké školy

Tabulka 1 Přijímací řízení ke studiu na veřejné a soukromé vysoké školy podle typu studijních programů (MŠMT Přijímací řízení ke studiu na veřejné a soukromé vysoké školy podle typu studijních programů. Dostupná z: file:///C:/Users/kriva/Downloads/VZ_2020_MSMT_nahled_web-1.pdf)

Tabulka 22: Přijímací řízení ke studiu na veřejné a soukromé vysoké školy podle typu studijních programů v letech 2016 až 2020

Studijní programy	2016		2017		2018		2019		2020	
	bakalářské	magisterské	bakalářské	magisterské	bakalářské	magisterské	bakalářské	magisterské	bakalářské	magisterské
Počet podaných přihlášek	154 760	29 250	147 525	28 791	143 096	27 249	150 663	28 140	151 937	26 969
Počet přihlášených	71 028	14 060	68 397	13 357	67 609	12 846	71 323	13 049	72 137	12 472
Počet uchazečů, kteří se dostavili k přijímacímu řízení	66 005	12 639	64 113	11 853	63 523	11 466	67 384	11 725	69 415	11 523
Počet přijatých	52 913	5 044	52 990	5 257	52 756	5 405	56 935	5 699	58 321	5 605
Počet zapsaných	47 748	4 474	47 826	4 670	47 081	4 758	81 818	5 081	53 893	5 037
Ostatní formy studia	bakalářské	magisterské	bakalářské	magisterské	bakalářské	magisterské	bakalářské	magisterské	bakalářské	magisterské
Počet podaných přihlášek	39 054	1 087	35 935	1 066	32 504	1 204	31 347	1 297	31 396	1 145
Počet přihlášených	31 617	884	29 234	852	26 722	937	25 792	988	26 104	919
Počet uchazečů, kteří se dostavili k přijímacímu řízení	27 109	761	25 410	734	23 240	802	22 632	837	24 308	825
Počet přijatých	20 081	448	19 765	493	18 238	566	18 228	507	19 114	472
Počet zapsaných	17 967	398	17 664	440	16 355	509	16 140	459	17 095	432

Komentář:

Jedná se o uchazeče o studium bakalářských a magisterských studijních programů veřejných a soukromých vysokých škol s českým státním občanstvím.

Zdroj: Databáze MŠMT

VZDĚLÁVÁNÍ V ROCE 2020 V DATECH

⁸ VLK, DRBOHLAV, HULÍK, STIBUREK, ŠVEC, s. 24.

⁹ Zákon č. 111/1998 Sb.

¹⁰ VLK, DRBOHLAV, HULÍK, STIBUREK, ŠVEC, s. 25.

možnost získat institucionální akreditaci, respektive oprávnění pro působnost, která je podřízena Národnímu akreditačnímu úřadu, jehož existence byla podmíněna reformou vysokého školství dle novely Zákona č. 137/2016 Sb., o vysokých školách.¹¹

Státní a veřejné vysoké školy jsou financovány v první řadě ze státního rozpočtu, přičemž roční příspěvek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se rovná cca 20 miliardám korun. Dalším významným zdrojem financí jsou např. Evropské strukturální a investiční fondy, Rada pro výzkum, vývoj a inovace ve formě institucionálního financování výzkumných organizací, do nichž spadají i vysoké školy či tzv. účelové financování ve smyslu grantových projektů např. Grantové agentury ČR apod. Finanční příspěvky, které se stávají součástí rozpočtu veřejných vysokoškolských institucí jsou pochopitelně přerozdělovány na základě jasně předem stanovených kritérií¹²: „... *za první na základě počtu studentů (násobeného koeficienty ekonomické náročnosti studijních programů), za druhé výkonových kritérií a za třetí doplňkových ukazatelů a priorit*“¹³.

Zaměříme-li se na podíl studentů dle skupin oborů vzdělávání na základě dat znázorněných na grafu Českého statistického úřadu, nejvýraznější vzestup zaznamenala skupina oborů Obchod, administrativa, právo, která nahradila dříve nejpočetnější obory s technickým zaměřením. Pokud jde o vývoj počtu studentů, ten znázorňuje následující graf, ze kterého je patrný výrazný vzestup skupiny oborů Obchod, administrativa a právo, přičemž skupina oborů Vzdělání a výchova spolu s obory Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství byly spíše časově ustálené. Nakonec počet studentů ve skupině technických oborů klesl a skupina se tak prakticky vyrovnala skupině oborů Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky.¹⁴

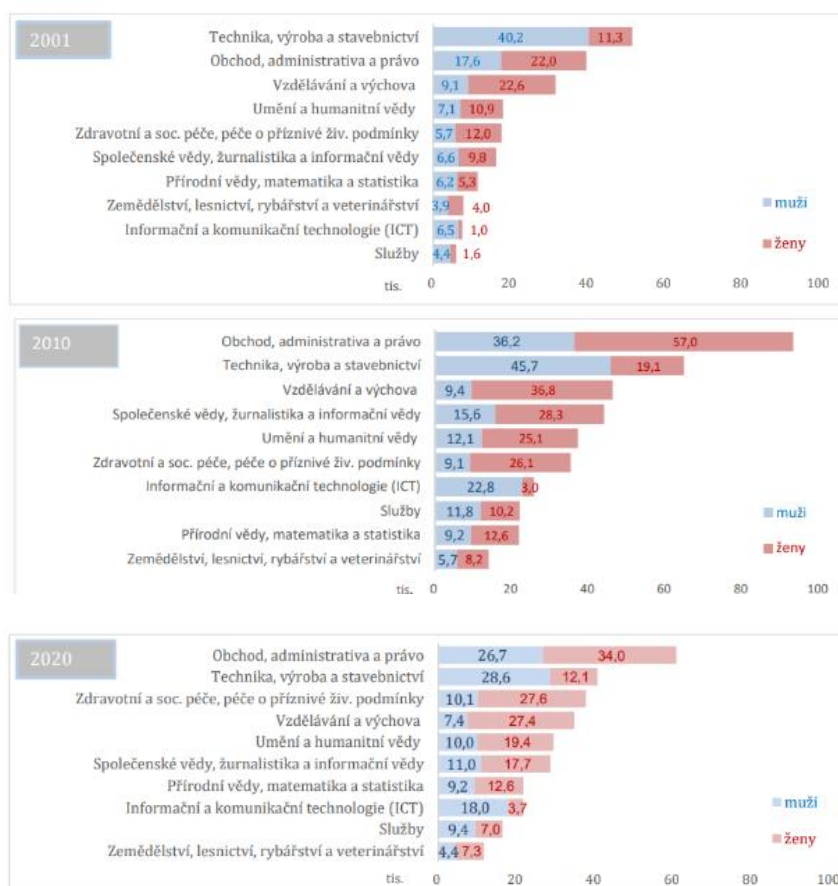
¹¹ VLK, DRBOHLAV, HULÍK, STIBUREK, ŠVEC, *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*, s 28.

¹² Tamtéž, s. 27.

¹³ Tamtéž.

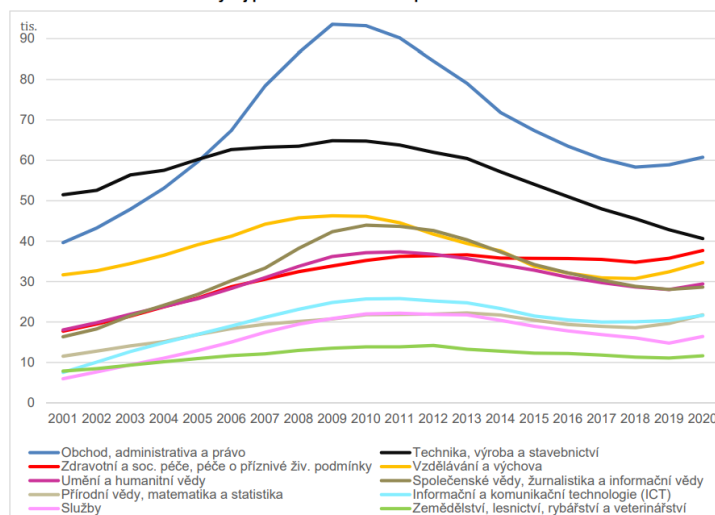
¹⁴ Český statistický úřad. *Studenti a absolventi vysokých škol v České republice (2001–2020). Lidé a společnost*. Český statistický úřad, Praha, 2021, s .10–11. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/163247822/23006121.pdf/2a13727d-91bf-46b7-b171-b5243a58b95b?version=1.3> .

Graf č. 5 Studenti VŠ v ČR – dělení dle skupin oborů vzdělání a dle pohlaví



Graf 1 Studenti VŠ v České republice podle skupiny oborů vzdělávání a dle pohlaví (Český statistický úřad. Studenti a absolventi vysokých škol v České republice (2001–2020). Lidé a společnost. Český statistický úřad, Praha, 2021, s .10–11. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/163247822/23006121.pdf/2a13727d-91bf-46b7-b171-b5243a58b95b?version=1.3> .

Graf č. 6 Studenti VŠ v ČR – vývoj počtu studentů dle skupin oborů vzdělání



Graf 2 Studenti VŠ v České republice – vývoj dle skupiny oboru vzdělávání (Český statistický úřad. Studenti a absolventi vysokých škol v České republice (2001–2020). Lidé a společnost. Český statistický úřad, Praha, 2021, s .10–11. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/163247822/23006121.pdf/2a13727d-91bf-46b7-b171-b5243a58b95b?version=1.3> .

Obecně můžeme konstatovat, že české vysoké školství si prošlo od listopadové revoluce zcela zásadními změnami. V první řadě se vysoké školy staly samosprávnými institucemi, do jisté míry nezávislými na státu, kdy oproti předchozímu centralismu příznačnému pro minulý režim, získaly rozsáhlou autonomii na poli svého působení. Tradiční, časově protahované vzdělávací programy byly nahrazeny rozdělením na bakalářský a magisterský stupeň vzdělávání, na které plynule navázalo dříve neexistující doktorské studium. Nakonec se stále častěji uplatňuje pojem tzv. terciálního vzdělávání jakožto reakce na skutečnost, že kromě tradičních univerzit – vysokých škol, se vytvářejí i tzv. neuniverzitní instituce – vysoké školy a vyšší odborné školy, které jsou z velké části soukromými ústavami.¹⁵

1.2 Politika vzdělávání v České republice

Politika vzdělávání má zásadní význam pro každou společnost. Predikce vzdělávací politiky se odrážejí v ekonomické oblasti a současně ovlivňují hodnotovou orientaci jedince, která bývá zpravidla vžitá v národní historické tradici. Politika vzdělávání je reflektována vývojovými trendy, které jsou platné pro vyspělý svět a národním kontextem státu, přičemž základní myšlenky, metody a priority jsou jejími stěžejními prvky. Koneckonců významnou úlohu sehrává také při spoluutváření sociální struktury konkrétní společnosti.¹⁶ Legislativní rámec vzdělávacích institucí vymezuje stanovení cílů a obsahů či způsob financování a jejich správu: „*Školská politika má v širším smyslu slova úkol řízení školského systému. Školský systém ve státě je soustava škol, školských zařízení a podpůrných struktur*“¹⁷.

Samotné vzdělání je výsledkem procesů výchovy a vzdělávání. Zatímco výchova zprostředkovává osobnostní, charakterové a morální znaky jedince, které si během tohoto procesu jedinec postupně osvojuje a získává tím specifický styl a model svého chování. Vzdělávací proces oproti tomu zprostředkovává osvojení dovedností a vědomostí jedince. Výsledkem vzdělání je pak kvalifikace, jejími základními pilíři jsou vědomosti získané právě skrze vzdělání. Jedná se již o odbornou kompetenci vztahující se k výkonu povolání, která se skládá nejen z vědomostí a znalostí, ale také z určitých tzv. mimo vzdělanostních

¹⁵ PRUDKÝ, Libor, Petr PABIAN a Karel ŠIMA. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3009-7, s. 14–15.

¹⁶ DUKOVÁ, Ivana, Martin DUKA a Ivana KOHOUTOVÁ. *Sociální politika: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-8455-7, s. 158.

¹⁷ Tamtéž.

prvků jako jsou např. praxe, zručnost apod.¹⁸ „Vzdělávací politika je souhrnem konkrétních činností a opatření, kterými zejména stát, ale i další subjekty usilují o naplnění rolí, jež vyplývají z postavení vzdělání ve společnosti. Jsou jimi zejména legislativní opatření, která se týkají vzdělávacího systému ve společnosti, principů jeho fungování a metod praktického řízení.“¹⁹

Stěžejní rolí ve vzdělávací politice disponuje stát, administrativní a právní úpravou vymezují školské zákony a zákony o vzdělávání. Kromě školy poskytují vzdělávání i další instituce jako jsou rodina, média, neformální skupiny a nejrůznější komunity.²⁰ Základní cíle programu rozvoje vzdělání pro Českou republiku jsou: „Realizace celoživotního vzdělávání pro všechny. Monitorace a hodnocení kvality a efektivity vzdělání. Zkvalitnění profesní perspektivy pedagogických pracovníků. Přizpůsobení vzdělávacích a studijních programů aktuálním potřebám společnosti. Podpora autonomie škol. Přednost centralizovaného řízení škol k odpovědnému spolurozhodování“.²¹

Primárním prostředkem politiky vzdělávání je plánování spolu se stanovení vzdělávacích cílů a strategickým řízením celého systému včetně jednotlivých druhů škol. K nástrojům potřebným k realizaci vzdělávací politiky patří legislativa, jež zodpovídá za řízení skrze právní normy; legalizace, která umožňuje rozhodování v problematice spojené se vzděláváním; a nakonec listina základních práv a svobod, jež určuje právo na vzdělání pro všechny, které je bezplatné minimálně na základních a středních školách (na vysoké škole dle schopností jedince) a školní docházku určuje za povinnou po dobu, která je předepsaná zákonem.²²

Změny, které ve vzdělávací politice přinesl rok 1989, zaznamenaly zejména klíčové oblasti, které bylo téměř po 40 letech strávených v socialistickém režimu nutné obměnit. Jednalo se především o odstranění monopolu státu, zahájení decentralizace škol a jejich postupné autonomie. Rovný přístup ke vzdělání a jeho zkvalitnění. A nakonec financování, které je nyní zajišťováno kromě státem i soukromými zdroji, což umožnilo mnohočetnost financování v oblasti školství. Obměnou prošly taktéž instituce, které jsou

¹⁸ Tamtéž, s. 158–159.

¹⁹ Tamtéž, s. 159.

²⁰ Tamtéž.

²¹ Tamtéž, s. 163.

²² Tamtéž.

nadále odpovědné za vzdělávání na základě kritérií věku a zralosti občanů České republiky.²³

Podle systému vzdělávání České republiky jsou vysoké školy institucemi zodpovědnými za vzdělávání našich občanů, do jejichž kategorie patří: první stupeň terciálního vzdělávání, kam lze zařadit např. vyšší odborné školy, bakalářské či magisterské studijní programy; druhý stupeň terciálního vzdělávání, který je ukončena titulem Ph.D.; vzdělávání dospělých, které zahrnuje celoživotní vzdělávání anebo univerzity třetího věku, jenž jsou zaměřené na vzdělávání seniorů na vysokých školách.²⁴

Řízením vzdělávací politiky je pověřené Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které odpovídá za vzdělávací politiku země, její strategii, vývoj, koncepci i stav vzdělání a vzdělávací soustavy. Schvaluje učební plány, standardy, pravidla hodnocení výstupů, financuje školy a vytváří strategii vzdělávací politiky České republiky²⁵. Nejnovější strategií je – Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, jejíž implementace by měla vést: „... k vytvoření a rozvoji otevřeného vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě“²⁶. První strategický cíl strategie do roku 2030+ se orientuje na získávání především kompetencí, které jsou nezbytné pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Druhý cíl kvituje snížení nerovnosti v přístupu ke vzdělání a maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů na českých školách.²⁷ Parlament zřizuje vysoké školy, zatímco krajské úřady zřizují nižší stupně škol jako jsou např. střední školy, učiliště, speciální školy, jazykové školy, vyšší odborné školy, základní umělecké školy či dětské domovy. Zřizovateli základních škol jsou obce.²⁸

²³ Tamtéž, s. 166.

²⁴ Tamtéž, s. 167–168.

²⁵ Tamtéž, s. 168.

²⁶ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha, 2020. 978-80-87601-47-1. S. 5. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

²⁷ Tamtéž.

²⁸ DUKOVÁ, DUKA, KOHOUTOVÁ, s. 168.

3. Osobnostní předpoklady studenta

3.1 Vrozené a získané předpoklady

V současné době existuje celá řada vědeckých teorií zabývajících se charakteristikou osobnosti člověka. Skutečnost že těchto definic je nespočet, poukazuje na mnohočetnost psychických procesů a individuálního projevu osobnosti jedince. Některá vymezení vyzdvihují význam schopností, postojů, motivů, osobnostních rysů či hodnot, jiná např. emoční reakce, stavy a nálady – jinými slovy vše co bychom mohli identifikovat pod koncepcí temperamentu. Ostatní formulace se specifikují na tzv. sociální pojetí jedince, jenž se soustředí na morálku, charakter, etičnost či sociální bytí člověka. Prakticky všechny teorie se vesměs shodují na tom, že osobnost lze definovat jakožto: „... *souhrn skutečných a potenciálních vzorů chování organismu, které determinují dědičnost a prostředí*“²⁹, v němž klíčovou úlohu sehrává inteligence, charakter, temperament a tělesná konstituce.³⁰

Vycházíme-li ze sociálně-psychologické koncepce, dle které se osobnost člověka neustále vyvíjí – můžeme říci, že vývoj osobnosti jedince je komplexním a celoživotním procesem přeměny člověka, která je determinována: vývojem osobnosti skrze sociální proces, kdy se „*osobnost utváří v rámci lidské situace*“³¹; vývojem osobnosti představujícím „*celoživotní proces, který zahrnuje vzestupnou, evoluční a také sestupnou, involuční dráhu života*“³² a nakonec člověkem jakožto bytostí, která je „*obdařená potenciály pro různé dovednosti, vědomosti a schopnosti*“³³, přičemž do tohoto vývoje řadíme nejvyšší morální či etické vlastnosti jenž formulují povahu jedince.³⁴

Faktory, které se podílejí na utváření osobnosti jedince můžeme z perspektivy psychologického pojetí klasifikovat jakožto vnitřní a vnější činitele. Zatímco vnitřní činitele představují vrozené, dědičné, konstituční a kongenitální vlivy – oproti tomu vnější činitele reprezentují psychologické vlivy, kulturu a společnost či fyzické prostředí.

²⁹ CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada), s. 17. ISBN 978-80-247-7847-1.

³⁰ Tamtéž, s. 16–17.

³¹ Tamtéž, s. 52.

³² Tamtéž.

³³ Tamtéž.

³⁴ Tamtéž.

Uvedení činitelé pak společně utvářejí souvislosti, které ovlivňují jedince v procesu celkového vývoje.³⁵

Zaměříme-li se na bližší specifikace vnitřních činitelů, které se zásadním způsobem podílejí na vývoji osobnosti hovoříme o předpokladech dědičných, vrozených, kongenitálních a konstitučních. Zatímco dědiční činitelé reprezentují genové předpoklady zakódované rodinnými predispozicemi, které si jedinec přebírá od svých rodičů. „*Mezi vrozené základy osobnosti patří specifická vývojová výbava včetně genetické mutace, která mění původní dědičnou látku*“ – tzn. že „*co je vrozené a zároveň existuje v genech, se nemusí dědit.*“ Oproti tomu kongenitální činitelé působí především v prenatálním období vývoje člověka, které se zrcadlí v psychickém a zdravotním stavu matky, jež může být během těhotenství vystavena negativním vlivům svého okolí – např. užívání návykových látek (nikotin, alkohol, drogy), nadměrné vystavování stresu a dalším faktorům, které mohou negativně poškodit nervovou soustavu nenarozeného dítěte. Nakonec konstituční faktory chápeme jako skupinu tělesných a fyziologických znaků, které dítě získává po svém narození.³⁶

Vnější činitele zastupuje kultura a společnost spolu s fyzickým prostředím, ve kterém dochází k vývoji osobnosti člověka. Kulturu a společnost můžeme chápat jednak jako zprostředkovatele, zároveň základní zdroj, které dohromady sehrávají významnou roli v procesu vývoje osobnosti jedince a jejichž ambice jsou reflektovány socializací. „*Kultura a společnost určují formu a obsah socializace, konkrétní systém vědomostí, společenské pozice, role, hodnoty, normy atd. Tyto vnější formy a obsahy člověk přijímá výchovou a vzděláním.*“³⁷ Stejně tak se vytváří tzv. sociální charakter, který představuje jednu z částí charakteru každého jedince, jenž je sdílená např. s ostatními členy stejné kulturní, etnické nebo statusové identifikace. Oproti společnosti je kultura stabilnějším a pevnějším systémem, který nabízí pocity kontinuity, jistoty a stability, k nimž lidé zpravidla tíhnou častěji. Samotný proces socializace má své vlastní činitele – zprostředkovatele jimiž jsou rodina (primární, sekundární), škola, vrstevnická skupina, formální skupina, přátelé, informační prostředky.³⁸

³⁵ Tamtéž, s. 53.

³⁶ Tamtéž, s. 53–54.

³⁷ Tamtéž, s. 55.

³⁸ Tamtéž, s. 55–57.

3.2 Motivace ke studiu v obecné perspektivě

Motivaci bychom mohli charakterizovat jako nenucený, přirozený proces, během kterého se konstruuje pozitivní přístup jedince nejčastěji k jistému výkonu či typu chování.³⁹ Motivační fond jednotlivce je rozmanitý a sehrává velmi důležitou roli při rozvoji dílčích aspektů osobnosti. Učení je jednou z mnoha činností, která je velmi silně ovlivněna motivací, na jejímž odhodlání se nepochybně podílejí faktory, které na člověka působí – ty mohou být buďto univerzální anebo se projevovat pouze při konkrétních vzdělávacích činnostech. Existuje celá řada motivačních faktorů, které mají vliv na jednání a chování studentů – některé z nich mohou ovlivnit více učitelé, jiné méně či nikoliv. Na každého jedince působí odlišně a každý student na ně reaguje po svém – čímž je možné indikovat různorodost mezi jedinci.⁴⁰

Následně se zaměříme na vybrané motivační faktory. Úspěch a neúspěch představují důležité činitele, kteří sehrávají svoji roli při motivaci jednotlivce a podání jeho výkonu v rámci komplexního vzdělávacího procesu. O úspěchu můžeme říci, že je jakousi pozitivní odměnou a zároveň „posilovačem“ sebevědomí žáka, který je současně zpětnou vazbou o jeho dovednostech, schopnostech či správnosti studentovo počínání. Stejně tak jako úspěch má značný vliv na studenta jeho neúspěch, který ovšem bývá vnímán na rozdíl od úspěchu jako negativum, které velmi značně působí a utváří sebeobraz a sebehodnocení studenta. V dlouhodobé perspektivě by děti měly v rámci svého vzdělávání pocítovat spíše úspěch – z toho důvodu, aby se zamezilo nebezpečí pravděpodobné naučené „bezmoci“, která by mohla přetrvat do dalších let a jedince tak negativně ovlivnit v dalším vzdělávání či jiných mimoškolních situacích. Nicméně občasné neúspěchy nejsou na škodu, ba právě naopak a pro úspěšného žáka může mít motivační aspiraci.⁴¹

Úsilí spolu s očekáváním lze označit za další významné motivační činitele, které jsou hybnou silou, jenž jedince v jeho činnosti buďto podněcují nebo naopak tlumí. Snažení, které jedinec vynaloží pro zvládnutí úkolu se pojí s očekáváním, zda bude následovat úspěch anebo neúspěch v kontextu dané aktivity.⁴² Stejně důležitou součástí je

³⁹ PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 16. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-9744-1.

⁴⁰ PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada), s. 112–113. ISBN 978-80-271-0532-8.

⁴¹ Tamtéž, s. 113–114.

⁴² Tamtéž, s. 114–115.

také motivační přesvědčení jedince a jeho cílové zaměření, nejen v průběhu studia povinné školní docházky, kdy se teprve vyvíjí, ale zejména v dalších navazujících studiích – např. střední školy, vyšší odborné školy či vysoké školy. Stanovení cíle při rozhodování, zda se ucházet o přijetí na vysokou školu či nikoliv je stěžejním bodem pro úspěšné studium a jeho naplnění v podobě získání akademického titulu. Mnoho studentů se na vysoké škole ocitá z důvodů „nižších“ – méně hodnotných příčin bez toho, aby si své rozhodnutí důkladně rozmysleli. Zpravidla je formují jejich rodiče či často idealistické až nereálné představy o studiu ve smyslu – „půjdu na vysokou školu, protože chci“: vydělávat hodně peněz; udělat radost rodičům; získat titul; nechce se mi pracovat; chci užívat studentského života a výhod, které obnáší apod.⁴³

Z aspektu motivace jakožto hybného činitele školního vzdělávání nesmíme opomenout osobnost jedince jako celek a osobnostní předpoklady, které jsou důležitými faktory, jenž komplexně ovlivňují vzdělávací proces studenta. Osobnostní dispozice mají význam nejen na aktivitu studenta v rámci jeho vzdělávání, ale také na učení či vztah k jeho spolužákům a pedagogům. Tyto předpoklady do značné míry participují na úspěšnosti či neúspěšnosti studenta na vysoké škole, jeho oblibě mezi spolužáky i kolegy, a nakonec na způsobilosti navazovat sociální kontakty. Do této kategorie řadíme činitele, které společně sestavují osobnost studenta, jenž je recipročně propojena všemi jmenovanými složkami – od motivace a potřeby, po chování a jednání jedince, jeho komunikační zdatnost, charakter, temperament, poznávací styly, které preferuje, tělesnou konstituci či schopnosti jako jsou inteligence, paměť, představitivost apod. Jinými slovy osobnost studenta sehrává stěžejní úlohu při úspěšnosti či neúspěšnosti při vzdělávacím procesu – tedy i při studiu na vysoké škole, jehož hybnou silou je motivace.⁴⁴

2.3 Výkonová motivace jakožto konstrukt studia na VŠ

Motivace k výkonu je jedním z hlavních činitelů reflektující schopnosti využití intelektuální ambice jedince. V přístupu ve vzdělávání představuje pro studenta rozhodující faktor, který v konečném důsledku rozhoduje o dosažení úspěchu a vyhnutí

⁴³ FRYJAUFOVÁ, Eva. *Jak uspět na vysoké škole: [informace, rady a zkušenosti pro studenty-zelenáče]*. Brno: Computer Press, 2006, s.12. ISBN 80-251-1216-0.

⁴⁴ PUGNEROVÁ, s. 120–121.

se neúspěchu či naopak. Vzdělávací činnosti studentů navozují množství nejrůznějších motivů, které se většinou vzájemně ovlivňují a působí na motivační systém osobnosti.⁴⁵

Prostředí vysokých škol je výkonově zaměřené. Studenti vysokých škol jsou nuceni plnit celou řadu učebních úkolů ve formě nejrůznějších seminárních prací, zápočtů, testů, zkoušek apod. – což se odráží na chování a počínání každého studenta diferencovaně. Motivace k výkonu je dána především tzv. aspirační úrovní jedince neboli jakousi pomyslnou rovinou výkonu, kterou si student sám zpravidla určí k dosažení konkrétního cíle. Postoje k výkonové motivaci z hlediska vzdělávání jsou u studentů různé. Rozdíly můžeme vidět téměř ve všech rovinách např.: někteří studenti mají tendence se při vyskytnutí problému vzdávat, jiní vytrvat; při řešení problémů mívají studenti rozdílné pracovní nasazení, přičemž někteří se snaží jeho splněním předejít neúspěchu, jiní dosáhnout úspěšného výkonu; nakonec značnou diferencovanost je možné shledat v tom, co někteří studenti považují za neúspěch, jak si jej vysvětlují a jaké k němu zauímají stanovisko.⁴⁶

Motivace výkonu má vliv nato, jakým způsobem student odpovídá na situace podřízené úspěchem či neúspěchem. Logicky se člověk do činnosti aktivně zapojí, pakliže se domnívá, že v ní bude úspěšný, avšak v situaci, kdy si není zcela jistý se dané aktivitě pravděpodobně vyhne. Úspěchem motivovaný jedinec je veden k zdokonalování svých schopností a zároveň k zintenzivnění efektivity při plnění konkrétního úkolu. Zatímco jedinec, který je motivován neúspěchem, se snaží spíše o eliminaci potenciální hrozby ve formě negativního sebehodnocení.⁴⁷ Proto tedy *„chování neúspěchem motivovaného jedince není cíleno na seberozvoj, ale spíše na ochranu sebe samého.“*⁴⁸ Student si tak asociuje vlastní výkon s negativním sebehodnocením a negativně jej podporuje, utvrzuje se v něm – vyhýbá se např. činnostem, kde je reálná hrozba záporného sebehodnocení nebo si vybírá snadné či naopak krajně těžké úkoly apod.⁴⁹

Výkonovou motivaci můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Z principiálního hlediska minulosti lze za vnitřní motivaci označit vše, co pochází zevnitř a za vnější motivaci naopak to, co pochází zvenku. Ovšem problém spočívá v tom, že všechny starší

⁴⁵ BAČINSKÝ, Tomáš, *Vzťah výkonovej motivácie a aktívneho učenia sa študentov*. Mladá veda, Young Science, s. 56. ISSN 1339-3189.

⁴⁶ KUBÍKOVÁ, BOHÁČOVÁ, PAVELKOVÁ, ŠTĚCH, s. 13–14.

⁴⁷ Tamtéž, s. 14.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ Tamtéž.

teorie vysvětlují jejich diferencovanost jednoduše a nejednoznačně. Na tyto aspekty velice systematicky navazuje teorie dvojice amerických psychologů Edwarda L. Deciho a Richarda M. Ryana, kteří se chopili této problematiky a definovali ji jakožto propast mezi vnitřní a vnější motivací ve smyslu – „*do jaké míry lidé chápou své chování jako sebedeterminující (dělám, protože chci), nebo jako závislé na odměnách*“.⁵⁰ Což předpokládá v případě bude-li student aktivitu shledávat zajímavou – bude více upoután činnostmi, které vyplývají z jeho individuálního popudu než z vnějšího vlivu. Pro Ryana a Deciho představuje vnitřní motivace vše, co vzniká z nezbytnosti sebezrovoje, úspěšného výkonu a potřeby sebeurčení. Výkon studenta v procesu vzdělávání není podmíněn pouze vnitřními či vnějšími motivy. Důležité jsou i další činitelé zejména emoce např. strach a úzkost, jenž dosvědčují, že intelekt a schopnosti s ním spojeny nedostačují k důslednější analýze problematiky neúspěchu či úspěchu studenta na vysoké škole.⁵¹

Emoce sehrávají velmi důležitou roli ve výkonu studenta i kvalitě jeho snažení. V odborné literatuře bývají zpravidla označovány jakožto afektivní jevy, které jsou součástí základních psychických procesů. Tyto afektivní procesy jsou běžně děleny na tzv. afekty, emoce a nálady, případně se lze setkat i s teoriemi, které zahrnují taktéž vášně, nižší emoce, vyšší emoce, afektivní postoje či sentiment.⁵² Přihlédneme-li ke skutečnosti, že úspěšnost či neúspěšnost studenta není determinována pouhými a zcela nepochybně důležitými intelektovými schopnostmi, je nezbytné vzít v úvahu i další aspekty – např. význam emocí v procesu výkonnosti či fakt do jaké míry mohou emoce ovlivnit výkon studenta, zejména pak emoce strachu a úzkosti.

Úzkost je charakteristická tím, že si ji člověk není schopen uvědomit, defacto ani to čím nebo kým je vyvolána. Zpravidla bývá doprovázena pocity bezradnosti, napětí či panikou. Na tento afektivní proces bývá nahlíženo jako na reakci, která je odezvou na neznámé nebezpečí. Jedná se o obtížný emoční stav, který provází pocity napětí, obav a strachu. Oproti tomu strach bývá popisován jakožto nepříjemný pocit, který se pojí s konkrétním objektem či situací, které u člověka dokáží přivodit obavu z ohrožení a aktivovat tím obranou i signální funkci. Rozdíl mezi strachem a úzkostí je takový, že

⁵⁰ Tamtéž, s. 15.

⁵¹ Tamtéž, s. 15–17.

⁵² POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). s. 29–30. ISBN 978-80-271-0974-6.

strach má reálný základ a jedinec si je vědom toho, čeho se obává i toho, co v něm vzbuzuje negativní prožívání.⁵³

V akademickém prostředí se strachem studenti setkávají zejména v kontextu obavy ze zkoušek a celkového výsledku. Přesto, že strach je vnímán spíše jako negativní činitel, občasně mívá motivační charakter, který může, ale nemusí studentův výkon zvýšit. V této rovině rozlišujeme dva typy studentů – tzv. úzkostné a neúzkostné studenty. Úzkostný student se dostane do nálady úzkosti velmi rychle, čímž si značně komplikuje proces svého vzdělávání. Kdežto neúzkostný student pociťuje strach spíše jako stimulující napětí, které jej řídí k většímu výkonu. Naopak úzkost z hlediska vzdělávacího procesu bývá vysvětlována skrze problematiku tzv. testové úzkosti, jenž lze „*obecně popsat jako všudy přítomnou formu akademické úzkosti, která má obecně negativní dopad na vzorce víry a chování společné zkouškovým situacím*“⁵⁴. Zpravidla negativní poznání si student tendenčně přenáší do budoucího očekávání, přičemž negativní zkušenost způsobuje nezpůsobilost soustředit se na konkrétní úkol, čímž je vyhlídka na špatný výsledek pravděpodobnější. U úzkostlivého studenta testová úzkost nepříznivě ovlivňuje jeho studium. Ačkoliv je úzkostný student schopný připravit se ke zkoušce či testu, díky své úzkosti není schopen podat odpovídající výkon svých znalostí či dovedností, které si v průběhu zkoušky není schopen vybavit.⁵⁵

K dalším aspektům, které ovlivňují motivaci výkonu studenta můžeme zařadit odlišné styly výchovy dětí v rodinách. Kořeny výkonové motivace jsou různé. Motivace k učení u některých studentů může být vyšší, u některých nižší. Podle teorie portugalské psychologičky Anne Marii Fontaine lze tuto skutečnost objasnit analýzou rozdílů výchovných stylů rodin žáků – tj. diferencovanost mezi vyšší a nižší výkonovou motivací určuje sociální odlišnost mezi rodinami studentů. Výsledkem studie bylo zjištění, že student, který má aspiraci vyšší výkonové motivace má ve své rodině daleko menší autonomii oproti studentovi, který ve své rodině aspiruje nižší výkonovou motivací.⁵⁶ Proto je nezbytné nahlížet na problematiku výkonové motivace z širší perspektivy a při jejím zkoumání zohlednit všechny aspekty, které se na osobnostních předpokladech studenta mohou podílet.

⁵³ KUBÍKOVÁ, BOHÁČOVÁ, PAVELKOVÁ, ŠTĚCH, s. 17.

⁵⁴ Tamtéž, s. 19.

⁵⁵ Tamtéž, s. 19–20.

⁵⁶ PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada), s. 99–101. ISBN 978-80-271-1526-6.

3.4 Adolescence jakožto období identifikace se studiem na VŠ

Adolescence je klíčovou etapou v psychickém vývoji člověka. Svůj původ má v latinském výrazu „adolescere“ což v překladu znamená dospívat, mohutnět anebo dorůstat. Poprvé byla adolescence jakožto termín označující konkrétní období života použita v 15. století. V odborné literatuře se můžeme setkat z nejrůznějšími termíny, jenž označují tuto éru lidského života – např. dorost, postpuberta, mládež apod. Velmi často se užívá také termín převzatý z anglického jazyka – „teenager“ (tj. jedinec od 13 do 19 roku života).⁵⁷

Časové vymezení a specifika adolescence se u jednotlivých autorů liší. Napříč psychologii evropského kontinentu se adolescence obvykle oddělovala od dospívání (pubescence), pro které bylo typické věkové ohraničení 11–15 let. Oproti tomu mládí (adolescence) bylo datováno v rozmezí 15–20/22 rokem, přičemž jeho počátek se pojil s plnou reprodukční zralostí. V současné periodizaci představuje adolescence období mezi dětstvím a dospíváním. Adolescenci jakožto dospívání a mládí zároveň dělíme na tři fáze: časnou (10/11–13 let), střední (14–16 let) a pozdní (17–20/22). Adolescenci můžeme označit za přechodový milník mezi dětstvím a dospíváním, jehož završením končí nadobro období dětství. Jedinec se naplno začlení do světa dospělých se všemi povinnostmi a právy. Na konci této etapy je dokončeno pohlavní dozrávání, duševní i fyzický rozvoj jedince a v širší perspektivě i sociální učení s akcentem na sebereflexi a seberegulaci, jenž nabývají na významu i hodnotách.⁵⁸

Dospívání je citlivým obdobím, během kterého se buduje osobní identita každého jedince. Ačkoliv určité náznaky utváření můžeme vypočítat již v dětství, s nástupem dospělosti je záležitost osobní identity definitivně vyřešena. Komplexní vývoj osobnosti člověka lze chápat jako potvrzení či ujasnění jeho identity ztotožněním se s určitými postoji, názory či hodnotami. „*Mít identitu znamená aktivně odpovídat na otázky „Kdo jsem?“, „Kam kráčím?“, „A jaký je smysl mého života?“*“.⁵⁹ Jinými slovy rozumět vlastním citům, mít zdravé sebevědomí, být si vědom svých možností a zodpovídat za své činy. Současně vycházet z tradic, mít pozitivní postoj vůči nim nikoliv konzervativní a aktivně se podílet na tvorbě osobní i společenské budoucnosti. Zmiňované aspekty se

⁵⁷ KNAPÍK, Ján, *Vplyv vysokoškolského prostredia na adaptáciu a socializáciu študentov. Ružomberok, 2015, s. 12. ISBN 978-80-561-0566-5.*

⁵⁸ MACEK, Petr, *Adolescence. Praha, 2003, s. 9–10. ISBN 80-7178-747-7.*

⁵⁹ KNAPÍK, Ján, *Vplyv vysokoškolského prostredia na adaptáciu a socializáciu študentov. Ružomberok, 2015, s. 15. ISBN 978-80-561-0566-5.*

společně podílejí na vytvoření hotové identity, avšak ne každému jedinci se povede svoji identitu zhotovit do roviny požadované úrovně.⁶⁰

Proces budování identity nekončí vždy úspěchem. Podle studií německého psychologa Erika H. Eriksona, jenž ustálil pojem identity v oboru psychologie vyplývá, že v důsledku neúspěchu procesu budování identity vzniká „pomatení rolí“. V tomto okamžiku jedinec nemá objektivní představu o tom, kým doopravdy je a jakou úlohu by měl ve svém životě zaujmout. Takový člověk může mít snížené sebevědomí, pochybnosti o sobě samém či několik odlišných „já“. Avšak i přesto, to rozhodně neznamena, že by člověk, u nějž se vyskytují popisované symptomy ve svém životě jednoznačně selhal. Nicméně získání identity spolu s dalšími znaky, kterými se vyznačuje zralá osobnost je životně významné a neodráží se pouze v podobě objektivních výsledků, ale i citlivějších oblastí ve vztahu jedince s ostatními či se sebou samým.⁶¹

Socializace v období adolescence sehrává důležitou úlohu, která spočívá v naplnění cíle ve formě přirozeného přechodu jedince do dospělosti. V pubertě dochází k integraci významných společenských rolí do osobnosti dospívajícího jedince, který rozšiřuje svoje kompetence a přijímá status dospělého člověka postupnou integrací do světa dospělých.⁶² Mladý člověk se dovršením 18 let stává zákonně dospělým, získává možnost uplatnit své volební právo, uzavřít svazek manželský a stává se plně zodpovědným za své jednání. Ovšem ne pokaždé je funkčně zcela dospělý, samostatný. Zpravidla bývá minimálně materiálně závislý na rodičích.⁶³

V průběhu socializace je formován proces vývoje osobnosti. Podle diferencovaného pohledu Zdeňka Heluse (českého odborníka v oblasti psychologie a pedagogiky) rozlišujeme čtyři aspekty socializace. Hodnotově normativní složku zastoupenou zejména sociálními normami, které představují nejrůznější sociální instituce od rodiny po vzdělávací, výchovné či náboženské instituce, média anebo politický i správní systém sociálního prostředí. Složku mezilidsky vztahovou, jenž zastává interakce mezi lidmi, na které působí hodnotově normativní činitelé. Rezultativní složku reprezentující kulturu, materiální produkty, ale i jedince jakožto výsledek socializačního procesu. A na závěr tzv. osobnostní složku, která se v rámci socializace soustředí na

⁶⁰ KNAPÍK, s. 15.

⁶¹ KNAPÍK, s. 15–16.

⁶² MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, s. 36–38. ISBN 80-7178-747-7.

⁶³ KNAPÍK, s. 23.

individualizační aspekty každého jedince ve smyslu osobnostních charakteristik, sebepojetí a sebereflexe.⁶⁴

V odborné literatuře se setkáváme s celou řadou koncepcí, které rozlišují různé fáze socializace. V sociologii se nejčastěji používá přístup, který rozlišuje čtyři primární stadia v životě jedince – dětství, mládí, dospělost a stáří, přičemž tento koncept představuje vývoj jedince dle správného očekávání reflektující představy nejružnějších institucí, předepsaných konvencí, a nakonec i vnitřní předpoklady osobnosti jako takové. Další hledisko zohledňuje průběh socializace na stadia sociability, personalizace, profesionalizace a společenské angažovanosti. Sociabilita představuje fázi, kdy je osobnost formována především v rodině. Personalizace období, kdy se učíme prvními rolím a formujeme vlastní já. Profesionalizace etapu profesní přípravy a společenská angažovanost komplexní začlenění jedince do společnosti ve všech aspektech.⁶⁵ Poslední dělení reflektuje socializaci jakožto primární a sekundární proces postupné přeměny jedince z podstaty biologické na společenskou. Prostřednictvím primární socializace jedinec získává elementární kulturní návyky, znalost hodnot dané kultury, zvládnutí hovorové řeči, převzetí role dle věku a pohlaví, přiměřenou míru sebeovládání a chování odpovídající požadavkům rodičů – přičemž veškerým základem primární socializace je rodina. Na primární socializaci úzce navazuje socializace sekundární, u které je stěžejní role společnosti – avšak rozhodujícím faktorem individuální zkušenosti.⁶⁶

V procesu socializace se uplatňují různé činitele. Základním aktérem socializace je bezesporu genotyp, což je de facto souhrn veškerých genetických informací, kterých jedinec nabývá v okamžiku početí. Genotyp společně s vrozenými dispozicemi, které mohou zaznamenat změny v prenatální fázi vývoje jsou spolu s přirozenými aktivitami, dalšími aktéry v procesu socializace jedince. Tento koloběh pak uzavírá výchova a komplexní vlivy prostředí, jež jsou vyústěním tzv. fenotypu. Ten představuje soubor jednotlivých znaků, skrze ně se jedinec projevuje v konkrétním stádiu vývoje člověka. V procesu socializace se klade do popředí především role výchovy a předpokladů, dle kterých socializace probíhá. Výchova představuje úmyslné působení na jedince, jehož cílem jsou dlouhodobé, stálé a pozitivní změny, za předpokladu ať již přímého či nepřímého působení. Výchovná činnost představuje regulátor socializace v harmonii

⁶⁴ MACEK, s. 36–38.

⁶⁵ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

⁶⁶ KNAPÍK, s. 33–35.

s výchovnými cíli, jenž záměrně utváří proces zespolečňování člověka ve shodě s kulturně společenskými předpoklady, adekvátními své době. V dospělosti jedinec do jisté míry přebírá socializační proces sám a na výchovu tak navazuje sebevýchova v kontextu seberegulace.⁶⁷

Aby mohla být socializace realizována je potřeba „hybných sil“ jenž ji zprostředkují. Mezi zprostředkovatele socializace řadíme rodinu, vrstevníky, školu, hromadné sdělovací prostředky, náboženství a pracoviště. Rodina jakožto zprostředkovatel prakticky nemá žádnou konkurenci v procesu formování dítěte. V rámci rodiny si student osvojí klíčové aspekty své osobnosti. Rodina představuje hlavního zprostředkovatele mezi společností a dítětem a je primárním spojením kulturního přenosu na jedince. Smyslem rodičovství by mělo být nejen tělesné blaho potomka, ale stejně tak i jeho rozvoj a zespolečnění. Další neméně důležitou silou je škola, která v období adolescence představuje významný milník v utváření identity a hodnot jako takových, jenž společně mohou, ale nemusí jedince nasměrovat k dalšímu vzdělávání. Škola jakožto vzdělávací instituce poskytuje účelovou, formální a systematickou edukaci, během níž kromě vědomostí a dovedností nabytých v průběhu oficiální výuky se jedinec učí zároveň z postojů svých pedagogů, materiálního prostředí školy, z jednání ostatních žáků, z nastaveného sociálního klimatu ve třídě i škole, a nakonec i z byrokratické organizace konkrétní instituce. Na zespolečnění lidského jedince mají vliv rovněž masmédia, která disponují stejně jako škola edukačními schopnostmi, z nichž vyplývají pro nás důležité sociální aspekty. Dále vrstevnické skupiny, které umožňují adolescentům zkušenosti se vztahy či náboženství, jenž je pro všechny společnosti významným zdrojem regulace jedinců, jehož morální principy spolu s hodnotami poskytují poučení o přijatelných rolích a chování.⁶⁸

⁶⁷ KRAUS, s. 64–66.

⁶⁸ KNAPÍK, s. 37–40.

4. Studentem VŠ

Jednou z hlavních funkcí procesu socializace je přijímání, zvnitřňování a výběr hodnot. Prakticky celý svůj život pátráme po vlastním hodnotovém zakotvení, které se mísí s hodnotovými strukturami existence každého subjektu od nejrůznějších institucí po společenstva, skupiny či jednotlivce. Současná společnost je postavena na hodnotovém konceptu – „*hodnoty jsou určující pro smysl každého sociálního subjektu a ... existence bez hodnot znamená existenci bez identity*“⁶⁹. Proces formování strukturovaných hodnot ovlivňuje mnoho mediátorů, jenž jsou tzv. aktéry nabídky, možnosti. Významným sociálním mediátorem je vzdělání. Skrze obsahy vzdělávání se jedinci otevírá nabídka hodnot a spolu s nimi i míra přitažlivosti. Pakliže v průběhu základního vzdělávání jedinec nabude dojmu, že poznávání je podstatnou součástí jeho života a označí jej za přitažlivé, zajímavé samo o sobě – lze konstatovat, že hodnotu poznání, znalostí, vědomostí a všeho, co s tím souvisí – přijal za své. Role vzdělání v rámci socializačního procesu je nepostradatelná. Vzdělání umožňuje utvářet hodnotové struktury v rámci společnosti a je nedílnou součástí sociálního učení.⁷⁰

Hodnoty, které vzdělání nabízí jsou prakticky vždy srovnatelné s jejich aktéry spolu hodnotami, které poskytují ostatní zprostředkovatelé socializace a pochopitelně i s doposud přijatými hodnotami konkrétního jedince. Proto z hlediska posuzování výběru jedince při vstupu do terciálního vzdělávání musíme vzít v potaz vliv nejen předchozího vzdělávání, ale i dalších mediátorů socializace, tj. rodiny, vrstevníků, hromadných vzdělávacích prostředků mimo jiné i virtuálních skutečností apod. – jakožto činitelů výchovy. Společně se prostupují, svým působením se podílí na utváření osobnosti a stávají se obsahy socializačního procesu. Abychom mohli porozumět hodnotové struktuře vysokoškolského studenta, musíme být obeznámeni se stádiem socializace či skutečností v jaké životní dráze se v tomto období nalézá. Této problematice se podrobněji věnuje předchozí kapitola (⁷¹ 2.4 Adolescence jakožto období identifikace se studiem na VŠ).

⁶⁹ PRUDKÝ, Libor. *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky: témata a otázky k pojetí vysokoškolského studia jako učení se svobodě*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2014, s. 23–24. ISBN 978-80-7325-352-3.

⁷⁰ Tamtéž, s. 24.

⁷¹ Tamtéž, s. 25–27.

4.1 Adaptace na VŠ – klíč k úspěchu?

Adaptace neboli přizpůsobení je člověku velmi charakteristickou vlastností, která bývá uskutečňována za určitých okolností a pod vnějšími vlivy. V kontextu genetického vybavení jedince, dokáže nadmíru působivě ovlivňovat jeho životní procesy. Za pomoci adaptace se člověk přizpůsobuje neustále měnícím se podmínkám, které vyplývají nejen z vnitřního, ale i vnějšího prostředí, které jej obklopují. Adaptace provází člověka po celý život. Nepřijímáme-li možnosti ve kterých žijeme pouze pasivně, ale naopak přizpůsobujeme je individuálním potřebám, hodnotám či cílům – můžeme říci, že naše adaptace je dostatečná a uspokojující, jelikož včasnou přípravou a očekáváním dokážeme reagovat na nová zatížení.⁷²

Proces adaptace má velmi široký obsah, který zprostředkovává schopnost recipročního působení rozdílných systémů, více či méně složitých. K obvyklým doménám života člověka, u kterých je nevyhnutelné přizpůsobit se patří především kultura, společnost a práce (tj. kulturní, sociální a pracovní adaptace). Jedním ze základních socializačních úkolů je aklimatizace s kulturou, do které se člověk narodí. Na adaptaci jedince se podílejí nejrůznější sociální činitelé např. rodiče, pedagogové apod., za jejichž pomoci se jedinec učí prostřednictvím nápodoby či identifikace, přičemž mu je poskytována zpětná vazba o případných neúspěších, omylech či chybách a naopak.⁷³

V reakci na adaptaci se člověk přizpůsobuje buďto okamžité situaci anebo prostředí v průběhu jeho celoživotní etapy. Podstata sociální adaptace spočívá v procesu začleňování jedince do struktury sociálních vztahů v organizaci či skupině. Jedná se o vzájemný celoživotní proces, v jehož průběhu se jedinec přizpůsobuje neustále vyvíjejícímu se společenskému a hmotnému prostředí ve kterém žije, přičemž rychlost a intenzita jeho adaptace vyplývá z jeho osobnostních vlastností a úrovně vzdělání.⁷⁴

V pedagogické disciplíně se pojem adaptace aplikuje v souvislosti s problematikou přizpůsobování se jedince podmínkám školního prostředí. V kontextu diplomové práce budeme hovořit o adaptaci vzhledem k vysokoškolským činnostem, studiu a životu. Ačkoliv se může na první pohled jevit nástup studenta na vysokou školu obvyčnou etapou lidského života, není to tak jednoznačné. Přestup studenta od základní

⁷² HREHOVÁ, Daniela, RÁC, Igor, *Adaptácia na vysokoškolské štúdium – teoretické východiská a čo o tom hovorí prieskum medzi študentmi*. In: PEDAGOGIKA.SK, roč. 6, 2105, č. 2, s. 87.

⁷³ PAULÍK, Karel, *Psychologie lidské osobnosti 2., přepracované a doplněné vydání*. Pardubice, 2017, s. 13–14. ISBN 978-80-271-9577-0.

⁷⁴ KNAPÍK, s. 45–46.

a střední školy po vysokou školu představuje celou řadu náročných životních situací, jimiž si jedinec prochází a kterým musí čelit. Vstup do terciálního vzdělávání přináší celou řadu náročných životních situací, které podněcují psychickou zátěž, během níž je jedinec nucen problémy, které přináší – aktivně řešit a efektivně zvládat. Současně se vstupem na vysokou školu přichází výrazné změny vyžadující přehodnocení způsobu života, doposud stávajících životních podmínek studenta. Bez příhodné pomoci mohou tyto změny navodit nadměrnou zátěž, stres apod. – což se může u jedince negativně projevit např. na poklesu jeho výkonu ve vzdělávání, změnou postojů, hodnot či motivace. Aby byla adaptace na vysokou školu efektivní, je potřeba ji regulovat – tak, že se do procesu vysokoškolské adaptace zapojí i další aktéři (nejen samotný student, ale i pedagog, popřípadě vedení fakulty, studentské organizace). Tímto opatřením se eliminují případné negativní reakce a současně zajistí včasné a adekvátní přizpůsobení studenta novým a náročným podmínkám, jež studium na vysoké škole bezesporu přináší.⁷⁵

Důležitým aspektem vysokoškoláků je naplnění jejich vzdělanostních aspirací. Předpokladem úspěšně zakončeného vysokoškolského studia jsou dobré výsledky, které jsou zhmotněním vzdělanostního snažení každého studenta.⁷⁶ Studentem vysoké školy (vysokoškolákem) se člověk stává v okamžiku, kdy úspěšně vykoná přijímací řízení, je přijat na vysokou školu, zapsán a vzdělává se v rámci studijního programu konkrétní fakulty. Vysoká škola jakožto společensky determinovaná instituce působí na vývoj jedince na konci adolescentního věku a v rané dospělosti. Vysokoškoláci jsou významnou skupinou vysokoškolského prostředí na jejichž socializaci v rámci vysoké školy se významným způsobem podílejí tři důležité oblasti, které jsou tvořeny osobnostními i společenskými aspekty. Jedním takovým aspektem je rekognoscace předpokladů, které si jedinec přináší na vysokou školu (tj. individuální presumpce z předchozí etapy života). Začátek procesu socializace na vysoké škole, jenž je determinován tím, jakým způsobem se vysokoškolák vyrovná vysokoškolským prostředím. A nakonec výsledky, do nichž řadíme veškeré nabyté kvalifikace, kompetence, hodnoty, poznání či sociální status.⁷⁷

Na rozvoj každého člověka působí celá řada determinantů. Kariérový růst ovlivňují především eventuality společnosti, ve které jedinec vyrůstá, pracovní příležitosti napříč obory anebo celá řada dalších faktorů ať již osobnostních, vnějších, sociokulturních

⁷⁵ HREHOVÁ, RÁČ, s. 87–88.

⁷⁶ MENCLOVÁ, Lenka, BAŠTOVÁ, Jarmila, *Vysokoškolský student v České republice – komparace dat z výzkumu let 1992–2005*. In: AULA, roč. 14, 01 / 2006, s. 83.

⁷⁷ KNAPÍK, s. 49, 54.

i ekonomický. Veškeré vzdělávací instituce od základních až po vysokoškolské ovlivňují vývoj studenta skrze působení nejrůznějších činitelů, jenž jsou součástí prostředí vzdělávání (např. obsah, filozofie vzdělávání a výchovy, poradenství, sociální atmosféra apod.). Vědomosti, znalosti, dovednosti a schopnosti, které jedinec získá v předchozí etapě svého života jsou základním předpokladem úspěchu v jeho budoucí vývojové etapě.⁷⁸

Období adolescence, případně rané dospělosti, do kterých náleží etapa vysokoškolského studia je důležité především z hlediska dobudování identity. V průběhu studia na vysoké škole dochází k procesu liberalizace ve smyslu úbytku předsudků, autoritativnosti či dogmatismu, v čemž důležitou úlohu sehrává působení nového prostředí, pedagogů, vrstevníků a absence rodinného zázemí.⁷⁹ Studenti přicházejí na vysokou školu z různého prostředí, jenž představuje pestré podmínky, v nichž vyrůstali (škola, rodina, vrstevníci ostatní sociální skupiny). Vývoj každého jedince doprovází rozdílné životní zkušenosti, ambice, které každý zpracovává odlišným způsobem.⁸⁰

V přechodové období, jímž se stává nástup na vysokou školu je jedinec vystaven ať už si to uvědomuje či nikoliv značnému tlaku. Vysokoškolský nováček přechází a přijímá stanovenou kategorii zkušeností a učení, přičemž si činně osvojuje specifické profily vývojových úloh, jež jsou reflektované biologickými podmínkami, psychologickými činiteli (např. utváření hodnot, cílů, sebehodnocení apod.) či sociálním kontextem (např. požadavky na vzdělání od společnosti či rodiny). Jmenované aspekty postihují prakticky všechny sféry lidské existence a odráží se ve vývoji sociokulturním, psychicko-duchovním i somatickém. Během této životní etapy je právě přechod ze střední školy na vysokoškolské studium nejdůležitějším momentem v životě mladého člověka. Zastihuje jej v obtížném období jeho individuálního vývinu, osobnostního rozvoje, vývojových zvrátů či etapy hledání osobní identity a profesionální orientace.⁸¹

Vysokoškolské studium mohou studenti vnímat různými způsoby – např. jako oddalování vstupu do dospělosti, dobu hledání vlastní identity a experimentování či etapy přípravy na budoucí povolání. Vývojové úkoly definují Langmeier a Krejčířová v publikaci *Vývojové psychologie* jakožto období upevnění identity, konkretizaci vlastních cílů, prozatímní volbu povolání, zakládání vlastní rodiny a odpoutání se od

⁷⁸ HREHOVÁ, RÁC, s. 88.

⁷⁹ KNAPÍK, s. 55.

⁸⁰ Tamtéž, s. 56.

⁸¹ HREHOVÁ, RÁC, s. 88.

závislosti na rodičích. Adaptace vysokoškoláka na nové prostředí představuje schopnost čelit, překonávat a přizpůsobovat se různým překážkám, které stojí v cestě utišení jeho vlastních potřeb. Avšak předpoklady a připravenost každého studenta vedoucí k úspěšné adaptaci jsou zcela individuální.⁸²

Ohledně problematiky adaptace studenta na vysoko školu rozlišujeme několik druhů, které zohledňují různá hlediska přizpůsobením se daným podmínkám. Z pohledu akademické adaptace se student vyrovnává se zcela novým systémem učení a organizací výuky, přičemž důležitou roli sehrávají motivace a výkonnostní vlastnosti studenta. Z aspektu emocionální adaptace zohledňujeme osobní a emocionální činitele a ukazatele související s fyzickým zdravím jedince a vhodnou životosprávou. Sociální adaptace se pro změnu soustředí na spokojenost studenta se životem na vysoké škole, a nakonec identifikaci studenta se školou, kterou studuje a míra jeho oddanosti vůči ní.⁸³

Nicméně hovořit o adaptaci a socializaci vysokoškoláků bez toho, aniž bychom stručně nedefinovali prostředí, ve kterém jsou realizovány je nemyslitelné. Vysoká škola reprezentuje vědeckovýzkumné instituce a edukační, kulturní a společenské prostředí, ve kterém vzniká specifická subkultura odrážející se v tradicích prvních univerzit v kooperaci s nejnovějšími vědeckými poznatky, které komplexně vytvářejí identitu konkrétních univerzit. Slovenský sociolog profesor Peter Ondrejko ve své publikaci zabývající se socializací mládeže rozlišuje strukturu vysokoškolského prostředí na několik částí (vysokoškolskou vědu, edukaci, vrstevníky a subkulturu, správu a řízení vysokých škol). Vysokoškolská věda má za cíl zprostředkovávat poznání a vychovat budoucí vědeckou inteligenci. Student vysoké školy má tak možnost zapojit se do součinnosti s významnými vědeckými pracovníky za předpokladu osvojení si skupinových norem, hodnot a vzorců chování. Pomocí edukace vysokoškolské instituce nabízejí výchovu a vzdělávání – jinými slovy zásobují trh práce kvalifikovanými odborníky. Naopak vrstevnické skupiny spolu se subkulturou reprezentují osobitý způsob života vysokoškoláků. Jedná se o media, která jsou v úzkém kontaktu s politickým životem, s různými spolky a organizacemi ať již náboženskými či dalšími neformálními skupinami, které jsou součástí vysokoškolské subkultury. Správa a řízení vysoké školy nemusí být v kompetenci pouze zaměstnanců, ale i studentů. Studenti vysoké školy se mohou zásluhou nejrůznějších samosprávných a kontrolních orgánů podílet na chodu

⁸² HREHOVÁ, RÁC, s. 89.

⁸³ Tamtéž, s. 89–91.

instituce. Aktivní a svědomitý student má předpoklad stát členem akademické obce, podílet se na samosprávě studentských skupin apod.⁸⁴

Adaptace studenta s prostředím vysoké školy probíhá na dvou úrovních. V rámci první úrovně hovoříme o tzv. „normálním průběhu“ studia. Pro tuto fázi je typické, že se student dokáže samostatně vyrovnat s přestupem ze středoškolského typu studia na terciální typ vzdělávání, zároveň je schopen zvládnout náročné životní situace, které tyto změny doprovází, akceptuje nové podmínky, kterým se snaží přizpůsobit, bez větších obtíží studuje, dovede se vyrovnat s obavami ze zkoušek a případného neúspěchu a obstojně zvládá stres, který vysokoškolské studium obnáší. V opačném případě hovoříme o tzv. „krizovém průběhu“ studia pro nějž je typické, že jedinec pod tlakem studijních neúspěchů a dalších faktorů (např. zdravotní a rodinné problémy) uvažuje o změně oboru, přerušení anebo ukončení studia.⁸⁵

Adaptace na vysokoškolské prostředí bývá realizována ve třech fázích. První fázi nazýváme dobou vstupu, které předchází rozhodnutí pro studium na vysoké škole. Jedinec se ocitá ve zcela novém prostředí, přičemž nejvíce problémů a úskalí jsou koncentrovány do prvního ročníku. Následuje tzv. střední fáze studia, která se stává, jakou si rutinou vysokoškoláka. Původní adaptace již proběhla a student se soustředí na studium, přípravy na zkoušky, organizaci volného času či mimoškolní život. Závěrečná etapa kombinuje snahu o úspěšné zakončení a hledání odpovídajícího povolání.⁸⁶

Závěrem této kapitoly bych chtěla zmínit také pozitivní vliv studentských organizací a center v rámci procesu úspěšné socializace vysokoškoláků. Studentské organizace jsou struktury, které sdružují studenty na univerzitě či vysoké škole. Obvykle mývají otevřené členství a cílí na nejrůznější volnočasové i studijní aktivity např. umělecky orientované činnosti, sportovně zaměřené aktivity v rámci volného času. Západočeská univerzita podporuje rozvoj a činnost celé řady těchto studentských sdružení a organizací. Výsledkem této snahy je vzájemná spolupráce a hlubší propojení jednotlivých fakult, jejich studentů s univerzitou, jenž vyústila smlouvou o spolupráci ZČU s konkrétními studentskými organizacemi.⁸⁷

⁸⁴KNAPÍK, s. 57–61.

⁸⁵ Tamtéž, s. 61.

⁸⁶ KNAPÍK, s. 61–63..

⁸⁷ Tamtéž, s. 64.; ZČU, Studentské organizace. Dostupné z: <https://www.zcu.cz/cs/Students/stud-org.html>; (Příklady oficiálních studentských organizací ZČU: AEGEE-Plzeň; AIESEC Plzeň; Akademici Plzeň; ELSA Plzeň; IAESTE ZČU Plzeň; Přednáškový klub; Stavovská unie studentů ZČU).

4.2 Strategie učení

Existuje mnoho způsobů, jak se učit, avšak základní předpoklady učení a školní úspěšnosti vycházejí ze zřetelně platných principů, kterými jsou: paměťové a intelektuální dispozice jedince, míra jeho motivace, vůle, způsobilost soustředění, uspokojení emočních potřeb, akceptované studijní návyky, vhodné pracovní podmínky či vyhovující styl učení. Zcela nejzásadnějším aktérem podílejícím se na přizpůsobení se podmínkám studia jsou intelektové předpoklady jedince. Záslouhou inteligence je člověk schopen učit se na základě zkušeností, umět se přizpůsobit vzniklým problémům i situacím a orientovat se v příčinných souvislostech i vztazích.⁸⁸

Sloveso učit patří v českém jazyce k nejpoužívanějším výrazům, což poukazuje na důležitost učení v životě každého jedince. Avšak co ve skutečnosti představují pojmy učení a učit se? Existuje celá řada definic, ale žádná není zcela komplexní. Některé jsou popisované z pohledu psychologů, jiné pedagogů. Všechny jsou pravdivé a víceméně se shodují na charakteristice učení jakožto fenoménu, pro nějž je typická změna, která nastává u jedince působením interakce s prostředím.⁸⁹ V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš) je učení definováno jako „... proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidské, mění své chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenost individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské.“⁹⁰

Mezi základní druhy učení patří učení záměrné, bezděčné, řízené, sebeřízené, formální, informální, kognitivní, senzomotorické, verbální a sociální. Záměrné učení je takové, které je uskutečňováno vědomě a cíleně – kdežto bezděčné učení je náhodné a neúmyslné, bez zjevného záměru či cíle. Řízené učení je plánované a organizované např. školní výuka, během které dochází k řízenému učení studenta – učitelem. Zatímco sebeřízené učení realizuje pouze jedinec, který si proces učení organizuje a řídí dle vlastních dispozic. Formální učení představuje formální vzdělávání prostřednictvím oficiálních vzdělávacích institucí, jejichž obsahy i cíle jsou ukotveny legislativou. Oproti

⁸⁸ JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, s. 290. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2163-2.

⁸⁹ PRŮCHA, s. 16–17.

⁹⁰ Tamtéž, s. 18.

tomu informálním učením rozumíme celoživotní proces osvojování si vědomostí, dovedností, schopností, postojů, hodnot či vztahových zkušeností (svým výčtem přesahuje formální učení). Kognitivní učení je uskutečňováno kognitivními procesy (pozorování, vnímání, pamatování apod.) spolu se zdokonalováním znalostí i vědomostí, neustále v průběhu života. Verbální učení spočívá v získávání poznatků prezentovanými slovy v psané nebo mluvené podobě, kdežto pro senzomotorické učení jsou charakterizují pohybové činnosti a dovednosti. Sociální učení sehrává významnou roli v lidské společnosti, skrze nějž se jedinec postupně začleňuje do společnosti na základě zkušeností a sociálních interakcí.⁹¹

Učení není unifikovaným procesem, který by byl paušální pro všechny jedince. Učení je typické svými individuálními odlišnostmi, které jsou u každého člověka různorodé – jinými slovy lidé se učí za pomoci různých přístupů, způsobů či strategií. „*Styly učení jsou postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje. Vytvářejí se z rozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Člověk je užívá ve většině situací pedagogického typu, relativně méně závisle na obsahové stránce učení*“⁹². Klasifikace stylů učení jsou různé. Podle klasického rozdělení rozlišujeme čtyři styly učení na základě preferencí smyslového vnímání – tj. vizuální styl učení, auditivní (zvukový styl učení), vizuálně verbální styl učení či kinestetický (pohybový styl učení).⁹³

Strategie učení je úzce propojena se styly učení. Východisko z konkrétního problému téměř pokaždé souvisí s vlastním obrazem dané problematiky, který je ovlivněn učebním stylem, zároveň i plánováním a realizací činností, které usilují o vyřešení stanoveného problému – což je pro změnu doménou strategie učení. Strategie učení představuje dílčí kroky či individuální postupy, které utváří celkový přístup, taktiku při řešení hmatatelného problémů. Při volbě účelné strategie student uplatňuje své znalosti a dovednosti, individuální zkušenosti a nalézá souvislosti mezi objekty a situacemi, přičemž okázalé strategie používá i v dalších situacích. K nalezení efektivní strategie je potřeba disponovat schopností kritického myšlení, vlastního úsudku a tvorbou tvůrčího závěru. Do značné míry je strategie učení ovlivněna motivací, která ovlivňuje studentův výkon (více v kapitole 2. Osobnostní předpoklady studenta).⁹⁴

⁹¹ Tamtéž, s. 26–30.

⁹² Tamtéž, s. 78.

⁹³ Tamtéž, s. 81.

⁹⁴ Tamtéž, s. 26–61.

Aby byl proces učení úspěšný je nezbytné zaměřit se na úroveň rozvoje učebních strategií studentů. Strategie učení „... umožňují člověku manipulovat s informacemi prostřednictvím uvažování podle analogie, analýzy a syntézy, indukce a dedukce, sumarizace a hledání nových originálních vztahů, a to na úrovni mikrokreativní, tedy na úrovni tzv. subjektivní kreativity, kde zjištěné novosti jsou originální pouze pro daného jedince, nebo na úrovni makrokreativní, kdy jsou tyto inovace originální pro velké skupiny, např. národ, stát...“⁹⁵. Ve své studii o Kognitivním vývoji dětí a školním vzdělávání navazuje pedagogický psycholog Rudolf Kohoutek na profesorku působící na univerzitě v Marylandu Rebeccu L. Oxfordovou a charakterizuje několik typů učebních strategií.⁹⁶

1. Paměťové učební strategie – vycházejí z předpokladu, že nabyté poznatky a vědomosti lze rozdělit na centrální (kardiální) a sekundární (vedlejší). Centrální poznatky by měly být trvalou součástí studentova vědění, kdežto sekundární nikoliv, jelikož je lze snadno vyhledat např. v odborné literatuře či na internetu. Paměťové strategie učení využívají pomůcky ulehčující zapamatování – např. pojmové mapy, vizuální představy, akronymy, mnemotechnické pomůcky apod.
2. Kompenzační učební strategie – student nejvíce uplatní při učení se jazykům. Student odhaduje význam textu, domýšlí některá slova, používá synonyma, opisy a do komunikace začleňuje nonverbální prvky, jakou jsou mimika či gestikulace.
3. Afektivní, emotivní a motivační učební strategie – se orientují na dovednost studenta uvědomit si vlastní náladu, úzkost, pocity, trému v kontextu dovednosti vyrovnáním se s riziky, povzbuzením, odměnou či optimalizací sebedůvěry s cílem zmírnění strachu z chybného výkonu.
4. Volní kognitivně učební strategie se podílí na promyšleném kladení cílů studenta, rozvoji jeho osobnosti, udržování pozornosti, usilovném, pilném a asertivním konání, úmyslném zaměření na odpovídající či optimální výkon, překonání zátěžových situací, vyvarování se neúspěchu či udržování kýžených aktivit. Kognitivní strategie učení reflektuje práce s informacemi, analýzu, syntézu anebo sumarizaci.

⁹⁵ KOHOUTEK, Rudolf, *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. In: Pedagogická orientace 3, 2008, s. 14.

⁹⁶ Tamtéž.

5. Smyslové a pohybové učební strategie vycházejí z principu, že pokud student při získávání informací zapojí více smyslů, je větší šance na zapamatování. Jinými slovy, učit bychom se měli tehdy, kdy nejlépe vnímáme a jsem schopni si získané informace udržet. DO učení se zapojuje logicky více smyslů (zrak, sluch, hmat, pohyb, chuť, gestikulace). V průběhu procesu učení se je třeba realizovat pravidelné přestávky s relaxačními či pohybovými chvilkami, které osvěží mysl a umožní opětovné soustředění studenta.

6. Sociální komunikativní učební strategie představuje schopnost požádat o pomoc, vysvětlení během komunikace s pedagogem, diskutovat či polemizovat. V tomto případě má být učení sociálně sdíleno. Pedagog zohledňuje kooperaci mezi sebou a studenty či mezi studenty navzájem, přičemž jsou rozvíjené komunikační dovednosti. Důraz je kladen na kooperativní a skupinové vyučování.⁹⁷

Při volbě konkrétní strategie učení by měla být zohledněná zejména metakognice a automanažerství. Zatímco kognitivní strategie učení kladou důraz na dovednosti související s „... *chápaním úkolu a nalezením způsobu jeho řešení*“⁹⁸, metakognitivní se soustředí na pozornost, výběr taktik a metod, které si kladou za cíl, dovést studenta k výsledku (vyřešení úkolu). V průběhu procesu učení a poznávání je metakognika de facto autoreflexí studenta, během níž vyhodnocuje a monitoruje individuální metodické postupy v návaznosti na psychické stavy. Jedinec postupně zdokonaluje své vlastní poznání zrcadlící se v identifikaci, autoreflexi kognitivního stylu a učebního stylu, potřeb nebo v autodiagnostikování či monitorování vlastních eventualit, kladů a nedostatků. Oproti tomu automanažerství se zaměřuje na procesy spojené se sebezdokonalováním, sebeutvářením, sebeřízením, dosahováním svých možností, nápravy chyb a nedostatků, dodržování řádu, vlastní odpovědnosti anebo odstraňování překážek, které by mohly učení ohrozit. Podstata automanažerství spočívá v plánování a dosahování cílů a úkolů.

⁹⁷ Tamtéž, s. 14–15.; ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 62–63. ISBN 978-80-247-7378-0.

⁹⁸ KUBÍKOVÁ, BOHÁČOVÁ, PAVELKOVÁ, ŠTĚCH, s. 29.

5. Pojetí studijní úspěšnosti/neúspěšnosti na VŠ

5.1 Úspěšný student VŠ

Důležitým aspektem pro studenta vysoké školy je naplnění jeho aspiračních cílů – respektive čeho a jak chce, během svého vysokoškolského studia dosáhnout. Pro uskutečnění těchto předsevzetí a úspěšné zakončení studia jsou nezbytnou podmínkou dobré výsledky v procesu vzdělávání, které vyplývají z předpokladů, do nichž řadíme paměťové a intelektové predispozice, motivaci a vůli, vhodné studijní návyky a pracovní podmínky, správný styl učení či uspokojené emoční potřeby jedince.⁹⁹ Dychtivost po úspěchu je pro člověka zcela přirozenou záležitostí. Ačkoliv úspěch navozuje jedinci pocit uspokojení, seberealizace či vnitřního naplnění – zůstává relativní a velmi subjektivní záležitostí. Jiří Plamínek ve své knize *Tajemství úspěchu* jej definuje jako „... *stav, kdy bylo dosaženo toho, čeho být dosaženo mělo*“¹⁰⁰. Jinými slovy úspěch představuje naplněné očekávání, které jsou u každého jedince originální a nezávislé.

Ve vzdělávacím procesu sehrává úspěch či neúspěch důležitou úlohu. V konečném důsledku oba koncepty vypovídají o tom, zda student ve svém vzdělávání prospívá či nikoliv. Ovšem úspěch či neúspěch nezasahují jen do roviny vzdělávání, nýbrž i do rodinných vztahů, budoucích plánů a představ o životě člověka. Školní výkonnost studenta společně s jeho daností a úspěšností představují soubor dispozic, jež umožňují splňovat kritéria vzdělávání.¹⁰¹

Úspěch pomáhá studentovi zvýšit jeho šance k tomu, aby dosáhl osobních a kariérových cílů, které si předsevzal. Zároveň však vypovídá o schopnostech vzdělávacích institucí ve smyslu vzdělávání a připravenosti svých studentů na život po škole. Úspěšného studenta můžeme definovat na základě několika kritérií – tj. dosažené známky, dokončení studia, dobu, za kterou bylo studium dokončeno, osobnostní rozvoj, uplatnění na trhu práce a zapojení do společenských vztahů. Na úspěšnosti studenta participuje bezpočet faktorů, které můžeme jednoduše klasifikovat na tzv. vstupní a průběžné faktory. Vstupní faktory mají vliv na jedince již před zápisem na vysokou školu a ovlivňují jej i po dobu jeho studia (např. rodinné zázemí, předchozí vzdělávací zkušenosti, etnická příslušnost, média, geografické faktory apod.). V tomto kontextu jsou

⁹⁹ JEDLIČKA, KOŤA, SLAVÍK, s. 290.

¹⁰⁰ PLAMÍNEK, Jiří, *Tajemství úspěchu*. Praha, 2010, s. 15. ISBN 978-80-247-7300-1.

¹⁰¹ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 150–151. ISBN 978-80-247-7553-7.

klíčové také osobnostní vlastnosti samotného studenta (tj. jeho hodnoty, postoje, dovednosti, schopnosti, vloh, motivace, vůle, charakter, temperament, fyzické a biologické vlastnosti, ale také škola, spolužáci vyučující a stupeň integrace do vysokoškolského prostředí).¹⁰²

Studentovy hodnoty a postoje významným způsobem ovlivňují jeho plány, cíle, profesní orientaci i kariérní zaměření. Vypovídají o preferencích studenta a jeho víře v něco. Zatímco dovednosti, organizační schopnosti, sebekázeň či zvládání náročnějších životních zkušeností s notnou dávkou stresu zvyšují naději studijního úspěchu. Svůj význam mají také interpersonální či technické dovednosti (např. navazování přátelství, vhodný výběr mentora, práce s počítačem). Z hlediska schopností a vloh studenta jsou stěžejní předně inteligence, kreativní myšlení, schopnost reflexe, soustředění, sociální inteligence. Naproti tomu motivace s vůlí reflektují, proč student studuje a s jakou vidinou. Vysokoškolák má větší šanci na úspěch disponuje-li schopnými a kvalitními temperamentními a charakterovými vlastnostmi – tj. je-li ambiciózní, optimistický, provokativní, energetický, osobně zralý a přizpůsobivý a jaké je míra jeho vytrvalosti, svědomitosti, píle či samostatnosti. Poslední kategorie, která náleží do vstupních faktorů jsou fyziologické a fyzické charakteristiky studenta, do nichž řadíme věk, pohlaví a zdravotní stav jedince. Průběžné faktory reflektují úspěšnost studenta v kontextu zahájení jeho vzdělávání na vysoké škole. Do této kategorie patří spolužáci, pedagogové, škola a stupeň integrace do vysokoškolského prostředí na úrovni sociální i akademické.¹⁰³

Ačkoliv existuje množství činitelů, které se více či méně podílejí na úspěšnosti studenta v procesu vzdělávání, faktem je, že konečný výsledek je ovlivněn samotným studentem a jeho chováním. Studentova úspěšnost či neúspěšnost je odvozena od toho, jak se ke svému vzdělávání postaví (tj. jak důkladně se bude připravovat na zkoušky a výuku, jaká bude jeho docházka na semináře a přednášky, jakým způsobem bude své studium organizovat, zdali bude aktivní a důkladný např. při vypracování zadaných úkolů, seminárních prací, dále jak důsledně bude mít vedené poznámky materiály potřebné ke studiu, jaké bude jeho sebeřízení či vztah se spolužáky, pedagogy apod.).¹⁰⁴ V této souvislosti Parisa Rahmani ve studii, v níž reflektuje vztah mezi cíli a akademickými výsledky studentů zdůrazňuje také důležitost postupného dosahování menších cílů,

¹⁰² MATOŠKOVÁ, Jana, POTOČKOVÁ, Gabriela, *Život úspěšného studenta na vysoké škole*. In: PSYCHOLOGIE PRO PRAXI 3–4/2016, LI, s. 21–22.

¹⁰³ Tamtéž, s. 22–23.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 23

přičemž dlouhodobé naplňování cílů má v konečném důsledku negativní tendence s pravděpodobností snížení šance na úspěch.¹⁰⁵

5.2 Neúspěšný student VŠ

Zatímco studijní úspěšnost je v širší perspektivě vnímána jako úspěšná integrace vysokoškolačka do terciálního vzdělávání, která vede k získání osvědčení a dokončení příslušného studijního programu. Ze studijní neúspěšnosti vyplývá ukončení studia bez zisku vysokoškolského diplomu nehledě na to, zda student ze školy odešel dobrovolně či byl vyloučen z důvodu neplnění svých studentských povinností.¹⁰⁶ Fenomén studijní neúspěšnosti je natolik souhrnný, že v důsledku bývá výčet příčin značně objemný. V kontextu českého terciálního vzdělávání lze na problematiku neúspěšnosti studentů na vysoké škole pohlížet z několika perspektiv (tj. z pohledu samotného studenta, veřejné vysokoškolské politiky či konkrétní instituce – univerzity, fakulty). Vzhledem k tématu diplomové práce, bude tato kapitola zaměřena především na problematiku studijní neúspěšnosti z pohledu samotného studenta.¹⁰⁷

Vysokoškolská politika v České republice si po roce 1989 prošla značnými změnami. V rámci terciálního vzdělávání vzrostl počet vzdělávacích institucí ve veřejném i soukromém sektoru. Byly zakládány nové univerzity i fakulty a počet studentů se od roku 1990 citelně zdvojnásobil, čímž se české vysokoškolské vzdělávání stalo masovou záležitostí. S nárůstem studentů a institucí začal být rozvoj terciálního vzdělávání doprovázen značným množstvím problémů, do kterých řadíme mimo jiné i studijní neúspěšnost.¹⁰⁸

Studijní neúspěšnost nebo také studijní úmrtnost reprezentuje neúspěšně ukončená studia, která jsou problémem terciálního vzdělávání v řadě zemí. Studijní neúspěšnost má negativní dopad nejen pro samotného studenta, ale stejně tak i pro vzdělávací instituci na které byl neúspěšně vzděláván a další aktéry mimo jiné i společnost. Negativní důsledky lze sledovat především v plýtvání se zdroji (např. finančními, lidskými), v sociálních a psychických problémech (např. zklamání ze sebe sama, rodinné zklamání) či snížení uplatnitelnosti nebo ztráty šance na získání odborné kvalifikace v podobě

¹⁰⁵ RAHMANI, Parisa, *The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students*. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, roč. 29, 2011, s. 803–808.

¹⁰⁶ VLK, DRBOHLAV, HULÍK, STIBUREK, ŠVEC, Václav, s. 32.

¹⁰⁷ Tamtéž, 30–31.

¹⁰⁸ MAURALOVÁ, Magdaléna, TOMÁŠKOVÁ, Alice, *Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou)*. In: *AULA*, roč. 15, 01/2007, s. 16.

vysokoškolského diplomu. Rozsah studijní neúspěšnosti je dán specifickou strukturou studijních programů a fází studia, ve které se vysokoškolák aktuálně nachází. Podle zprávy Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy z roku 2004 je nejvyšší míra studijní neúspěšnosti na bakalářských a doktorských studijních programech, přičemž studijní neúspěšnost je vysoká zejména v prvních letech vzdělávání.¹⁰⁹

Podle teorií vycházejících z šetření Ernesta Pascarella a Patricka T. Terenziniho podléhá pravděpodobný odchod ze studia, akademické a sociální integraci studenta, přičemž hloubka akademické integrace je odvozena v první řadě od jeho intelektuálního rozvoje a studijních výsledků v komparaci s integrací se spolužáky a pedagogy. Úspěšné začlenění do vysokoškolského prostředí podléhá osobnostním vlastnostem a charakteristikám, které si student sebou přináší (např. etnický původ, pohlaví, výsledky z předchozího studia, očekávání, schopnosti, motivaci, mimoškolní aktivity, aspirace rodičů, finanční schopnosti či způsob výběru oboru ve smyslu prioritní či náhradní volby). Dalším neméně důležitým činitelem je komunikace a kontakt s vyučujícími a ostatním personálem či byrokratickým aparátem instituce. Z čehož vyplývá, že předčasnému odchodu z univerzity lze předejít včasným zásahem školy, v případě budou-li zjištěni studenti u nichž bude detekována pravděpodobnost předčasného ukončení studia, bez tíženého výsledku.¹¹⁰

Vysokoškolské studium může být ukončeno buďto na vlastní žádost studenta anebo v případě, že student neplní své studijní povinnosti na žádost školy. Nicméně oficiální forma ukončení studia nemusí vždy reflektovat o skutečném důvodu, který studenta nebo instituci vedl k ukončení vzdělávání (např. existují případy, kdy se sám student rozhodne studium opustit, ale oficiálně jej neukončí, a studium tak po čase oficiálně ukončí fakulta, anebo nastane situace, kdy student ukončí studium dobrovolně a sám, aby se vyvaroval tomu, že bude z fakulty vyhozen).¹¹¹

Iniciátory, které vedou k odchodu ze studia mohou mít různé důvody: nespokojenost se studiem, s výběrem studijního oboru, zklamání z úrovně přednášek a výuky či špatná koncepce výuky apod. Dalšími motivy pro ukončení studia mohou být např. jiná studia, cesty do zahraničí, pracovní okolnosti. Naopak někdy je studium vybraného oboru chápáno jako přechodné a student se tak na něj zapisuje z důvodu, že nebyl

¹⁰⁹ Tamtéž.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 16–17.

¹¹¹ Tamtéž, s. 17–18.

přijít na obor, který pro něj byl přednostním. V některých případech není absolvování vysoké školy prioritním cílem, studenti mají zcela odlišné pohnutky např. chtějí si prodloužit dětství, získat studentské výhody či oddálit nástup do zaměstnání, přičemž takovýto studenti mývalí zpravidla problémy s motivací, což může evokovat ukončení studia. Pokud je iniciátorem ukončení škola, znamená to, že student nebyl schopen splnit studijní požadavky univerzity. V tomto případě je nutné hledat příčinu v různých aspektech – může to být lenost, neochota a nezájem o konkrétní předměty, odpor ke studiu anebo nedostatek odpovídajících schopností. Na některých fakultách se setkáváme s cílenou strategií, která záměrně aspiruje na neúspěch studenta při studiu vysoké školy. Zpravidla bývá tato taktika uplatňována univerzitou v průběhu prvního ročníků studia, který je vnímán jakožto druhé kolo přijímacího – výběrového řízení. Fakulty mývalí některé předměty koncipované jakožto „sít'ové“, jenž nedostatečně motivované studenty nebo méně talentované studenty vyřadí ze vzdělávacího procesu. Nakonec můžeme hovořit o tzv. třetí straně, kdy dochází k situaci, že jak student, tak škola by rádi pokračovali ve vzájemné spolupráci, avšak vnější činitelé v podobě např. materiálních, rodinných či zdravotních důvodů vedou k předčasnému ukončení studia.¹¹²

Je studijní neúspěšnost pozitivním anebo negativním jevem? Na dopady studijní neúspěšnosti neexistuje ve vysokoškolském prostředí jasná shoda. Důsledky, které vyplývají ze studijní neúspěšnosti reflektujeme ve dvou rovinách – v negativní, pozitivní. Pozitivní rovina chápe neúspěšnost jako jev dokazující vysoké nároky, což vyzdvihuje kvalitu studia. Kdežto negativní rovina uvažuje o studijní neúspěšnosti jako o ekonomických a dalších ztrátách postihující více aktérů. Podobně jako důvody můžeme analyzovat i dopady studijní neúspěšnosti.¹¹³ Na základě výsledků studie o aspektech, které vedou k předčasnému ukončení vysokoškolského studia skupiny autorů (Michael S. Larsen, Kasper P. Knrbeck, Rune M. Kristensen, Malene R. Larsen a Hanna B. Sommersel) vyplývá, že dopady studijní neúspěšnosti lze klasifikovat ve třech rovinách – tj. na úrovni jedince (studenta); na úrovni společenské; na úrovni instituce (univerzity, fakulty). Jinými slovy, dopady plynoucí z neúspěšnosti studenta mohou být povahy akademické, ekonomické, psychologické anebo sociální.¹¹⁴

^TAmtéž, s. 18.

¹¹³ VLK, DRBOHLAV, HULÍK, STIBUREK, ŠVEC, s. 42–43.

¹¹⁴ LARSEN, Michael, Sogaard, KORNBECK, Kasper, Phil, KRISTENSEN, Rune, Müller, LARSEN, Malene, Rode, SOMMERSEL, Hanna, Bjørnøy, *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it?* Danish Clearinghouse for Educational Research. Kodaň, 2013.

Na úrovni jedince znamená studijní neúspěch emoční a ekonomické dopady. Ekonomické dopady představují plýtvání zdrojů ať už časových nebo finančních, které student vynaložil, avšak ve finále zcela zbytečně, jelikož studium z nějaké příčiny nedokončil. Oproti tomu emoční dopad může navozovat pocity méněcennosti, osobní nedostatečnosti, pocity osamocení či pochyby o sobě samém. Což platí zejména v situaci, kdy je student ze studia vyloučen z důvodů neplnění studijních povinností. V opačné případě, bylo-li studium ukončeno z iniciativy studenta, dobrovolně – může být vyloučení z vysokoškolského vzdělávání vnímáno pozitivně.¹¹⁵

Z pohledu vysokoškolské instituce představuje studijní neúspěšnost zejména akademické a ekonomické důsledky. Jak už bylo zmiňováno výše v této rovině neexistuje jednoznačný závěr, shoda v odborné společnosti. Pozitivní neúspěšnost lze považovat v rovině vyloučení neúspěšného studenta, který nesplňoval akademické standardy – tudíž nebyl vhodným kandidátem pro terciální vzdělávání. Negativní neúspěšnost bývá považována za ztrátu vynaloženého úsilí ze strany univerzity, které bylo do studenta investováno zcela zbytečně.¹¹⁶

Na celospolečenské úrovni bývá vyzdvihováno především hledisko ekonomické efektivity terciálního vzdělávání cíleno na ekonomické dopady, které vyplývají ze studentské neúspěšnosti. V případě je-li student donucen opustit studium na vysoké škole z relevantních či irelevantních důvodů, obě eventuality redukuje návratnost veřejných investic do vysokoškolského vzdělávání. Studijní neúspěšnost lze chápat jako promarněnou, ztracenou příležitost, pokusu o absolvování vysokoškolského studia. Přičemž potenciálně neúspěšná student blokuje místo potenciálně úspěšnějšímu studentovi, který by mohl efektivně čerpat kapacitu a prostředky jenž vzdělávání na vysoké škole nabízí.¹¹⁷

5.3 Nuda

Ačkoliv si to nemusíme připouštět, nuda bývá každodenní součástí všedního dne člověka. Prožitky nudy bývají zpravidla spojovány se závazky, které nelze opustit a je nezbytné u nich setrvat. Často se o nudě hovoří v kontextu zaměstnání anebo studia. V běžném jazyce bývá nuda skloňována opakovaně v nejrůznějších významech, což poukazuje na

¹¹⁵ VLK, DRBOHLAV, HULÍK, STIBUREK, ŠVEC, s. 43.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 43–44.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 44.

nejednotnost a roztržitost tohoto fenoménu. Např. Svedens definuje nudu jako prázdnou nálepku toho, co je člověku lhostejné. Naopak Hill a Perkinsová vymezují nudu jakožto koncept ve spojitosti dětí a mládeže v kontextu jejich negativního postoje k situaci anebo věci.¹¹⁸ Kevin Aho ve své teorii hovoří o tzv. kulturní nudě a přirovnává ji k životnímu stylu, pro nějž je typický konzumní způsob života v průměru všeho.¹¹⁹

Zatímco v minulosti nebyla nuda jakožto výraz vědecky ustálena – např. v období antiky bývá nuda častována ve smyslu ospalosti, únavy života anebo nečinnosti. Naopak pro nudu raného novověku jsou typická názvosloví jako – znechucení, zprotivení či ochromení vůle k žití i činům. V období industrializace se termín postupně upradoval do dnešní podoby i obsahu – tak, jak nudu zná a chápe dnešní populace.¹²⁰

Z pedagogického hlediska můžeme nudu definovat jakožto „... *negativní emocionální prožitek ve škole, který je výsledkem frustrace žákových potřeb*“¹²¹. Původcem nudy může být učitel, organizační formy a vyučovací metody, samotné učivo, absence motivace či osobnostní vlastnosti jedince. Z perspektivy učitele může být nuda zapříčiněna skutečností, že pedagog nedisponuje vlastnostmi, které by mu umožnily získat si pozornost studentů anebo si ji udržet. Neméně pak záleží na způsobu pojetí výuky a samotné edukaci. V pojetí nudy zapříčiněné učitelem bývá velmi často zmiňována tzv. interakční dimenze – ta bývá přenášena ze studenta na studenta i na učitele a zpět, čímž se vytvoří „bludný kruh“, pro nějž je platné – „... *já se nudím, to nudí učitele a ten tak nudí mne svým výkladem*“^{122, 123}.

Příčinou prožívání nudy u studentů je nejčastěji frustrace potřeb např. rozvoj vlastní iniciativy, autonomie, potřeba dozvědět se něco nového, důvěra ze strany pedagoga, obhajoba svého postoje, volnost v rozhodování apod. Prožitek nudy nereflektuje množství podmětů, ale fakt, zdali podměty mají hodnotu a vztahují se k potřebám studentů. Jednotvárnost vyučování je dalším z důvodů prožívání nudy, které souvisí s nudou odvíjející se od samotného učiva ve smyslu volby vyučovacích metod a organizačních forem výuky. V této souvislosti studenti velmi často pátrají po významu

¹¹⁸ ČEJKOVÁ, Ingrid, *Nuda ve škole*. IN: *Studia pedagogica*, roč. 19, č. 3, rok 2014, s. 156.

¹¹⁹ AHO, Kevin, *Simmel on acceleration, boredom and extreme aesthesia*. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37 (4), s. 447–462.

¹²⁰ BOHÁČOVÁ, Aneta. *Osobnostně-situační konstelace nudy*. Disertační práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Školitelka Pavelková, Isabela. Praha, 2022.

¹²¹ ČEJKOVÁ, s. 156.

¹²² Tamtéž, s. 157.

¹²³ Tamtéž, s. 156–157.

látky a důvodu proč, by se konkrétní věc měli učit a k čemu pro ně bude dobré ji znát. Což můžeme chápat tak, že pokud student nepřisoudí učivu alespoň částečný význam, znamená to, že se nudí. Nicméně vnímání těchto situací je velmi subjektivní. Další možnou příčinou, která vede v procesu vzdělávání k prožitku nudy, může být absence motivace – v případě rezistence motivačních hodnot a jejich shodou s potřebami jedince.¹²⁴

Projevy nudy charakterizují tři typické projevy – rozptýlená aktivita, stažení se do sebe a agresivní chování. V akademickém prostředí se s nudou setkáváme nejčastěji v podobě rozptýlené aktivity, která se projevuje zpravidla čmáráním a hraním tužkou, manipulací s mobilním telefonem, povídáním se sousedem apod. – chápána jako adekvátní reakce, která má vést k zahnání nudy. Dalším velmi častým projevem zahnání nudy bývá tzv. stažení se do sebe, během kterého student může snít, přemýšlet nad jinými podměty, které se netýkají výuky. A nakonec agresivní chování projevující se nepřátelským postojem (např. znechucené výrazy, provokativní zívání apod.). V konečném důsledku může mít prožitek nudy negativní vliv na studijní výsledky a úsilí jako takové. Vzhledem ke skutečnosti, že student nezaměřuje svoji pozornost na výklad či řešení problému v rámci vzdělávání, jeho neschopnost soustředit se může vést k nízkým výsledkům nebo dokonce ke studijní neúspěšnosti.¹²⁵

¹²⁴ Tamtéž.

¹²⁵ Tamtéž, s. 158.

6. Praktická část: Výzkumné šetření – Analýza příčin neúspěšnosti studentů na VŠ

Dlouhodobým problémem českého vysokého školství je vysoká studijní neúspěšnost, která se týká nejen bakalářských a magisterských studií, ale také doktorských studijních programů. V celkové implikaci je tak celý vysokoškolský systém značně neefektivní a studijní neúspěšnost se tak odráží nejen v neúčinném vynakládání veřejných, ale i soukromých zdrojů. Co vede studenty vysoké školy k nedokončení studia, které započaly? Nenaplněné představy? Nedostatečná informovanost o zvoleném studijním oboru či podmínkách studia? Vysoká náročnost? Rozdíly v předešlém vzdělání – schopnosti a kompetence získané v předchozím studiu? Osobní důvody, ať už finanční či rodinné?

Problematika studijní neúspěšnosti na vysoké škole je poměrně častým motivem sociálněvědních výzkumů domácích i zahraničních publikací. Základy zkoumání studijní neúspěšnosti lze hledat ve Spojených státech amerických, kde již v druhé polovině 20. století vznikala řada empirických a teoretických prací. Zatímco do 70. let 20. století byl výzkum reflektován skrze dostupná administrativní data a teoretická východiska byla spíše příznačná, s akcentací na socioekonomické faktory vystihující zejména studenty vysoké školy a jejich výsledky v předchozím studiu. Od poloviny 70. let sledujeme trendy, které přispívají spíše k teoretické reflexi studijní neúspěšnosti za využití psychologických konceptů a sociologických přístupů. K nejzmiňovanějším teoretickým přístupům patří např. Tintův sociologicko-antropologický model, který se orientuje nejen na individualitu studentů, ale zejména na institucionální podmínky, jež v podobě akademické a sociální integrace shledává za rozhodující faktory, jež ovlivňují skutečnost – zda student bude úspěšný či nikoliv. Dalšími významnými teoriemi jsou např. Beanova organizační perspektiva, Pascallerova teorie, sociálně-kulturní či ekonomizující teorie apod.¹²⁶

Studijní neúspěšnost je natolik komplexním jevem, který sestává z několika příčin, jež nelze jednoduše generalizovat. Příčiny neúspěšnosti studenta na vysoké škole můžeme identifikovat na několika úrovních: na úrovni vysokoškolských institucí; úrovni studenta (jednotlivce); úrovni procedurální oblasti (např. metody výuky, přístupy ke vzdělání); strukturální úrovni, která souvisí s národní politikou; na úrovni vysokoškolského a společenského systému či na míře pracovní účasti vysokoškolských studentů. Abychom mohli hodnotit dopady, které studijní neúspěšnost předznamenává je zcela zásadní

¹²⁶ VLK, DRBOHLAV, HULÍK, STIBUREK, ŠVEC, s. 47–39.

rozumět jejím typům a okolnostem, které lze chápat v několika rovinách (z perspektivy jedince, instituce i společnosti).¹²⁷

V následujících kapitolách bude diplomová práce zaměřena na praktickou část, která sestává z výzkumu, který byl realizován na přelomu zimního a letního semestru akademického roku 2021/2022. Forma sběru dat se odvíjela od ochoty a spolupráce studentů vysoké školy ZČU zejména Fakulty pedagogické, Fakulty filozofické a Fakulty právnické.

6.2 Výzkumný záměr

Záměrem předkládané diplomové práce bylo účinnější zmapování problematiky neúspěšnosti studentů vysokých škol v komplexnější perspektivě reflektující okolnosti motivace, učebních strategií a dalších aspektů v součinnosti s posuzováním individuality studenta, jeho výkonové motivace, předchozích zkušeností, časové perspektivě, nedostatku zájmu či angažovanosti. Výzkum analyzuje výpovědi studentů s důrazem na jejich motivačně-volní charakteristiky ve smyslu odolnosti vůči akademickému prostředí. Praktická část není zaměřena na objektivní úspěchy a neúspěchy studentů, výkonové vlastnosti či inteligenci, ale spoléhá na jejich subjektivní výpovědi.

Hlavním cílem diplomové práce bylo pokusit se identifikovat základní aspekty související s úspěšným a neúspěšným studiem na vysoké škole, které jsou do velké míry mimo jiné odrazem motivačně-volní charakteristiky každého studenta v komparaci s dalšími aspekty jako jsou např. adaptace, strategie učení apod. Pro sběr dat byla zvolena metoda dotazníkového šetření, která umožnila v relativně krátkém časovém horizontu získat velké množství dat. Dotazník byl koncipován tak, aby dílčí položky reflektovaly požadovanou vypovídající hodnotu s ohledem na cíl výzkumu.

První část dotazníku „Analýzy příčin neúspěchu na VŠ“ identifikuje základní orientační výpovědi studentů (pohlaví, věk, fakulta, ročník studia) spolu s širšími orientačními výpověďmi charakterizující zkušenosti studentů (studium, předměty, zkoušky, studijní vize, trávení volného času apod.) – což můžeme chápat jakožto primární aspekty, které souvisejí s úspěšným či neúspěšným studiem na VŠ. Druhá část dotazníků se soustředí především na motivačně-volní charakteristiku studentů, jejich akademickou odolnost s ohledem na motivaci, angažovanost, zapálenost, zájem apod.

¹²⁷ Tamtéž, s. 49–43.

Vzhledem k tomu, že na úspěšnost či neúspěšnost studentů na VŠ musíme pohlížet jako na multifaktoriální jev, který je ovlivněný mnoha faktory, bylo nezbytné získat velké množství informací, které jsou ve finální podobě dotazníku rozděleny do dvou kategorií v konečném počtu 143 položek. První část dotazníků obsahuje celkem 18 otázek po 114 položkách. Druhá část dotazníku 1 otázku po 29 položkách.

Ve výzkumném šetření byly stanoveny tyto cíle:

1. Ověření psychometrických vlastností dotazníku „Analýza příčin studentů na VŠ“.
2. Analýza tendence k prožívání nudy u vysokoškolských studentů.
3. Zachycení možných vazeb mezi tendencemi k prožívání nudy a faktory úspěšnosti/neúspěšnosti studia na VŠ.

Z těchto stanovených cílů vyplynuly následující výzkumné otázky:

1. Jaké tendence k prožívání nudy mají studenti VŠ.
2. Existuje souvislost mezi typem studentů a tendencí prožívání akademické nudy?
3. Existují vazby mezi úspěšností a plněním zkoušek, zápočtů v řádném termínu?

Pro potřeby naplnění jmenovaných cílů bylo nezbytné: ověřit psychomotorické vlastnosti nástroje MSBS; ověřit psychomotorické vlastnosti nástroje Faktorů neúspěšnosti; ověřit vzájemné vazby mezi nástrojem MSBS a Faktory neúspěšnosti. Vlastnosti i vazby byly ověřovány na české populaci vysokoškolských studentů.

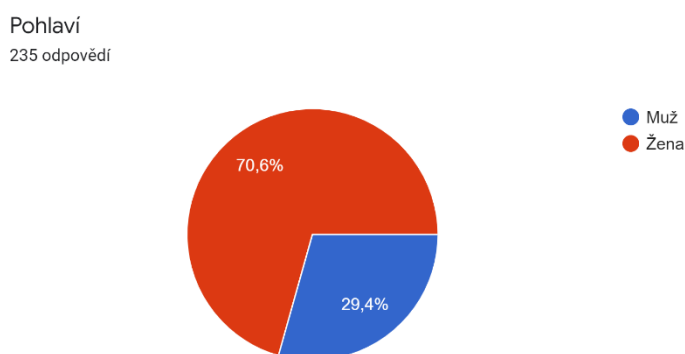
6.3 Metodologie výzkumného řešení

Metodologie výzkumného šetření pro analýzu reflexe neúspěšnosti studentů na VŠ, byla realizována na základě kvantitativního šetření, prostřednictvím dotazníku pro vysokoškolské studenty, jehož rovina spočívá v objektivním zkoumání edukační reality. Pro problematiku diplomové práce orientující se na analýzu neúspěšnosti studentů na VŠ se metoda kvantitativního dotazníkového šetření jevila jako nejvhodnější. Umožnila zprostředkovat rychlý sběr dat v relativně krátkém časovém horizontu a současně při zvolené koncepci lepší přehlednost a orientaci respondentů v dotazníkovém plnění.

Výzkumné šetření diplomové práce specifikují dva aspekty: tzv. primární aspekty, jenž identifikují základní orientační výpovědi respondentů (pohlaví, věk, ročník, fakulta) v kontextu širších orientačních výpovědí, reflektující zkušenosti studentů (studium, předměty, zkoušky, zápočty, studijní perspektivy, trávení volného času apod.) spolu s oblastí druhého aspektu – tzv. sekundárního aspektu jenž zohledňuje motivačně-volní charakteristiku studentů, akademickou odolnost s ohledem na motivaci, angažovanost, zapálenost, zájem apod.

Dotazník postihující vybrané charakteristiky vysokoškolského studia byl sestaven na základě 148 škálových položek a rozdělen do dvou částí. První část obsahuje celkem 18 otázek po 114 položkách. Druhá část dotazníku 1 otázku po 29 položkách. V obou případech byly odpovědi respondentů zaznamenávány na pětistupňové škále odrážející míru souhlasu s danými tvrzeními (tj. naprosto nesouhlasím, spíše nesouhlasím, nemám vyhraněný názor, spíše souhlasím, naprosto souhlasím). Jako vstupní proměnné byly monitorovány: studovaná fakulta, ročník, demografické údaje (věk, pohlaví), zkušenosti s předchozím studiem, dosahované výsledky či motivace k pobírání studijního stipendia.

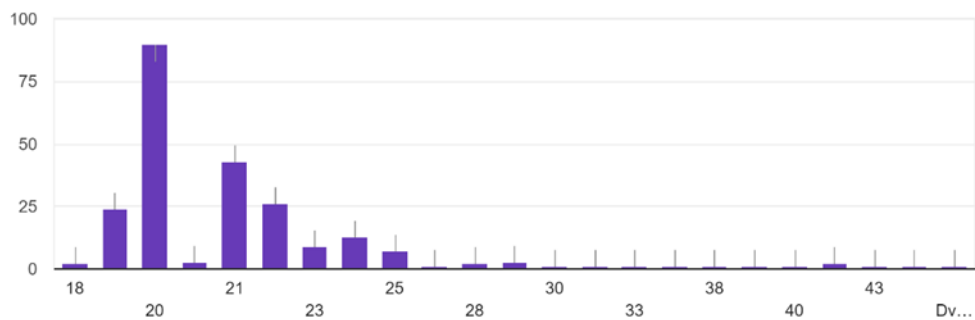
Výzkumu se mohli zúčastnit studenti jakékoliv vysoké školy napříč Českou republikou. Ročník ani obor či fakulta nebyly striktně podmíněné. Výzkum byl realizován pomocí online dotazníků prezentovaného v aplikaci Google disk. Celkem se výzkumu zúčastnilo 234 respondentů převážně studujících na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni. Výsledky vstupního sběru spolu s četností a dalšími vlastnostmi výzkumného vzorku zachycují následné grafy a tabulky.



Graf 2 Demografické údaje – pohlaví

Věk

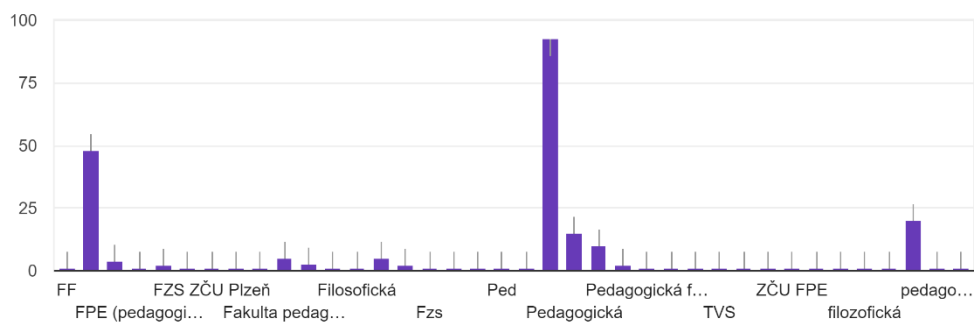
235 odpovědí



Graf 3 Demografické údaje – věk

Fakulta

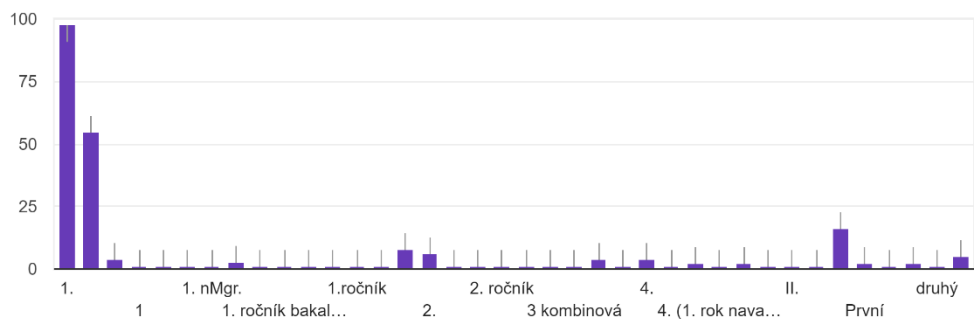
235 odpovědí



Graf 4 Fakulta

Ročník studia

235 odpovědí



Graf 5 Ročník studia

6.3.1 MSBS

Multidimensional State Boredom Scale (MSBS) byl vyvinut v roce 2011 jako nástroj kvantitativního šetření pro měření tzv. situační nudy (state boredom), v kooperaci autorů S. A. Fahlmana, K. B. Mercer-Lynna, D. B. Flora a J. D. Eastwooda. Koncept MSBS je zaměřený nejen na potenciaální sklon respondenta k nudě, ale současně na jeho aktuální zážitek z nudy, v konkrétním okamžiku. Z psychologického hlediska vycházejí autoři ze skutečnosti, že dispozice k zažívání nudy, nejsou totožné s aktuálním zažíváním nudy – tj. zážitek nudy se odvíjí od vnějších faktorů a konkrétních situací, zatímco dispozice „nudit se“ lze dedukovat z psychologických charakteristik jedince. Situační nuda reflektuje konkrétní zážitek propojený s určitým okamžikem i časem, kdežto tzv. vlastní nuda (trait boredom) prezentuje konkrétní, retrospektivní soubor určitých zážitků prožitých v minulosti. MSBS vychází z empiricky a teoreticky zakotvené definice nudy: „...Nuda je averzivním zážitkem nenaplněné touhy zapojit se do uspokojující aktivity. Ve smyslu nabuzení zažívá nudící se člověk buď silné, znepokojující vzrušení anebo lhostejnost a apatii. Na kognitivní úrovni zažívá člověk nudu jako pomalé plynutí času a neschopnost soustředit/zaměřit svou pozornost“. Metodu MSBS přeložila do českého jazyka Ing. Mgr. Denisa Urbanová.

Pro šetření psychometrických vlastností škály MSBS byla použita data, která byla sebrána na přelomu zimního a letního semestru akademického roku 2021/2022. Výzkumný vzorek byl tvořen 234 studenty vysoké školy ZČU Fakulty pedagogické, Fakulty filozofické a Fakulty právnické. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí online dotazníku prezentovaného v aplikaci Google disk.

Škála MSBS obsahuje celkem 29 položek. Ačkoliv původní uspořádání MSBS pracuje se sedmistupňovou Likertovou škálou, dotazník použitý pro sběr dat byl upraven pro potřeby diplomové práce, v němž byly odpovědi respondentů zaznamenávány na pětistupňové škále – odrážející míru souhlasu s danými tvrzeními (tj. naprosto nesouhlasím, spíše nesouhlasím, nemám vyhraněný názor, spíše souhlasím, naprosto souhlasím).

Zážitek nudy mám podle autorů 5 podstatných znaků, které vyplývají z pětifaktorové struktury dotazníku:

Faktor 1 odrážející nedostatek angažovanosti (disengagement – DIS), který je měřitelný deseti položkami (2, 7, 9, 10, 13, 17, 19, 22, 24, 28). Položka č. 2

„*Nacházím se v situaci, kterou vnímám jako bezvýznamnou*“; položka č. 7 „*Všechno mi připadá pořád stejné a stereotypní*.“; položka č. 9 „*Jsem nucen/a dělat věci, které pro mě nemají žádnou hodnotu*.“; položka č. 10 „*Nudím se*.“; položka č. 13 „*Nejsem si jistá/á, co dělat dál*.“; položka č. 17 „*Chci dělat něco zábavného, ale nic mě neláká*.“; položka č. 19 „*Přál/a bych si dělat něco víc vzrušujícího*.“; položka č. 22 „*Marním čas, který bych měl raději vynaložit na něco jiného*.“; položka č. 24 „*Chci aby se něco stalo, ale nevím přesně co*.“; položka č. 28 „*Připadám si, jako když jen tak sedím a čekám, až se něco stane*“.

Faktor 2 představuje negativní vliv nízké úrovně nabuzení (low arousal – LA), který je ověřitelný pěti položkami (4, 8, 15, 25, 29). Položka č. 4 „*Jsem osamělá*.“; položka č. 8 „*Cítím se skleslý/á*.“; položka č. 15 „*Cítím se prázdný/á*.“; položka č. 25 „*Cítím se být odříznutý/á od zbytku světa*.“; položka č. 29 „*Zdá se mi, že kolem mě není nikdo, s kým bych si mohl/a popovídat*“.

Faktor 3 reflektuje negativní vliv vysoké úrovně nabuzení (high arousal – HA) charakterizující položkami (5, 12, 14, 21, 27). Položka č. 5 „*Momentálně mě všechno dráždí*.“; položka č. 12 „*Jsem rozmrzelejší než obvykle*.“; položka č. 14 „*Jsem nervózní*.“; položka č. 21 „*Jsem teď netrpělivý/á*.“; položka č. 27 „*Jsem otrávený/á z lidí kolem sebe*“.

Faktor 4 představuje problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti (inattention – IN) měřitelný položkami (3, 16, 20, 23). Položka č. 3 „*Nechám se snadno vyrušit*.“; položka č. 16 „*Je těžké se na něco soustředit*.“; položka č. 20 „*Nedokážu se soustředit tak dlouho jako obvykle*.“; položka č. 23 „*Myslím na všechno možné*“.

Faktor 5 zaměřený na zážitek z pomalého plynutí času (time perception – TP), který je složen z položek (1, 6, 11, 18, 26). Položka č. 1 „*Čas ubíhá pomaleji než obvykle*.“; položka č. 6 „*Přál/a bych si, aby čas běžel rychleji*.“; položka č. 11 „*Čas se vleče*.“; položka č. 18 „*Čas ubíhá velmi pomalu*.“; položka č. 26 „*Připadá mi, že čas teď ubíhá velmi pomalu*“.

Analýza psychometrických charakteristik škály MSBS byla uskutečněna v programu JAPS 0.16.2.0 metodou Deskriptivní statistiky (Descriptive Statistics).¹²⁸

¹²⁸ Metodu MSBS přeložila do českého jazyka Ing. Mgr. Denisa Urbanová.

6.3.2 Faktorová neúspěšnost

Výzkumné šetření analýzy neúspěšnosti studentů na VŠ bylo realizováno formou kvantitativního šetření v podobě dotazníku prostřednictvím 114 škálových položek. Odpovědi respondentů byly zaznamenávány na pětistupňové škále odrážející míru souhlasu s danými tvrzeními (tj. naprosto nesouhlasím, spíše nesouhlasím, nemám vyhraněný názor, spíše souhlasím, naprosto souhlasím). Jednotlivé položky dotazníku reprezentují charakteristiky související s volbou oboru; okolnostmi, které vedou ke studiu; mírou motivace ke studiu; předpoklady ke studiu; bariérami ve studiu, přístupy a způsoby realizace příprav na zkoušky či adaptaci studentů na vysokoškolské prostředí.

Pro šetření analýzy neúspěšnosti studentů na VŠ byla použita data, která byla sebrána na přelomu zimního a letního semestru akademického roku 2021/2022. Výzkumný vzorek byl tvořen 234 studenty vysoké školy ZČU Fakulty pedagogické, Fakulty filozofické a Fakulty právnické. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí online dotazníku prezentovaného v aplikaci Google disk. Analýza neúspěšnosti studentů na VŠ byla uskutečněna v programu JAPS 0.16.2.0 metodou Frekvenční statistiky spolehlivosti jednotlivých položek pomocí tzv. McDonaldovi omegy.

6.3.3 Korelace

Výzkumné šetření, které bylo aplikováno korelacemi, se věnovalo zhodnocení vzájemného vztahu, tj. souvztažnosti mezi faktory situační nudy a faktory neúspěšnosti, zhodnocením vzájemného propojení mezi dílčími faktory neúspěšnosti, a nakonec dílčími vztahy nástroje MSBS (faktory DIS, LA, HA, IN) se třemi vybranými položkami z dotazníku o neúspěšnosti, reflektující problematiku toho, jak studenti prožívají nudu (Vybrány byly položky č. 27, 63 a 64). Šetření bylo provedeno korelací prostřednictvím metody Spearmanovo koeficientu. Tato metoda byla vybrána záměrně neboť se doporučuje aplikovat při menším počtu vzorků respondentů a v případech, kdy data nemají normální rozložení. Většina korelací byla vyhodnocena na 1 % hladině významnosti, čemuž odpovídají tabulka s grafy níže uvedené. Pro korelaci byly vybrány faktory MSBS: MSBS HA (negativní vliv vysoké úrovně nabuzení), MSBS LA (negativní vliv nízké úrovně nabuzení), MSBS DIS (nedostatek angažovanosti), MSBS IN (problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti), MSBS TP (Zážitek pomalého plynutí času) a faktory neúspěšnosti: N_FAK1 (Student ohrožený neúspěchem), N_FAK2 (Vysoká škola jako zastávka), N_FAK3 (Pilný a úzkostný student), N_FAK4 (Spokojený,

úspěšný student), N_FAK5 (Úspěšný student, připravený na VŠ studium), N_FAK6 (Pragmatický student), N_FAK7 (Zaměstnaný student, který zvládá), N_FAK8 (Student se sklony k perfekcionismu). Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí online dotazníku prezentovaného v aplikaci Google disk. Samotná analýza v programu JAPS 0.16.2.0 Spearmanovo korelační metodu.

6.4 Interpretace získaných dat

6.4.1 MSBS

Tabulka 2 MSBS Faktor 1: Nedostatek angažovanosti

Descriptive Statistics (Faktor 1 – Nedostatek angažovanosti)	
	MSBS_DIS
Valid	232
Missing	1
Mode	4.000
Median	3.400
Mean	3.418
Std. Deviation	0.916
Minimum	1.000
Maximum	5.000

Faktor 1 DIS – nedostatek angažovanosti: Na základě výzkumného šetření lze analýzu faktoru DIS interpretovat tak, že čím vyšší míra faktoru je, tím spíše studenti vyčkávají. Míra jejich motivace účasti v rámci vzdělávacího procesu spíše stagnuje a vnější stimulace, která je v tomto případě převládá, nedává prostor pro stimulaci vnitřní, která by měla studenty vést k aktivizaci ve smyslu vlastní činnosti z vnitřního podmětu něco dělat, být činným.

Tabulka 3 MSBS Faktor 2: Negativní vliv nízké úrovně nabuzení

Descriptive Statistics (Faktor 2 – Negativní vliv nízké úrovně nabuzení)	
	MSBS_LA
Valid	232
Missing	1
Mode	5.000
Median	3.600
Mean	3.541
Std. Deviation	0.994
Minimum	1.000
Maximum	5.000

Faktor 2 LA – negativní vliv nízké úrovně nabuzení: Na základě výzkumného šetření lze analýzu faktoru LA interpretovat tak, že čím vyšší míra faktoru je, tím spíše mají studenti nízkou úroveň nabuzení a stimulace k vyvíjení vlastní činnosti. Aktivity mohou vnímat spíše jako povrchní než účelné.

Tabulka 4 MSBS Faktor 3: Negativní vliv vysoké úrovně nabuzení

Descriptive Statistics (Faktor 3 - Negativní vliv vysoké úrovně nabuzení)	
	MSBS_HA
Valid	232
Missing	1
Mode	4.000
Median	3.800
Mean	3.647
Std. Deviation	0.891
Minimum	1.000
Maximum	5.000

Faktor 3 HA – negativní vliv vysoké úrovně nabuzení: Na základě výzkumného šetření lze analýzu faktoru HA interpretovat tak, že čím vyšší míra faktoru je, tím spíše pociťují studenti negativní vliv vysoké úrovně nabuzení v rámci vzdělávacího procesu. Studenti mohou spatřovat překážky svého vzdělávacího procesu např. v tom, že je povinností nutných ke splnění předmětu moc a oni často tápou či si neví rad, jak s tím naložit. Tabulka č. 2 a tabulka č. 3 velmi pěkně dokazují vyrovnanost těchto dvou faktorů. Respektive rovnováhu mezi studenty s vlivem vysoké úrovně nabuzení v komparaci se studenty nízké úrovně nabuzení.

Tabulka 5 MSBS Faktor 4: Problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti

Descriptive Statistics (Faktor 4 - problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti)	
	MSBS_IN
Valid	232
Missing	1
Mode	4.000
Median	3.875
Mean	3.692
Std. Deviation	0.918
Minimum	1.000
Maximum	5.000

Faktor 4 IN – problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti: Na základě výzkumného šetření lze analýzu faktoru IN interpretovat tak, že čím vyšší míra faktoru je, tím spíše mají studenti problém s pozorností a vlastním soustředěním. Přičemž k rozptýlení pozornosti u převážné části respondentů postačí sebemenší podnět, který se zdá lákavější než původní činnost související se studiem.

Tabulka 6 MSBS Faktor 5: Zážitek z pomalého plynutí času

Descriptive Statistics (Faktor 5 - zážitek z pomalého plynutí času)	
	MSBS_TP
Valid	232
Missing	1
Mode	5.000
Median	4.000
Mean	3.914
Std. Deviation	0.994
Minimum	1.000
Maximum	5.000

Faktor 5 TP – zážitek z pomalého plynutí času: Na základě výzkumného šetření lze analýzu faktoru TP interpretovat tak, že čím vyšší míra faktoru je, tím spíše mají studenti v průběhu vzdělávacího procesu umocněnější prožitek vyplývající z pomalého plynutí výuky. Což vypovídá o větší pravděpodobnosti účasti na nudící se situaci.

6.4.2 Faktory neúspěšnosti

Faktor 1: Student ohrožený neúspěchem (nepřipravený na VŠ studium)

Tabulka 7 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 1: Student ohrožený neúspěchem (nepřipravený na VŠ studium)

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	McDonald's ω
Point estimate	0.829
95% CI lower bound	0.795
95% CI upper bound	0.856

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used. The following items correlated negatively with the scale: 61., 72..

Tabulka 8 NEÚSPĚŠNOST Faktor 1: Student ohrožený neúspěchem (nepřipravený na VŠ studium)

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped
	McDonald's ω
60.	0.832
46.	0.811
49.	0.814
77.	0.813
44.	0.811
50.	0.814
89.	0.813
66.	0.820
71.	0.815
37.	0.819
65.	0.821
75.	0.815
76.	0.821
40.	0.818
35.	0.821
85.	0.836
84.	0.826
99.	0.828
74.	0.824
61.	0.839
72.	0.838

Faktor 1 – Student ohrožený neúspěchem (nepřipravený na VŠ studium): Faktor 1 je zaměřený na postojové motivační a volní bariéry. Představuje problémy ve smyslu plánování a plnění předmětů, přičemž obtíže tohoto typu studentů budou pravděpodobně dlouhodobějšího charakteru.¹²⁹ Faktorová analýza dotazníkového šetření prvního faktoru byla naměřena v optimální míře – tj. za relativně vysoké reliability. Nicméně ke zvážení

¹²⁹ KUBÍKOVÁ, BOHÁČOVÁ, PAVELKOVÁ, ŠTĚCH, s. 112.

připadají položky č. 61 a č. 72 ve smyslu možného přeskórování v důsledku negativní korelace se škálou. Frekvenční statistika poukazuje spíše na studenty ohrožené neúspěchem. Možnou příčinou mohou být motivačně volní vlastnosti podmíněné vůlí respondenta v kombinaci se špatně zvolenou učební strategií, časovým rozvržením, podceněním náročnosti příprav či sebevědomím studenta, které do značné míry rozhodují o úspěšném či neúspěšném absolvování předmětu.

Faktor 2: Vysoká škola jako zastávka – špatná volba oboru, krátkodobá orientace

Tabulka 9 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 2: Vysoká škola jako zastávka – špatná volba oboru, krátkodobá orientace

Frequentist Scale Reliability Statistics	
Estimate	McDonald's ω
Point estimate	0.722
95% CI lower bound	0.671
95% CI upper bound	0.773

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used. The following items correlated negatively with the scale: 29., 28., 32..

Tabulka 10 NEÚSPĚŠNOST Faktor 2: Vysoká škola jako zastávka – špatná volba oboru, krátkodobá orientace

Frequentist Individual Item Reliability Statistics	
Item	If item dropped
	McDonald's ω
29.	0.759
33.	0.676
25.	0.646
23.	0.655
11.	0.693
20.	0.680
22.	0.674
28.	0.766
21.	0.692
32.	0.740
42.	0.713
49.	0.727
30.	0.722
26.	0.713

Faktor 2 – Vysoká škola jako zastávka – špatná volba oboru, krátkodobá orientace: Faktor 2 představuje respondenty, kteří žijí přítomností nikoliv budoucností. V tomto případě postrádají studenti konkrétní představu, tudíž si ani nevytyčují příliš vysoké cíle (nejsou příliš ctizádstiví). Ačkoliv studium pravděpodobně plánují dokončit, s největší pravděpodobností očekávají, že jejich profese bude zcela odlišného rázu než studovaný

obor.¹³⁰ Faktorová analýza dotazníkového šetření druhého faktoru byla naměřena v optimální míře – reliabilita vyšla v relativně slušných hodnotách. Nicméně ke zvážení připadají položky č. 28, č. 29 a č. 32 ve smyslu možného přeskörování v důsledku negativní korelace se škálou. Frekvenční statistika pravděpodobně poukazuje na problematiku studentů, kteří postrádají jasné představy od svém budoucím životě což může být do značné míry zapříčiněno např. nevhodně zvoleným oborem, absencí správné motivace a celkovou pasivitou v přístupu toho, co bude následovat po ukončení studia. I přes jmenované překážky, studenti předpokládají úspěšné absolvování terciálního vzdělávání.

Faktor 3: Pilný a úzkostný student

Tabulka 11 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 3: Pilný a úzkostný student

Frequentist Scale Reliability Statistics

	Estimate	McDonald's ω
Point estimate		0.736
95% CI lower bound		0.686
95% CI upper bound		0.785

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used. The following item correlated negatively with the scale: 97..

Tabulka 12 NEÚSPĚŠNOST Faktor 3: Pilný a úzkostný student

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped	
	Item	McDonald's ω
45.		0.698
73.		0.698
47.		0.702
97.		0.774
54.		0.707
78.		0.724
36.		0.726
50.		0.727
34.		0.730
93.		0.740
64.		0.720
30.		0.727
55.		0.710
95.		0.727
80.		0.741
57.		0.727
52.		0.717

¹³⁰ KUBÍKOVÁ, BOHÁČOVÁ, PAVELKOVÁ, ŠTĚCH, s. 113.

Faktor 3 – Pilný a úzkostný student: Faktor 3 charakterizuje respondenty, kteří jsou ve svém studiu na jednu stranu svědomití a k realizaci stanovených cílů vynakládají značné úsilí, avšak mají tendence snadno podléhat stresu a úzkostem. Obecně takový student má nebo měl pravděpodobně problém s adaptací na vysokoškolské studium ve všech aspektech. Ačkoliv během příprav vykazuje student systematičnost, která může spočívat např. ve výběru vhodné učební strategie, časovém rozvržení učení apod. – problém vyvstane v okamžiku, kdy je student nucen překonat překážku. Je otázkou, do jaké míry bude student schopen zvládnout a ovlivnit míru působícího stresoru, který jej oslabuje (tj. jak reaguje na zátěžové situace a jak odolné budou jeho copingové strategie).¹³¹ Faktorová analýza dotazníkového šetření třetího faktoru byla naměřena v optimální míře – reliabilita vyšla v relativně slušných hodnotách. Ke zvážení připadá v úvahu pouze položka č. 97 ve smyslu možného přeskórování v důsledku negativní korelace se škálou. Frekvenční statistika poukazuje na skutečnost, že prožívání určité míry strachu a úzkosti pociťuje nebo pociťovala převážná většina respondentů. Nicméně není zcela jednoznačné, zda v pozitivním slova smyslu (tj. v podobě motivačního činitele) či negativním slova smyslu (tj. v podobě negativního vlivu na proces učení jedince, nezvládnutí copingových strategií, nízkého sebevědomí, přehnaného očekávání, případného zklamání okolí apod.) – což v konečném důsledku může být příčinami jenž brání dobrému výkonu pilného potažmo úzkostného studenta.

Faktor 4: Spokojený, úspěšný student

Tabulka 13 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 4: Spokojený, úspěšný student

Frequentist Scale Reliability Statistics	
Estimate	McDonald's ω
Point estimate	0.372
95% CI lower bound	0.176
95% CI upper bound	0.505

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used. The following items correlated negatively with the scale: 99., 85., 40., 77..

¹³¹ Tamtéž, 113–114.

Tabulka 14 NEÚSPĚŠNOST Faktor 4: Spokojený, úspěšný student

Frequentist Individual Item Reliability Statistics	
Item	If item dropped
	McDonald's ω
103.	0.259
102.	0.330
105.	0.296
99.	0.509
41.	0.291
63.	0.319
98.	0.329
92.	0.369
79.	0.372
56.	0.335
29.	0.377
94.	0.358
86.	0.367
91.	0.366
61.	0.347
85.	0.436
40.	0.405
77.	0.422
107.	0.359

Faktor 4 – Spokojený, úspěšný student: Faktor 4 identifikuje respondenty, pro něž je terciální vzdělávání klíčové, neboť jeho úspěšné absolvování jim umožní pracovat v oboru, který si vybrali. Tento typ studentů charakterizuje dobrá adaptabilita na vysokoškolské prostředí, přednášky a semináře je zpravidla baví a považují je za podmětne a disponují dobrými kognitivními a motivačně volnými schopnostmi. Prokazují dobrou organizaci svého zkouškového období a plán, který si stanovili plní bez větších obtíží. Nemají problém soustředit se, udržet pozornost, nepodceňují přípravy.¹³² Faktorová analýza dotazníkového šetření čtvrtého faktoru nevyšla ve zcela optimální míře – reliabilita vyšla v relativně nižších hodnotách než u předchozích faktorů. Důvodem může být skutečnost, že úspěšní studenti se v celkovém vzorku 234 respondentů pravděpodobně nevytvořili, a proto faktorová analýza vyšla spíše v záporných hodnotách. Pokud by byl počet respondentů vyšší mohli bychom předpokládat opačný efekt.

¹³² Tamtéž, s. 114–115.

Faktor 5: Úspěšný student, připravený na VŠ studium

Tabulka 15 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 5: Úspěšný student, připravený na VŠ studium

Frequentist Scale Reliability Statistics

	Estimate	McDonald's ω
Point estimate		0.438
95% CI lower bound		0.243
95% CI upper bound		0.556

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used. The following items correlated negatively with the scale: 108., 95., 60..

Tabulka 16 NEÚSPĚŠNOST – Faktor 5: Úspěšný student, připravený na VŠ studium

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped
	McDonald's ω
69.	0.391
32.	0.440
72.	0.427
67.	0.336
104.	0.406
70.	0.437
68.	0.357
88.	0.396
97.	0.441
43.	0.415
19.	0.446
101.	0.418
15.	0.429
87.	0.432
86.	0.384
108.	0.472
95.	0.501
60.	0.481

Faktor 5 – Úspěšný student připravený na vysokoškolské studium: Faktor 5 reprezentuje respondenty, kteří se nadměru přizpůsobili vysokoškolskému studiu a jsou velmi zdatní v plánování svého vzdělávání bez sklonů k prokrastinaci. Tito studenti zpravidla neodkládají zkoušky a mají tendence plnit je v rámci prvních termínů. Velmi dobře ovládají učební strategie, důvěřují sami sobě a věří, že jejich studium bude úspěšné. Zpravidla tento typ studentů mívá dobré zázemí, dostatek financí a podporu rodiny. Tím, že nejsou nuceni pracovat na plný úvazek, mohou terciálnímu vzdělávání věnovat více času a plně se soustředit na studium, na rozdíl od studentů, kteří musejí mimo vzdělávání řešit vlastní živobytí.¹³³ Faktorová analýza dotazníkového šetření pátého faktoru nevyšla

¹³³ Tamtéž, s 115–116.

ve zcela optimálním rozsahu. Ačkoliv reliabilita vyšla v relativně nižších hodnotách než u ostatních faktorů, stále vykazuje o něco vyšší výsledek než faktor čtvrtý, který je reflektován ještě o něco nižší mírou než popisovaný pátý faktor. Podobně jako tomu bylo u předchozího faktoru může být důvodem skutečnost, že úspěšní studenti připravení na VŠ studium se v celkovém vzorku 234 respondentů pravděpodobně nevytvořili, a proto faktorová analýza vyšla spíše v záporných hodnotách. Pokud by byl počet respondentů vyšší mohli bychom předpokládat opačný efekt. Z výsledku frekvenční statistiky spolehlivosti položek hodnotících pátý faktor lze předpokládat, že většina studentů, jenž byla zahrnuta do výzkumného vzorku – nedisponuje dostatečnými kapacitami k tomu, aby svůj veškerý čas směřovala ke vzdělávacímu procesu – tj. nemusí pocházet z dobrého zázemí, nemá adekvátní podporu rodiny, je nucena pracovat na plný úvazek, má častější tendenci prokrastinovat, neumí hospodařit s časem, nechává zkoušky na poslední chvíli apod.

Faktor 6: Pragmatický student

Tabulka 17 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 6: Pragmatický student

Frequentist Scale Reliability Statistics	
Estimate	McDonald's ω
Point estimate	0.709
95% CI lower bound	0.612
95% CI upper bound	0.775

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used.

Tabulka 18 NEÚSPĚŠNOST Faktor 6: Pragmatický student

Frequentist Individual Item Reliability Statistics	
Item	If item dropped
	McDonald's ω
9.	0.684
8.	0.666
17.	0.685
12.	0.683
18.	0.666
14.	0.697
13.	0.689
16.	0.695
10.	0.709
31.	0.690
106.	0.710

Faktor 6 – Pragmatický student: Faktor 6 představuje respondenty, kteří rozumí potřebám vysokoškolského studia – jsou přesvědčeni, že vysokoškolský titul je pro dnešní dobu

nevyhnutelný. Motorem vzdělávacího procesu pragmatického studenta jsou vnější pohnutky (např. titul mi zajistí lepší společenské postavení, lepší finanční ohodnocení apod.) spolu s vnitřními motivy jedince ve smyslu rozšíření obzorů, znalostí a dovedností, přičemž významnou roli sehrává také koncept tzv. vlastního já neboli „self-koncept“ v otázce sebevědomí. Přístup ke studiu těchto respondentů je pak čistě pragmatický.¹³⁴ Faktorová analýza dotazníkového šetření šestého faktoru byla naměřena v optimální míře – reliabilita vyšla v relativně slušných hodnotách, bez návrhu přeskorování položek s absencí negativní korelace škály. Vyšší reliabilita může značit převahu pragmatického typu studenta v celkovém vzorku respondentů dotazníkového šetření. Tito studenti přistupují k terciálnímu vzdělávání spíše pragmaticky. V úspěšném absolvování studia spatřují především vidinu lepšího společenského postavení, snadnějšího pracovního umístění a výhodnějšího finančního ohodnocení. Obecně lze konstatovat, že pragmatický student je účelový – tudíž je motivován úmyslem vnějších i vnitřních pohnutek, přičemž neopomíná ani oblast vlastního rozvoje v kontextu výkonové a poznávací motivace.

Faktor 7: Zaměstnaný student, který zvládá

Tabulka 19 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 7: Zaměstnaný student, který zvládá

Frequentist Scale Reliability Statistics	
Estimate	McDonald's ω
Point estimate	0.559
95% CI lower bound	0.441
95% CI upper bound	0.648

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used. The following items correlated negatively with the scale: 81., 108., 93..

Tabulka 20 NEÚSPĚŠNOST Faktor 7: Zaměstnaný student, který zvládá

Frequentist Individual Item Reliability Statistics	
Item	If item dropped
	McDonald's ω
110.	0.463
111.	0.434
59.	0.439
109.	0.437
80.	0.587
81.	0.592
38.	0.573
108.	0.622
93.	0.619

¹³⁴ Tamtéž, s. 116.

Faktor 7 – Zaměstnaný student, který zvládá: Faktor 7 charakterizuje respondenty, kteří jsou nuceni během studia pracovat na plný nebo částečný úvazek i v průběhu zkouškového období. Tito studenti zpravidla vykazují dobré copingové strategie, jsou schopni efektivního časového rozvržení a velmi dobře se adaptují na požadavky zaměstnání i studia.¹³⁵ Faktorová analýza dotazníkového šetření sedmého faktoru nevyšla ve zcela optimální míře, ačkoliv hodnoty nejsou tak nízké jako např. u faktorů č. 4 a 5. Ke zvážení připadají v úvahu položky č. 81, č. 93 a č. 108 ve smyslu možného přeskórování v důsledku negativní korelace se škálou. Naměřené hodnoty dotazníkové šetření vypovídají o skutečnosti, že v dostupné vzorku převládá menší počet studentů, kteří jsou zaměstnání na plný, či částečný úvazek a současně studují vysokou školu. Lze předpokládat, že aktivity související s prací a studiem zvládají velmi dobře a během zkouškového období nevykazují větší známky stresového zatížení. Při studiu používají ověřené učební strategie – např. podtrhávají si učivo, přeříkávají si jej nahlas a zpravidla se jej učí nazpaměť.

Faktor 8: Student se sklony k perfekcionismu

Tabulka 21 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 8: Student se sklony k perfekcionismu

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	McDonald's ω
Point estimate	0.638
95% CI lower bound	0.557
95% CI upper bound	0.704

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used. The following item correlated negatively with the scale: 39..

Tabulka 22 NEÚSPĚŠNOST Faktor 8: Student se sklony k perfekcionismu

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped
	McDonald's ω
112.	0.510
113.	0.512
114.	0.522
53.	0.679
27.	0.615
102.	0.641
96.	0.643
90.	0.676
39.	0.663

¹³⁵ Tamtéž, s. 117.

Faktor 8 – Student se sklony k perfekcionalismu: Faktor 8 představuje kategorii studentů, pro které je terciální vzdělávání zátěží z časové, finanční i studijní perspektivy. S výjimkou studia, které je prioritou nevnímá jedinec nic jiného. Vzdělávání upřednostňuje před ostatními aktivitami, přáteli, koníčky i odpočinkem.¹³⁶ Faktorová analýza dotazníkového šetření osmého faktoru vyšla v relativně optimální míře, lehce nad polovičními hodnotami. Ke zvážení připadá v úvahu pouze položka č. 39 ve smyslu možného přeskočení v důsledku negativní korelace se škálou. Naměřené hodnoty dotazníkové šetření reflektují studenty, kteří mají tendence upřednostnit vlastní studium před vším ostatním. Vzdělávání je pro ně prioritou a často jej mohou realizovat na úkor ostatních aktivit, které nemusejí nutně mít menší váhu než samotné studium.

¹³⁶ Tamtéž, s. 117.

5.4.3 Korelace vybraných MSBS faktorů s faktory neúspěšného studena

Tabulka 23 KORELACE 1

Spearman's Correlations		Spearman's rho	p
MSBS_DIS	- N_FAK1	-0.008	0.905
MSBS_DIS	- N_FAK2	-0.027	0.679
MSBS_DIS	- N_FAK3	0.239	< .001
MSBS_DIS	- N_FAK4	-0.047	0.475
MSBS_DIS	- N_FAK5	0.082	0.215
MSBS_DIS	- N_FAK6	0.168	0.010
MSBS_DIS	- N_FAK7	0.067	0.309
MSBS_DIS	- N_FAK8	-0.003	0.963
MSBS_LA	- N_FAK1	-0.028	0.667
MSBS_LA	- N_FAK2	-0.002	0.975
MSBS_LA	- N_FAK3	0.300	< .001
MSBS_LA	- N_FAK4	-0.009	0.892
MSBS_LA	- N_FAK5	-0.002	0.973
MSBS_LA	- N_FAK6	0.163	0.013
MSBS_LA	- N_FAK7	0.067	0.313
MSBS_LA	- N_FAK8	0.112	0.089
MSBS_HA	- N_FAK1	-0.044	0.501
MSBS_HA	- N_FAK2	-0.068	0.302
MSBS_HA	- N_FAK3	0.288	< .001
MSBS_HA	- N_FAK4	-0.010	0.880
MSBS_HA	- N_FAK5	0.097	0.139
MSBS_HA	- N_FAK6	0.170	0.009
MSBS_HA	- N_FAK7	0.059	0.372
MSBS_HA	- N_FAK8	0.122	0.064
MSBS_IN	- N_FAK1	0.091	0.165
MSBS_IN	- N_FAK2	-0.029	0.661
MSBS_IN	- N_FAK3	0.273	< .001
MSBS_IN	- N_FAK4	-0.054	0.417
MSBS_IN	- N_FAK5	0.044	0.506
MSBS_IN	- N_FAK6	0.030	0.644
MSBS_IN	- N_FAK7	0.132	0.045
MSBS_IN	- N_FAK8	0.062	0.351
MSBS_TP	- N_FAK1	-0.048	0.467
MSBS_TP	- N_FAK2	-0.098	0.135
MSBS_TP	- N_FAK3	0.163	0.013
MSBS_TP	- N_FAK4	0.002	0.974
MSBS_TP	- N_FAK5	0.072	0.274
MSBS_TP	- N_FAK6	0.150	0.022
MSBS_TP	- N_FAK7	0.204	0.002
MSBS_TP	- N_FAK8	-0.047	0.473



Graf 6 KORELACE 1

Korelace 1 (Faktory MSBS): Na vysoké hladině významnosti se ukázala středně silná závislost mezi faktory MSBS. Konkrétně mezi faktory HA (negativní vliv vysoké úrovně nabuzení), LA (negativní vliv nízké úrovně nabuzení), DIS (nedostatek angažovanosti) a IN (problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti) a faktorem N_FAK3 představujícím pilné a úzkostné studenty. Úzkostný typ studenta vykazuje ve svém vzdělávacím procesu potřeby jistoty. Pakliže jistotu postrádá nebo je minimální má tendence být úzkostnější, čímž se zhoršují jeho copingové strategie – což má vliv na zvládání stresových situací. Zároveň na základě výsledků šetřícího vzorku můžeme

úzkostné studenty specifikovat jako jedince, kteří prožívají nudu se všemi jejími negativními vlastnostmi a potřebují jasnou a pevně danou strukturu pro překonání jmenované bariéry. Pro korelaci dle tabulky platí, že čím tmavší zbarvení, tím větší závislost mezi jednotlivými faktory,

Tabulka 24 KORELACE 2

Spearman's Correlations		
	Spearman's rho	p
1. - N_FAK1	0.161	0.014
1. - N_FAK2	0.141	0.032
1. - N_FAK3	-0.041	0.531
1. - N_FAK4	-0.059	0.367
1. - N_FAK5	-0.134	0.041
1. - N_FAK6	0.022	0.734
1. - N_FAK7	-0.007	0.915
1. - N_FAK8	0.014	0.829
2. - N_FAK1	-0.340	< .001
2. - N_FAK2	-0.124	0.060
2. - N_FAK3	-0.123	0.062
2. - N_FAK4	0.137	0.037
2. - N_FAK5	0.240	< .001
2. - N_FAK6	0.083	0.208
2. - N_FAK7	-0.047	0.481
2. - N_FAK8	0.096	0.146
3. - N_FAK1	-0.300	< .001
3. - N_FAK2	-0.091	0.165
3. - N_FAK3	-0.189	0.004
3. - N_FAK4	0.102	0.120
3. - N_FAK5	0.049	0.454
3. - N_FAK6	0.106	0.106
3. - N_FAK7	-0.003	0.961
3. - N_FAK8	-0.025	0.704
4. - N_FAK1	0.080	0.227
4. - N_FAK2	0.012	0.859
4. - N_FAK3	-0.070	0.290
4. - N_FAK4	-0.130	0.049
4. - N_FAK5	-0.018	0.789
4. - N_FAK6	-0.050	0.451
4. - N_FAK7	0.165	0.012
4. - N_FAK8	0.011	0.863
5. - N_FAK1	0.108	0.101
5. - N_FAK2	0.004	0.949
5. - N_FAK3	0.129	0.049
5. - N_FAK4	-0.099	0.131
5. - N_FAK5	0.029	0.658
5. - N_FAK6	-0.005	0.937
5. - N_FAK7	0.053	0.420
5. - N_FAK8	0.092	0.165
6. - N_FAK1	-0.334	< .001
6. - N_FAK2	-0.158	0.016
6. - N_FAK3	-0.099	0.132
6. - N_FAK4	0.066	0.320
6. - N_FAK5	0.258	< .001
6. - N_FAK6	0.189	0.004
6. - N_FAK7	0.012	0.851
6. - N_FAK8	0.051	0.437
7. - N_FAK1	0.268	< .001
7. - N_FAK2	0.025	0.701
7. - N_FAK3	-0.002	0.974

Korelace 2: Výše uvedená korelace byla uplatňována mezi dílčími vztahy rozlišujících otázek, přičemž se ukázala aktivní zejména ve spojitosti faktoru 1 (N_FAK1), který představuje studenta ohroženého neúspěchem s faktorem 5 (N_FAK5), jenž definuje úspěšného studenta. Korelace vychází z předpokladu, že neúspěšný typ studenta nemá splněné předměty – což poukazuje na vazbu mezi plnění předmětů a neúspěšností. Kdežto úspěšný student mívá předměty splněné velmi brzy. Nakonec korelace upozorňuje na možnost, že neúspěšný student neusiluje o prospěchové stipendium, zatímco úspěšný student ano a neúspěšný student má většinu zkoušek v průměru splněno za dobře, naopak úspěšný z pravidla za výborně či velmi dobře.

Tabulka 25 KORELACE 3

Spearman's Correlations		
	Spearman's rho	p
MSBS_DIS - 63.	-0.218	< .001
MSBS_DIS - 64.	0.209	0.001
MSBS_DIS - 27.	0.245	< .001
MSBS_LA - 63.	-0.234	< .001
MSBS_LA - 64.	0.196	0.003
MSBS_LA - 27.	0.261	< .001
MSBS_HA - 63.	-0.188	0.004
MSBS_HA - 64.	0.185	0.005
MSBS_HA - 27.	0.265	< .001
MSBS_IN - 63.	-0.185	0.005
MSBS_IN - 64.	0.188	0.004
MSBS_IN - 27.	0.236	< .001
MSBS_TP - 63.	-0.118	0.073
MSBS_TP - 64.	-0.001	0.983
MSBS_TP - 27.	0.129	0.050

Korelace 3: Výše uvedená korelace byla uplatňována mezi dílčími vztahy nástroje MSBS (faktory DIS, LA, HA, IN) a třemi vybranými položkami z dotazníku o neúspěšnosti, reflektující problematiku toho, jak studenti prožívají nudu. Byly vybrány položky č. 27, 63 a 64. Pro položku 63 vyplývá, že u studentů, kteří mají vysokou vnitřní motivaci platí, že jejich copingové strategie jsou na dobré úrovni. Současně jsou tím typem studenta, který hledá smysl v předmětu, což se ve vztahu s nudou projevuje spíše negativně. Ačkoliv se vazby ukázaly v nižších hodnotách, stále jsou statisticky významné. V konečném důsledku můžeme konstatovat, že studenti s vysokou vnitřní motivací nemají takové tendence k prožívání nudy, jako ti, jejichž vnitřní motivace je nízká. Z výsledků korelace u položky 64 je patrné, že pokud mají studenti mnoho povinností vyplývajících z terciálního vzdělávání, které přesahují jejich limity, mají nutkání „problém“ vzdávat

a uchýlit se k nudě. V tomto případě se nuda projevuje nervozitou. Studenti jsou zpravidla popudliví a hledají externí stimulaci. Korelace vztahující se k 27 položce ukázala, že studenti, kteří jsou studiem natolik zaměstnáni a nemají čas na jiné aktivity, mají potencionálně vysokou vazbu k nudě. Což může znamenat, že pokud jsou nadstandardně zatíženi, jen těžko se s tím vyrovnávají a jsou neschopni se interně stimulovat a než by vynaložili úsilí, k nalezení efektivní strategie, raději to vzdají.

6.5 Diskuse

Záměrem předkládaného výzkumného šetření bylo zmapování problematiky neúspěšnosti studentů vysokých škol v komplexnější perspektivě s důrazem na tendenci prožívání nudy v kombinaci ověřování kvantitativního dotazníkového šetření spolu s hledáním vazeb mezi dílčími faktorovými položkami primární (Faktory neúspěšnosti) a sekundární (Faktory nástroje MSBS) části dotazníku. Aspirací diplomové práce byla identifikace základních aspektů neúspěšného a úspěšného studenta v procesu terciálního vzdělávání a analýza výpovědí respondentů s upřednostněním motivačně-volních charakteristik v kontextu odolnosti vůči akademickému prostředí, bez reflektování činitelů reprezentujících výkonové vlastnosti, inteligenci či objektivní úspěchy.

Zmiňované cíle byly naplňovány výběrovým vzorkem složeným z vysokoškolských studentů, kteří v období sběru dat studovali na jakékoliv univerzitě v rámci České republiky. Vzhledem ke skutečnosti, že vzorek výzkumného šetření nebyl dostatečně reprezentativní vůči naprosté většině vysokoškolské populace, nelze z něj vyvodit všestranné závěry, které by byly plošně platné pro celou vysokoškolskou společnost. Výzkumného šetření se celkem zúčastnilo 234 respondentů převážně studujících na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni.

Metodologie výzkumného šetření byla realizována kvantitativní metodou prostřednictvím písemné formy dotazování. Dotazníková metoda byla zvolena z důvodu možnosti zprostředkování rychlého sběru dat v poměrně krátkém časovém horizontu. Koncepce dotazníku byla navržena s ohledem na přehlednost a bezproblémovou orientaci respondentů v dotazníkovém plnění. Dotazník byl sestaven na základě dvojkombinace nástrojů šetření – tj. MSBS nástroje představující kvantitativní šetření zaměřené na problematiku související se situační nudou a nástroji pracujících s Faktory neúspěšnosti, které byly adaptovány pro potřeby šetření dle výsledků publikovaných v odborné publikaci autorů Kateřiny Kubíkové, Anety Boháčové, Isabelly Pavelkové a Stanislava

Štecha (*Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*), tak aby neobsahovaly položky s nízkou reliabilitou.

Z hlediska cíle (č.1) zaměřeného na tendence prožívání nudy lze na základě naměřených hodnot výzkumného šetření konstatovat, že studenti vysoké školy mají obecně více aspirací k prožívání nudy. Míra motivace vysokoškolského studenta spíše stagnuje, a naopak vnější stimulace převládá. Studenti raději vyčkávají na podmínky z okolí a vlastní iniciativu pocházející z vnitřního podmětu příliš často neuplatňují – tzn., že studenti disponují spíše nízkou úrovní nabuzení a činnosti vnímají většinou povrchně než účelně. Zároveň je patrné působení negativního vlivu v podobě pocitu mnoha studijních povinností, se kterými student neví, jak naložit anebo není schopen si s nimi poradit. Studenti mají velmi často problémy s pozorností a vlastním soustředěním, které je roztržité a sebemenší podnět je vykolejí. Také velmi často zmiňují pomalé plynutí času v rámci výuky, což by mohlo částečně souviset se špatnou volbou studovaného oboru a logicky tedy sníženým zájmem o danou problematiku. Obecně můžeme říci, že studenti mívají vyšší tendenci k zážitku nudy a copingové strategie příliš neaplikují. Pojetí nudy je stejně platné pro úspěšného i neúspěšného studenta. Rozhodující je, jak se s tím zmiňované skupiny vyrovnávají, s čímž mívají zpravidla větší problém úzkostní studenti.

Z výzkumného šetření otázky (č. 2) zaměřené na Faktorovou úspěšnost vyšlo, že vztah mezi úspěšným a neúspěšným studentem je determinován především motivačně-volnými charakteristikami v kontextu dalších aspektů jako jsou např. strategie učení, adaptace na vysokoškolské prostředí, časové rozvržení apod. Faktorová úspěšnost a její reliabilita vykazovala poměrně slušné hodnoty až na některé výjimky, což ale v konečném důsledku nemusí znamenat neměřitelnost vzorku. O tom, zdali bude student úspěšný či neúspěšný rozhodují také okolnosti, které mohou, ale nemusí být se vzdělávacím procesem v přímé působnosti např. neadekvátní podpora rodiny, finanční otázka, tendence prokrastinovat, nastavené priority apod. Konečný rozdíl mezi úspěšným a neúspěšným studentem je odrazem v plnění studentských povinností. Zatímco úspěšný student zpravidla neopakuje zkoušky, nemá problém s plněním předmětů a dalších povinností vyplývajících z vysokoškolského studia. V případě neúspěšného studenta je tomu naopak – neúspěšný student opakuje zkoušky a má problém s plněním svých studentských povinností.

Vazby mezi Faktory neúspěšnosti a faktory nástroje MSBS (č. 3), které bylo možné korelovat, specifikovaly spojitost mezi úspěšným a neúspěšným studentem.

U úspěšného studenta vycházela korelace z předpokladu, že má předměty splněné velmi brzy, a že zpravidla usiluje o prospěchové stipendium, tudíž jeho ohodnocení se pohybuje v rozmezí od výborně do velmi dobře. Zatímco neúspěšný student nemá splněné předměty a pokud ano zpravidla ohodnocené známkou dobře, tudíž neusiluje o prospěchové stipendium. Dále korelace poukázala na problematiku úzkostného studenta, který potřebuje během studia pocitu jistoty. Pokud jistotu postrádá propadá tendenci úzkosti, zhoršují se jeho copingové strategie a hůře zvládá stresové situace. Proto, aby úzkostný student zvládl nudu, musí mít jasně vymezené a definované struktury vzdělávání. Z hlediska korelace vybraných položek (č. 27, 63, 64) z dotazníku o neúspěšnosti s uplatněním dílčích vztahů faktorů MSBS, byl vyhodnocován prožitek nudy u studentů v rámci jejich studia. Ze získaných hodnot vyplývá, že ti studenti, kteří mají vysokou vnitřní motivaci a copingové strategie na dobré úrovni, hledají smysl v předmětu a nuda se u nich projevuje spíše negativně – tzn., že studenti s vysokou vnitřní motivací nemají takové tendence k prožívání nudy, jako ti, jejichž vnitřní motivace je nízká. Zároveň studenti, kteří mají mnoho povinností vyplývajících z terciálního vzdělávání, které přesahují jejich limity, mají nutkání „problém“ vzdávat a uchýlit se k nudě, která se u nich projevuje nervozitou. Studenti jsou zpravidla popudliví a hledají externí stimulaci. Nakonec studenti, které studium natolik zaměstnává, mají potencionálně vysokou vazbu k nudě. Což může znamenat, že pokud jsou nadstandardně zatíženi, jen těžko se s tím vyrovnávají a jsou neschopni se interně stimulovat a než by vynaložili úsilí, k nalezení efektivní strategie, raději to vzdají.

7. Závěr

Problematika studijní neúspěšnosti na vysoké škole je poměrně častým motivem sociálně vědních výzkumů domácích i zahraničních autorů. Studijní neúspěšnost je natolik komplexní jev, který sestává z několika příčin, jež nelze jednoduše generalizovat a je nutné k němu přistupovat z pohledu všech aktérů (tj. na úrovni jednotlivce, procedurální oblasti, vysokoškolských institucí, strukturální úrovni). Z dostupných studií, které se podrobněji zabývají touto problematikou, vyplývá, že jedním z hlavních důvodů studijní neúspěšnosti jsou motivačně-volní charakteristiky studenta, spolu s dalšími neméně podstatnými determinanty jeho chování a prožívání, které mohou souviset např. adaptací na vysokoškolské prostředí, se strategiemi učení, sociálním pozadím či prožitkem nudy.

Teoretická část diplomové práce vymezuje základní pojmy, které souvisejí s problematikou studijní neúspěšnosti studenta terciálního vzdělávání. Pozornost byla věnována českému vysokoškolskému systému a poměrům vysokoškolské politiky po roce 1989, jenž si za dobu existence samostatné České republiky prošly zásadními změnami či osobnostním předpokladům studenta se specifikací činitelů, kteří mají zásadní vliv na vývoj jedince a jeho motivační strukturu. Teoretická část se rovněž zabývá reflexí adolescence, jakožto etapy, během níž si jedinec buduje vlastní identitu a ve které dochází k identifikaci se studiem na vysoké škole. Taktéž definici vysokoškolského studenta z perspektivy studijních strategií, adaptaci na vysokoškolské prostředí a rozdílům mezi úspěšnými a neúspěšnými studenty. V neposlední řadě je nastíněna problematika nudy v kontextu edukačního procesu spojeného s absencí motivace a frustracemi potřeb studenta.

Praktická část diplomové práce navazuje na zmiňované analýzy provedené v jednotlivých kapitolách části teoretické, jejímž záměrem bylo účinnější zmapování problematiky neúspěšnosti studentů vysokých škol v komplexnější perspektivě. Výzkumné šetření analyzuje výpovědi studentů s důrazem na jejich motivačně-volní charakteristiky ve smyslu odolnosti vůči akademickému prostředí, přičemž v zájmu nejsou determinanty objektivního úspěchu a neúspěchu, ani výkonové vlastnosti či inteligence, nýbrž subjektivní výpovědi respondentů.

Metodologie výzkumného šetření byla realizována formou kvantitativního dotazníkového šetření orientovaného na zkoumání edukační reality českého terciálního vzdělávání. Tento způsob metody šetření umožnil zprostředkovat rychlý sběr dat

v relativně krátkém časovém horizontu a při zvolené koncepci lepší přehlednost a orientaci respondentů v dotazníkovém plnění. Praktickou část diplomové práce specifikují dva aspekty – primární, jenž identifikují základní orientační výpovědi respondentů v kontextu širších orientačních výpovědí, reflektující zkušenosti studentů – a sekundární, které zohledňují motivačně-volní charakteristiky, akademickou odolnost, angažovanost, zapálenost, individuální zájmy apod.

Dotazník analyzující neúspěšnost studentů na vysoké škole byl sestaven na základě dvojkombinace nástrojů šetření – MSBS (nástroj představující kvantitativní šetření zaměřené na problematiku související se situační nudou) a Faktorů neúspěšnosti adaptovaných na potřeby šetření podle výsledků uvedených v odborné publikaci autorů Kateřiny Kubíkové, Anety Boháčové, Isabelly Pavelkové a Stanislava Štecha (*Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*). V praktické části byla interpretována data MSBS, Faktorové neúspěšnosti a korelace vybraných faktorů. Aspirací diplomové práce byla identifikace základních aspektů neúspěšného studenta v procesu terciálního vzdělávání spolu s analýzou výpovědí respondentů, s upřednostněním motivačně-volních charakteristik v kontextu odolnosti vůči akademickému prostředí.

Z hlediska cíle zaměřeného na tendence prožívání nudy bylo na základě naměřených hodnot zjištěno že studenti vysoké školy mají obecně více aspirací k prožívání nudy a míra motivace vysokoškolského studenta spíše stagnuje, kdežto vnější stimulace převládá. Studenti mívají vyšší tendenci k zážitku nudy a vlastní copingové strategie příliš neuplatňují. Nicméně pojetí nudy zůstává stejně platné jak pro úspěšného, tak pro neúspěšného studenta – záleží na tom, jak se s tím skupiny vyrovnávají, s čímž mívají zpravidla větší problém úzkostní jedinci. Z hlediska cíle zaměřeného na Faktorovou neúspěšnost je patrné, že vztah mezi úspěšným a neúspěšným studentem bude determinován motivačně-volními charakteristikami v kontextu dalších aspektů. O tom, zdali bude student úspěšný či neúspěšný rozhodují také okolnosti, které mohou, ale nemusí být se vzdělávacím procesem v přímé působnosti. Konečný rozdíl mezi úspěšným a neúspěšným studentem je odrazem v plnění studentských povinností. Nakonec vazby mezi Faktory neúspěšnosti a faktory nástroje MSBS, které bylo možné korelovat, specifikovaly spojitost mezi úspěšným a neúspěšným studentem a poukázaly na problematiku úzkostného typu studenta, který se během svého studia potřebuje zaštitit pocíty jistoty, které když nejsou implikovány, vedou k úzkosti a v konečném důsledku zhoršují copingové strategie a student tak hůře zvládá stresové situace. Naopak studenti,

kteří mají vysokou vnitřní motivaci a copingové strategie na dobré úrovni, hledají smysl v předmětu a nemají takové tendence k prožívání nudy, jako ti, jejichž vnitřní motivace je nízká.

8. Resumé

Diplomová práce se zabývá problematikou neúspěšnosti studentů na vysoké škole. Cílem práce bylo zmapovat problematiku neúspěšnosti studentů vysokých škol v souvislosti s individualitou studenta, motivací, učební strategií, předchozích zkušeností, nedostatkem zájmu a míry angažovanosti. Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se věnuje tématům, které úzce souvisejí s problematikou studijní neúspěšnosti na vysoké škole. Představuje kapitoly, které se zabývají českým vysokoškolským systémem, osobnostními předpoklady studentů, adaptací na vysokoškolské prostředí, rozdíly mezi úspěšným a neúspěšným studentem, a nakonec fenoménem nudy. Praktická část představuje výzkumné šetření analýzy příčin neúspěšnosti studentů na vysoké škole, interpretací získaných dat a závěrečných diskusí výzkumného šetření. Metodologie výzkumného šetření byla provedena formou kvantitativního dotazníkového šetření a pro potřeby výzkumného šetření byly využity nástroje: MSBS a faktorové neúspěšnosti. Analýza psychometrických charakteristik byla uskutečněna v programu JAPS 0.16.2.0 metodou Deskriptivní statistiky (Descriptive Statistics), metodou Frekvenční statistiky pomocí McDonaldovi omegy a Spearmanovo korelační metodou. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 234 respondentů převážně studujících na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni.

The diploma thesis deals with the issue of student failure at the university. The aim of the work was to map the issue of failure of university students in connection with the student's individuality, motivation, learning strategy, previous practice, lack of interest for commitment. The diploma thesis consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part deals with topics that are closely related to the issue of academic failure at the university. It presents chapters that deal with the Czech higher education system, personal assumptions of students, adaptation to the university environment, the differences between successful and unsuccessful students, and finally the phenomenon of boredom. The practical part presents a research survey of the analysis of the causes of student failure at the university, the interpretation of the obtained data and the final discussions of the research survey. The methodology of the research survey was carried out in the form of a quantitative questionnaire survey and the following tools were used for the needs of the research survey: MSBS, Factor Failures. The analysis of psychometric characteristics was performed in the program JAPS0.16.2.0 using the Descriptive statistics method, the Frequency Statistics method using the McDonald's omega and the Spearman's

correlation method. A total of 234 respondents, mostly studying at the FPE in Pilsen, took part in the research survey.

9. Seznam literatury

BAČINSKÝ, Tomáš, *Vzťah výkonovej motivácie a aktívneho učenia sa študentov*. Mladá veda, Young Science, s. 56. ISSN 1339-3189.

BOHÁČOVÁ, Aneta. (2012). *Specifika a proměny postojů žáků SŠ ke školním předmětům*. Diplomová práce. ZČU v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Pavelková, Isabella.

Český statistický úřad. *Studenti a absolventi vysokých škol v České republice (2001–2020)*. Lidé a společnost. Český statistický úřad, Praha, 2021. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/163247822/23006121.pdf/2a13727d-91bf-46b7-b171-b5243a58b95b?version=1.3>.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-7847-1.

DUKOVÁ, Ivana, Martin DUKA a Ivanka KOHOUTOVÁ. *Sociální politika: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-8455-7

FRYJAUFOVÁ, Eva. *Jak uspět na vysoké škole: [informace, rady a zkušenosti pro studenty-zelenáče]*. Brno: Computer Press, 2006, s.12. ISBN 80-251-1216-0.

HREHOVÁ, Daniela, RÁC, Igor, *Adaptácia na vysokoškolské štúdium – teoretické východiská a čo o tom hovorí prieskum medzi študentmi*. In: PEDAGOGIKA.SK, roč. 6, 2105, č. 2.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2163-2.

KNAPÍK, Ján, *Vplyv vysokoškolského prostredia na adaptáciu a socializáciu študentov*. Ružomberok, 2015. ISBN 978-80-561-0566-5.

KOHOUTEK, Rudolf, *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. In: Pedagogická orientace 3, 2008.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-7553-7.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KUBÍKOVÁ, Kateřina, Aneta BOHÁČOVÁ, Isabella PAVELKOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3165-5.

LARSEN, Michael, Sogaard, KORNBEC, Kasper, Phil, KRISTENSEN, Rune, Müller, LARSEN, Malene, Rode, SOMMERSEL, Hanna, Bjørnøy, *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it?* Danish Clearinghouse for Educational Research. Kodaň, 2013.

MACEK, Petr, *Adolescence*. Praha, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

MATOŠKOVÁ, Jana, POTOČKOVÁ, Gabriela, *Život úspěšného studenta na vysoké škole*. In: PSYCHOLOGIE PRO PRAXI 3–4/2016, LI.

MAURALOVÁ, Magdaléna, TOMÁŠKOVÁ, Alice, *Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou)*. In: AULA, roč. 15, 01/2007.

MENCLOVÁ, Lenka, BAŠTOVÁ, Jarmila, *Vysokoškolský student v České republice – komparace dat z výzkumu let 1992–2005*. In: AULA, roč. 14, 01 / 2006.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: REGISTR VYSOKÝCH ŠKOL a uskutečňovaných studijních programů. Dostupné z:

<https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/cvssp.aspx>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha, 2020. 978-80-87601-47-1. S. 5. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

PAULÍK, Karel, *Psychologie lidské osobnosti 2., přepracované a doplněné vydání*. Pardubice, 2017. ISBN 978-80-271-9577-0.

PLAMÍNEK, Jiří, *Tajemství motivace, jak zařídit aby pro vás lidé rádi pracovali*. Ostrava, 2015, s. 16. ISBN 978-80-247-9744-1.

POLÁČKOVÁ, ŠOLCOVÁ, IVA, *Emoce. Regulace a vývoj v průběhu života*. Pardubice, 2018. ISBN 978-80-271-0974-6.

PRUDKÝ, Libor, *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky. Témata a otázky k pojetí vysokoškolského studia jakou učení se svobodně*. Brno, 2014. ISBN 978-80-7325-352-3.

PRUDKÝ, Libor, *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky. Témata a otázky k pojetí vysokoškolského studia jakou učení se svobodně*. Brno, 2014, s. 23–24. ISBN 978-80-7325-352-3.

PRŮCHA, Jan, *PSYCHOLOGIE UČENÍ. Teoretické a výzkumné poznatky pro celou edukační praxi*. Příbram, 2020. ISBN 978-80-271-1526-6.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.

RAHMANI, Parisa, *The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students*. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, roč. 29, 2011, s. 803–808.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-7378-0.

VLK, Aleš, Jakub DRBOHLAV, Tomáš FLIEGL, Vladimír HULÍK, Šimon STIBUREK a Václav ŠVEC. *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2017. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-248-7.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). Dostupné online: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111/zneni-20210401>, citováno dne: 1.5.2022.

Zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách. Dostupné online: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-172#Sum>, citováno dne 1. 5. 2022.

ZČU, Studentské organizace. Dostupné online: <https://www.zcu.cz/cs/Students/stud-org.html> (citováno dne 28. 5. 2022).

tabulka dostupná online:

file:///C:/Users/kriva/Downloads/VZ_2020_MSMT_nahled_web-1.pdf

10. Seznam obrázků, tabulek, grafů a diagramů

1. Tabulka 1 Přijímací řízení ke studiu na veřejné a soukromé vysoké školy podle typu studijních programů
2. Graf 1 Studenti VŠ v České republice podle skupiny oborů vzdělávání a dle pohlaví
3. Graf 2 Studenti VŠ v České republice – vývoj dle skupiny oboru vzdělávání
4. Graf 2 Demografické údaje – pohlaví
5. Graf 3 Demografické údaje – věk
6. Graf 4 Fakulta
7. Graf 5 Ročník studia
8. Tabulka 2 MSBS Faktor 1: Nedostatek angažovanosti
9. Tabulka 3 MSBS Faktor 2: Negativní vliv nízké úrovně nabuzení
10. Tabulka 4 MSBS Faktor 3: Negativní vliv vysoké úrovně nabuzení
11. Tabulka 5 MSBS Faktor 4: Problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti
12. Tabulka 6 MSBS Faktor 5: Zážitek z pomalého plynutí času
13. Tabulka 7 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 1: Student ohrožený neúspěchem (nepřipravený na VŠ studium)
14. Tabulka 8 NEÚSPĚŠNOST Faktor 1: Student ohrožený neúspěchem (nepřipravený na VŠ studium)
15. Tabulka 9 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 2: Vysoká škola jako zastávka – špatná volba oboru, krátkodobá orientace
16. Tabulka 10 NEÚSPĚŠNOST Faktor 2: Vysoká škola jako zastávka – špatná volba oboru, krátkodobá orientace
17. Tabulka 11 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 3: Pilný a úzkostný student
18. Tabulka 12 NEÚSPĚŠNOST Faktor 3: Pilný a úzkostný student
19. Tabulka 13 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 4: Spokojený, úspěšný student
20. Tabulka 14 NEÚSPĚŠNOST Faktor 4: Spokojený, úspěšný student

21. Tabulka 15 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 5: Úspěšný student, připravený na VŠ studium
22. Tabulka 16 NEÚSPĚŠNOST – Faktor 5: Úspěšný student, připravený na VŠ studium
23. Tabulka 17 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 6: Pragmatický student
24. Tabulka 18 NEÚSPĚŠNOST Faktor 6: Pragmatický student
25. Tabulka 19 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 7: Zaměstnaný student, který zvládá
26. Tabulka 20 NEÚSPĚŠNOST Faktor 7: Zaměstnaný student, který zvládá
27. Tabulka 21 NEÚSPĚŠNOST – frekvence reliability – Faktor 8: Student se sklony k perfekcionalismu
28. Tabulka 22 NEÚSPĚŠNOST Faktor 8: Student se sklony k perfekcionalismu
29. Tabulka 23 KORELACE 1
30. Graf 6 KORELACE 1
31. Tabulka 24 KORELACE 2
32. Tabulka 25 KORELACE 3

11. Přílohy

1. Dotazník

21.06.22 20:57	Dotazník DP: Analýza příčin neúspěšnosti na VŠ	21.06.22 20:57	Dotazník DP: Analýza příčin neúspěšnosti na VŠ
----------------	--	----------------	--

Dotazník DP: Analýza příčin neúspěšnosti na VŠ

Vážené studentky, studenti,
obracím se na Vás s prosbou, o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Díky tomuto dotazníku bych ráda zjistila, jak se Vám studium na vysoké škole, jak Vám studium změnilo život a do jaké míry splňuje Vaše očekávání. Dotazník má na první pohled větší počet položek, ale je to nutné, proto aby bylo možné identifikovat co možná nejvíce aspekty života vysokoškolského studenta. Doufám, že se o své poznatky podělíte.

Dotazníkové šetření je součástí mé diplomové práce a je striktně anonymní. Pouze pro potřeby výzkumu se nám na prohlávi a věk. Výsledky šetření budou použity do diplomové práce.

Děkují za spolupráci a Váš čas

Jana Bahúrová

* Povinné pole

V první části dotazníku odpovíte na následující otázky nebo vyberte vždy jednu možnost.

- Pohlaví *
Označte jen jednu elipsu.
 Muž
 Žena
- Věk *
- Fakulta *
- Ročník studia *
- Máte již nejlepší zkušenost se studiem na jiné VŠ? *
Značte křížkem všechny možné možnosti.
 Ano
 Ne

- Máte již spíše všechny zbročky a zápočty zpřehledněných semestrů? *
Označte jen jednu elipsu.
 Ano
 Ne
- Zkoušky se mi daří pít na první pokus. *
Označte jen jednu elipsu.
 Ano
 Ne
- Máte jste, nebo v současné chvíli máte opakovaně zapsané některý předmět/předměty? *
Označte jen jednu elipsu.
 Ano
 Ne
- Potýkám se s problémy splnit opakovaně zapsané předměty. *
Označte jen jednu elipsu.
 Ano
 Ne
- Usiluji o prospěchové stipendium. *
Označte jen jednu elipsu.
 Ano
 Ne
- Většinu zkoušek mám splněnou se známkou: *
Označte jen jednu elipsu.
 výborně
 velmi dobře
 dobře

21.06.22 20:57

Dobrovník DP - Analýza příčin neúspěšnosti na VS

Přidejte si průměrně každou položku detektivní a odpovízte, do jaké míry s výsoky souhlasíte či nepsouhlasíte.
 Spíše nepsouhlasím nemám vyhraněný názor spíše souhlasím naprosto souhlasím
 Vyberte vždy jen jednu možnost. Snažte se odpovědět na všechny otázky a šádkou nepřecházejte.

Studium na VS

Selece bez názvu

12. Proč studujete na VS? *

Označte pro jednu odpověď na každém řádku.

	naprosto nepsouhlasím	spíše nepsouhlasím	nemám vyhraněný názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
MA VS vzdělání je pro mě důležitá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Titul mi zajímá lepší společenské postavení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nechtělo se mi hned po SS jít pracovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studium mi umožní pracovat v oboru, který chci dělat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S VS titulem si lépe najdu práci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chci si rozšířit znalosti a obzory.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V dnešní době je to nutnost.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mě/a se učím novým věcem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chci změnit vzhled statusu studenta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chci si dokázat že to zvládnu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chci dobře vyhlédat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pokračuji v rodinné tradici.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KybnC_JGnd4tcAqE-bjyCvuyUzJf_LjnpWMBE/edit

3/16

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KybnC_JGnd4tcAqE-bjyCvuyUzJf_LjnpWMBE/edit

4/16

21.06.22 20:57

Dobrovník DP - Analýza příčin neúspěšnosti na VS

13. 2. Studujete obor, o který jste měla zájem? *

Označte pro jednu odpověď na každém řádku.

	naprosto nepsouhlasím	spíše nepsouhlasím	nemám vyhraněný názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
Obor, který přečetl nejvíce, byla pro mě jasná volba.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mě/a jsem jinou představu o náplni studia, než/odlišně od obor. Mě/a jsem jinou představu o náplni studia, než/odlišně od zveřejněného obor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nemě/a jsem jasnou, co chci studovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21.06.22 20:57

Dotazník DP: Analýza přístupu neuspěšnosti na VS

14. Až dostudujete? *

Označte pro každý případ na každém řádku.

	naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nemám vyjádřený názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
Mám jasnou představu o potřebnosti studiu oboru, budu dělat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přidopokládám, že budu pracovat v oboru.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zajímá mě, stále se rozhoduji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Budoucnost mi nabízí spoustu možností, teď se tím nezabývám.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studium mě tak zaměstnává, že nemám čas myslět na to, co bude.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Budu dělat to, co mě bude bavit, řídit si mimo obor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Budu pracovat tam, kde nabídnou více peněz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám obavy, jestli si vůbec najdu práci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rád/a bych pokračovala v navazujících studijních programech.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toto studium vnímám jen jako "zastávku", než se mi podaří dostat na jiný obor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studium oboru chci dokončit, ale profese se věnovat nechci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5/16

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KyprnC_gjGnd4bAqF-DjYCVvYUzI1_JypWMSelHt

21.06.22 20:57

Dotazník DP: Analýza přístupu neuspěšnosti na VS

15. V následujících tvrzeních posuďte, co vám při studiu na VS pomáhá. *

Označte pro každý případ na každém řádku.

	naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nemám vyjádřený názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
Domnívám se, že mám dostatek předpokladů ke studiu oboru, který jsem si vybrala/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám dobrou paměť.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umím dobře logicky uvažovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám silnou vůli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám dobré verbální schopnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem tvořivý/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem cílevědomý/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studium mě baví.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chci porozumět svému oboru.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rád/a mě podporuje při studiu (řádcem, zájemem).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem plný, svědomivý/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6/16

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KyprnC_gjGnd4bAqF-DjYCVvYUzI1_JypWMSelHt

21.06.22 20:57

Dotazník DP: Analýza příčin neúspěšnosti na VS

16. Nyní zhodnotte, co vám ve studiu brání a ztěžuje no. *

Ozvěte se jen, jestli nějaký z těchto náhledů řešíte.

	nejprve nedobře	středně nedobře	nenám výrazný názor	středně dobře	nejprve dobře
Jsem klámská, nervózní, „stresat“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem líný, pohodlný, lami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevěním si, podceňuji se, pochybuji o sobě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cítím, že mi chybí motivace ke studiu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem schopen/schopna se zabít učit až pod časovým stresem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neumím (medail se mi) se učít průběžně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám tendenci prokrastinovat (odkládat práci, úkoly, zkoušky).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám problémy se soustředěním.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám problémy mlouvi před lidmi (např. při referátech, ústním zkoušení).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Některé předměty jsou pro mě velmi obtížné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtížné jsou pro mne předměty, které jsou pro mne úplně nové.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Některé předměty mě nebaví.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bylo pro mne obtížné vyznat se v kredním systému VS a připravit se na něj.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7/16

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KyIeC_g9uH4uA4F-DjICVwYUzj1L_YjvIWMSE/edit

21.06.22 20:57

Dotazník DP: Analýza příčin úspěšnosti na VS

Při studiu se potýkám s finančními problémy, nedostatkem financí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Při studiu musím pracovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám nedostatek studijních materiálů (skript, literatury apod.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teoretickou výuku považuju za málo přínosnou, odříznou od praxe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevím předmět, rozložit si věci (dělat věci na poslední chvíli).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posílám smyšlené nekretych předmětů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když mi něco nejde, mám tendenci to vzdát.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8/16

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KyIeC_g9uH4uA4F-DjICVwYUzj1L_YjvIWMSE/edit

21.06.22 20:57

Dotazník DP: Analýza příčin neuspěšnosti na VŠ

17. Popište, jak probíhá zkouškové období. *

Dělejte jen jednu epijsu na každém řádku.

	naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nemám vyhraněný názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
Plán zkoušek si dělám pravidelně před začátkem zkouškového období.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plán zkoušek se mi většinou daří plnit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snažím se chodit na první brázdě zkouškové termíny, abych měl/a zkonosky rychle hotové.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snažím se chodit na první, brázdě zkouškové termíny, abych měl/a možnost opravnych termínů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám temjenci obvykle chodit až na poslední termíny.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plán zkoušek upravuji podle toho, na co mám největší zájem, ať se učí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na první termíny zkoušek chodím méně připravěný, snažím se zjistit, jak zkouška probíhá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U některých zkoušek sažím na to, že na třetí pokus už to musí být, nebo že mi to už vyucujici dá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zkouškové období je pro mne velká zálež.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1ov_KyPn-C_g0ndtba4S-DyVoyvUZI7_1jYHwWSE/edit

8/16

21.06.22 20:57

Dotazník DP: Analýza příčin neuspěšnosti na VŠ

18. Kolik času venujete přípravě na zkoušku? *

Dělejte jen jednu epijsu na každém řádku.

	naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nemám vyhraněný názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
Učím se obvykle 2-3 dny před zkouškou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učím se obvykle týden i déle před zkouškou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učím se obvykle den a noc před zkouškou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učivo se mi v rámci přípravy na zkoušku nedáří správně rozvíňovat, podotím čas a náročnost přípravy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10/16

https://docs.google.com/forms/d/1ov_KyPn-C_g0ndtba4S-DyVoyvUZI7_1jYHwWSE/edit

21.06.22 20:57

Dotazník DP - Analýza příčin neúspěšnosti na VŠ

19. Popište svůj obvyklý způsob přípravy na zkoušku. *

Označte pro každý případ na každém řádku.

	naprosto nescouhlasím	spíše nescouhlasím	neam výhraněný názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
Obvykle se nemám takhle připravovat, když si pamatuji z hodín	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učím se tak, že si píšu poznámky přednášky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podtrhávám si učivo, barevně zvýrazňuji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přečítávám si učivo nahlas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtu si poznámky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učím se celý den od rána do večera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Většinou se učím dlouho do noci, přes noc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Složnu si testy (z minulých let, z minulých let) a naučím se je	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učím se z vlastních poznámek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poskouchám nahromky z přednášek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Před zkouškou (poslední den) si učivo zopakuji se z knih, skript	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Udílám si systém v učení, naplánuji si, co a kdy se budu učit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učivo si rozšiřuji o další informace, které jsem získal v dalších zdrojích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KyprnC_gGndtbaAq5-DjYrCVeyvUZfL_7y6WwSE/edit

11/16

21.06.22 20:57

Dotazník DP - Analýza příčin neúspěšnosti na VŠ

(web, knihy apod.)

Učím se z vypracovaných otázek od někoho jiného	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učím se z knih, skript	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Většinou se učím naspaměť	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KyprnC_gGndtbaAq5-DjYrCVeyvUZfL_7y6WwSE/edit

12/16

21.06.22 20:57

Dotazník DP - Analýza přínosu neúspěšnosti na VS *

20. Pokuste se zhodnotit své studium na VS *

Označte jen jednu možnost v každém řádku.

	naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nemám vyhraněný názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
S podobou VS (systém) VS studia jsem spokojen/a, vyhovuje mi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Věřím, že moje studium dobře dopadne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studium na VS je pro mě příležitost, čas studia věnuji především před ostanními aktivitami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám obavy, že studium na VS je nad mé síly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učáním se pravidelně přednášek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na přednáškách si dělám poznámky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využívám možnosti osobní konzultace s vyučujícími.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V očekávám kolikrát se chám dobře, mám zájem přibídat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na přednáškách nebyvám příliš soustředěný, nedávám pozor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na většině přednášek se nudím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám vhodné bydlení, dobré studijní zázemí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1ow_Ky9nC_g0u4h0aQ5-DjYjCvYwYUzJ1_1jYjWjMSE/edit

13/16

21.06.22 20:57

Dotazník DP - Analýza přínosu neúspěšnosti na VS

21. Co vám na podobě vysokoškolského studia vyhovuje? *

Označte jen jednu možnost v každém řádku.

	naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nemám vyhraněný názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
Vyhovuje mi způsob vedení a metody realizace přednášek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhovuje mi doba v dechance - neporná výuka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhovuje mi způsob vedení a metody realizace seminářů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. JAK TRÁVÍTE ČAS MIMO ŠKOLU? *

Označte jen jednu možnost v každém řádku.

	naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nemám vyhraněný názor	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
Během studia pracuji na plný úvazek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během studia chodím na brigády.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během zkušákového období pracuji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daří se mi skloubit práci a studium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dokážu si najít čas na zábavu a přátel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daří se mi skloubit pomoci a odpočinkem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám dostatek času na záliby a koníčky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1ow_Ky9nC_g0u4h0aQ5-DjYjCvYwYUzJ1_1jYjWjMSE/edit

14/16

21.06.22 20:57

Dotazník DP - Analýza přímé neúspěšnosti na VŠ

23. Představ si, že musíš ve škole měsíc navštívat hodiny angličtiny pro pokročilé. I když Tvoje znalosti a dovednosti jsou na úrovni začátečnicka. Do jaké míry pro Tebe v této situaci budou platit následující výroky? *Či odpověz na každou otázku podle toho, jak bys vnímal/a sebe a svůj život ve výše popsané situaci. I když se Tvoje momentální pocity budou lišit od toho, jak se cítíš obvykle.*

Označte jen jednu odpověď na každém řádku.

	nejvíce nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	nejvíce souhlasím
Čas ubíhá pomaleji než obvykle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nacházím se v situaci, kterou vnímám jako bezvýznamnou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snadno se nechám vyrušit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem osamělý/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Momentálně mě všechno dráždí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přála bych si, aby čas běžel rychleji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Všechno mi připadá pořád stejné a stereotypní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cítím se slepesy/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem nucen/á dělat věci, které pro mne nemají žádnou hodnotu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nudím se.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čas se vleče.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem rozmrzelejší než obvykle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nejsem si jistý/á, co dělat dál.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem nervózní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cítím se prázdny.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je těžké se na něco soustředit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chci dělat něco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KyIaC_g0n4t4u4g-Dy/CViewUzJ1_LjYvWMSERkl

15/16

21.06.22 20:57

Dotazník DP - Analýza přímé neúspěšnosti na VŠ

zabereho, ale nic mě nedáá

Čas ubíhá velmi pomalu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přála bych si dělat něco víc vzrušujícího.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedokážu se soustředit tak dlouho jako obvykle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem teď nešťavilý/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mámím čas, který bych měl raději vynaložit na něco jiného.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Myslím na všechno možné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chci aby se něco stalo, ale nevím přesně co.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cítím se být odříznutý/á od zbytku světa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Připadá mi, že čas teď ubíhá pomalu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem otrávený/á z lidí kolem sebe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Připadám si, jako kdyby jen tak sedím a čekám, až se něco stane.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdá se mi, že kolem mě není nikdo, a když bych se měla popohnat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oblast veš vzhledem anti schválen Googlem.

Google Formuláře

https://docs.google.com/forms/d/1ow_KyIaC_g0n4t4u4g-Dy/CViewUzJ1_LjYvWMSERkl

16/16