

Jihočeská univerzita V Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

VYSOKOŠKOLSKÝ STUDENT Z HLEDISKA JEHO
OSOBNOSTNÍHO VÝVOJE A ROZVOJE

Vedoucí práce: PhDr. Otakar Jíra

Autor práce: Bc. Eva Rzeszutková

Studijní obor: Pedagogika volného času- PS

Ročník: 2. Nmgr.

2013

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

2. dubna 2013

Eva Rzeszutková

Na tomto místě bych chtěla v první řadě poděkovat vedoucímu své diplomové práce PhDr. Otakaru Jírovi za trpělivé vedení, za bohaté podněty, věcné připomínky, cenné rady a názory. Zároveň bych chtěla poděkovat za jeho vstřícný přístup, nikdy neutuchající dobré náladě a pro mne obohacujícímu postoji k řešení problematice. Mé srdečné díky patří i mé rodině a nejbližším, kteří byli pro mne pevným přístavem, nejen, když jsem psala tuto práci, ale také v průběhu celého studia.

OBSAH

Úvod.....	6
1. Právní předpisy a koncepční dokumenty	8
1.1. Právní předpisy	9
1.2. Koncepční dokumenty.....	12
1.2.1. Národní program vzdělávání ČR	12
1.2.2. Bílá kniha terciárního vzdělávání.....	14
1.2.3. Koncepce státní politiky pro obl.děti a mládeže na obd. 2007-2013	15
1.2.4. Memorandum o celoživotním učení.....	17
1.3. Bologna 1999.....	20
2. České vysoké školství.....	22
2.1. Vysoké školství od roku 1989 – současnost.....	23
2.2. Nárůst počtu vysokoškolských studentů od roku 1989	24
2.3. Kvantita versus kvalita	26
2.4. Úspěšnost uchazečů při přijímacím řízení na VŠ.....	29
3. Vnitřní faktory	32
3.1. Věkové zvláštnosti studenta	34
3.1.1. Adolescence	35
3.1.2. Mladší dospělost.....	37
3.2. Osobnost studenta.....	38
3.3. Motivace studentů ke studiu na vysoké škole	39
3.4. Vztah mezi vnitřní a vnější motivací.....	41
3.5. Hodnotový systém studentů VŠ	42
4. Vnější faktory	45
4.1. Rodina.....	46
4.2. Sociální prostředí, vrstevnická skupina	49
4.3. Vysokoškolský učitel a jeho význam pro studenta VŠ	50
4.4. Školní klima.....	53
4.5. Učení, sebevzdělávání	55
4.6. Životní styl, životní způsob	59

5. Téma výzkumu	62
5.1. Cíl práce.....	62
5.2. Hypotézy.....	63
5.3. Metodika výzkumného šetření	63
5.4. Charakteristika výzkumného vzorku	64
6. Výsledky a závěry výzkumného šetření	66
Závěr	82
Seznam použitých zdrojů	84
Seznam příloh.....	89
Příloha I	90
Abstrakt	95
Abstract.....	96

Úvod

K výběru tématu diplomové práce mě podnítilo vlastní období hodnocení, posuzování a bilancování, které jsem prožívala při snaze skloubit prezenční studium společně s prací a osobním životem. V určité chvíli mého života bylo se na chvíli zastavit a zamyslet se nad tím, co mi studium dává a nad dalším směřováním, jenž chci ve svém životě podniknout. Samotné uvědomění si toho, co mě k volbě studovaného oboru vedlo, co mi studium dalo a kam chci v budoucnu směřovat, mi umožnilo studium s prací i s osobním životem skloubit i za cenu velké časové náročnosti. Zároveň mě velice zajímalo, jak si vedou moji spolužáci, jaký je jejich pohled na věc, a právě to se stalo hlavní náplní mé práce. Pokusím se totiž provést výzkumné šetření a to takové, abych zjistila, co je k volbě oboru vedlo, jaká byla jejich očekávání od studia a zda se jim tato očekávání naplnila, podle čeho si volili specializaci, jak prožívají studium, jaké hodnotové žebříčky mají v sobě zabudované či jak jim vysoká škola pomohla ke splnění jejich vlastních cílů.

Jako cíl své práce jsem si stanovila zjistit hodnoty studentů, oboru Pedagogika volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Hodnoty studentů vysoké školy se utvářejí a stabilizují s přibývajícím věkem, prodlužují délkou studia a získanými životními zkušenostmi. Potenciál změny hodnot je vyšší v prvních třech letech studia, kvůli úměrně většímu objemu nového poznání. Mým záměrem je i zmapovat situaci u studentů závěrečného ročníku, kdy předpokládám, že v tomto ročníku studia je směřování na skutečné využití již naučených postupů a postojů, které studenti získali v rámci svého studia, a změna hodnot je u studentů již menší a stabilnější a studenti pátého ročníku mají své hodnoty poměrně vyvážené a stabilní.

Za hlavní přínos své práce považuji porovnání hodnotových žebříčků dnešních studentů Teologické fakulty Jihočeské univerzity oboru pedagogika volného času. Motivace studentů ke studiu a také zda si naplnili svá očekávání, se kterými na tuto vysokou školu vstupovali. Ve své práci budu používat kvantitativní výzkumné šetření, protože již tvořím na základech, které mají vlastní teorii. Data budu sbírat pomocí dotazníků, a to na třech skupinách. První skupina bude první ročník prezenčního bakalářského studia PVČ. Druhá skupina bude třetí ročník bakalářského studia PVČ. A třetí skupina bude poslední ročník navazujícího magisterského studia PVČ.

V teoretické části mé diplomové práce, bych se chtěla pokusit shrnout v první řadě problematiku právních a koncepčních dokumentů týkajících se vysokého školství

v ČR. Mezi tyto dokumenty patří koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže, Bílá kniha, zákon o vysokých školách 111/1998. či takzvaný „Boloňský proces“, který ovlivnil evropské vysoké školství. V návaznosti bych se věnovala českému vysokému školství od porevolučního roku 1990 až po současnost, zároveň bych se chtěla podívat na to, zda je studium vysoké školy v České Republice bráno z pohledu kvalitativního či pohledu kvantitativního.

Kapitola zabývající se vnitřními faktory působícími na studenta, se jeví jako velice důležitá. Chci se zaměřit na osobnost člověka, respektive studenta, jakým vývojem a rozvojem prochází jeho osobnost v průběhu vysokoškolského studia. Budu se soustředit i na to, jaká je motivace studenta k tomu, aby studoval na vysoké škole, dále pak jaký je vztah mezi vnitřní a vnější motivací a zdali tento vztah má vliv na studenta vysoké školy. V další části této kapitoly se zaměřím na hodnotový systém studenta vysoké školy, s jakými představami student se na vysokou školu hlásil a jak se jeho hodnotový žebříček během studia posunul. Také se podívám na věkové zvláštnosti studenta. Když vstupoval do prvního ročníku vysoké školy, ještě patřil mezi adolescenty, a když z vysoké školy odchází, patří již mezi mladé dospělé.

Poslední kapitola teoretické části bude věnována vnějším faktorům, které působí na studenta. V této kapitole bych chtěla popsat, jaký vliv má na studenta vysoké školy jeho rodina a jeho sociální okolí (vrstevníci, kamarádi, spolužáci). Další důležitý činitel pro osobnostní rozvoj studenta, je osobnost přednášejícího učitele a jeho vztah ke studentovi. Zároveň je nutné zmínit životní styl dnešních vysokoškolských studentů a možný vliv životního stylu, který může ovlivňovat a zároveň vytvářet sociální role dnešního vysokoškolského studenta.

Teoretické předpoklady vycházejí z prací a knih autorů Petra Saka, Pavla Hartla, Lenky Krejčové, Milana Slavíka, Petra Pabiana a Zdeňka Palána.

Závěry mé práce by mohly pomoci Teologické fakultě, k tomu, aby si ověřila, zda její studenti jsou s oborem pedagogika volného času spokojeni. Také by mohla pomoci budoucím studentům, aby se podívali na to jak, předchozí studenti hodnotili období svého studia a jak jim tato škola pomohla v osobním rozvoji. Má práce by mohla podat informace všem, kteří se zajímají o vysokoškolskou pedagogiku a tento obor mají v popředí svého zájmu.

*Jakou má vzdělanost cenu – to kdybys věděl,
člověče, nikdy bys pokojně nespal, dnem i nocí studoval bys.*

LATINSKÉ PŘÍSLOVÍ

1. Právní předpisy a koncepční dokumenty

V zákonu č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je již v prvním paragrafu stanoveno, jak se má žák, potažmo student, rozvíjet. Z toho vyplývá, že obecným vzdělávacím cílem je rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života¹.

Dále se o osobnostním vývoji a rozvoji pojednává v memorandu o celoživotním vzdělávání. Zde se hovoří o strategiích celoživotního vzdělávání, které vychází z předpokladu, že celoživotní vzdělávání má sloužit k řešení tří základních tematických okruhů, které jsou se vzděláváním spojeny:

- osobní rozvoj jedince: celoživotní vzdělávání má sloužit ke zvýšení kvality života člověka,
- k rozvoji jeho osobního potenciálu a využití jeho schopností,
- současně má napomáhat rozvíjet dovednosti, které potřebuje k uspokojení svých cílů.

Ve všeobecné deklaraci lidských práv a svobod, která byla přijata Valným shromážděním OSN 10. prosince 1948, je zakotveno v článku č. 26 právo člověka na vzdělání.

Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.

Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění,

¹ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění platném od 1. 1. 2005. §2, odst.2

snášelnivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru².

Vysokoškolské vzdělání je dosaženo studiem v rámci akreditovaného studijního programu podle studijního plánu stanovenou formou studia. Forma studia může být prezenční, distanční a kombinovaná. Studenti prezenčního studia jsou ve vývojové fázi pozdní adolescence, případně mladé dospělosti. Tato specifická sociální skupina prezenčních studentů se charakterizuje rozvinutými vlastnostmi a znalostmi potřebnými pro studium (paměť a inteligence), ale má menší životní a profesní zkušenost. Primárním zaměstnáním pro tuto skupinu bývá studium. Tvoří vlastní svébytnou sociální skupinu a subkulturu³.

1.1. Právní předpisy

Vysokoškolský student je charakterizován podle zákona 117/1995 Sb. o státní sociální podpoře ve znění pozdějších předpisů následovně: Student je osoba, která se soustavně připravuje na budoucí povolání na střední nebo vysoké škole, nejdéle však do 26 let věku (u doktorandů do 28 let), a to následujícím způsobem:

- studium na vysokých školách v rámci akreditovaného studijního programu, tj. bakalářského, magisterského nebo doktorského studijního programu (nikoli ale formou kombinovaného studia)
- studium na středních nebo vysokých školách v cizině, pokud podle rozhodnutí MŠMT je postaveno na roveň studia na středních nebo vysokých školách v České republice⁴.

Dne 22. dubna 1998 byl Parlamentem České republiky přijat návrh zákona o vysokých školách. Zákon nabyl platnosti dne 29. května 1998 a účinnosti dne 1. července 1998. Zákon komplexně upravuje problematiku vysokého školství jakožto nejvyššího článku vzdělávací soustavy v České republice, veřejné i soukromé vysoké

² *Všeobecná deklarace lidských práv a svobod*. 1948.

³ SLAVÍK, M. *Základy vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. str. 19.

⁴ Zákon 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, ve znění platném k 1. 10. 1995.

školy, vojenské a policejní vysoké školy, studijní programy, studium na vysoké škole, postavení studenta, akademických pracovníků, proces akreditace a státní správu vysokých škol.

Zákon o vysokých školách charakterizuje studijní programy, jejichž absolvováním se získává vysokoškolské vzdělání, proces přijímacího řízení, průběh studia na vysoké škole a jeho ukončení. Zákon stanovuje základní právní rámec pro vyměňování poplatků spojených se studiem. Práva a povinnosti studenta jsou stanovena rovněž zákonem o vysokých školách, a to včetně rozhodování o nich.

Zákon 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů stanovuje, že k poslání vysoké školy, která je nejvyšším článkem vzdělávací soustavy, patří být vrcholným centrem vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti. Vysoké školy mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti tím, že:

- a) uchovávají a rozhojňují dosažené poznání a podle svého typu a zaměření pěstují činnost vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost,
- b) umožňují v souladu s demokratickými principy přístup k vysokoškolskému vzdělání, získání odpovídající profesní kvalifikace a přípravu pro výzkumnou práci a další náročné odborné činnosti,
- c) poskytují další formy vzdělávání a umožňují získávat, rozšiřovat, prohlubovat nebo obnovovat znalosti z různých oblastí poznání a kultury a podílejí se tak na celoživotním vzdělávání,
- d) hrají aktivní roli ve veřejné diskusi o společenských a etických otázkách, při pěstování kulturní rozmanitosti a vzájemného porozumění, při utváření občanské společnosti a přípravě mladých lidí pro život v ní,
- e) přispívají k rozvoji na národní a regionální úrovni a spolupracují s různými stupni státní správy a samosprávy, s podnikovou a kulturní sférou,
- f) rozvíjejí mezinárodní a zvláště evropskou spolupráci jako podstatný rozměr svých činností, podporují společné projekty s obdobnými institucemi v zahraničí, vzájemné uznávání studia a diplomů, výměnu akademických pracovníků a studentů.

Podle zákona o vysokých školách je bakalářský studijní program zaměřen na přípravu k výkonu povolání a ke studiu v magisterském studijním programu. V bakalářském studijním programu se bezprostředně využívají soudobé poznatky a metody; obsahuje též v potřebném rozsahu teoretické poznatky.

Magisterský studijní program je zaměřen na získání teoretických poznatků založených na soudobém stavu vědeckého poznání, výzkumu a vývoje, na zvládnutí jejich aplikace a na rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti.

Dále se ve vysokoškolském zákoně mluví o právech studenta. Student má právo studovat v rámci jednoho nebo více studijních programů; výběru studijních předmětů a vytvoření studijního plánu podle pravidel studijního programu; výběru učitele určitého studijního předmětu vyučovaného více učiteli; konat zkoušky za podmínek stanovených studijním programem nebo studijním a zkušebním řádem; zapsat se do další části studijního programu, pokud splnil povinnosti stanovené studijním programem nebo studijním a zkušebním řádem; navrhopvat téma své bakalářské, diplomové, rigorózní nebo disertační práce; používat zařízení a informační technologie potřebné pro studium ve studijním programu v souladu s pravidly určenými vysokou školou; volit a být volen do akademického senátu, pokud byl akademický senát zřízen; na stipendium z prostředků vysoké školy, splní-li podmínky pro jeho přiznání stanovené ve stipendijním řádu.

Stejně jako práva má student i své povinnosti. Studijní povinnosti studenta vyplývají ze studijního programu a studijního a zkušebního řádu. Student je povinen dodržovat vnitřní předpisy vysoké školy a jejích součástí. Student je povinen: hradit poplatky spojené se studiem a uvést skutečnosti rozhodné pro jejich výši; hlásit vysoké škole nebo její součásti, na které je zapsán, adresu určenou pro doručování; dostavit se na předvolání rektora, děkana nebo jimi pověřeného zaměstnance vysoké školy k projednání otázek týkajících se průběhu studia nebo ukončení studia. Zaviněným nesplněním povinností vzniká studentovi povinnost nahradit vysoké škole náklady, které jí tím způsobil.⁵

Student oboru pedagogika volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity se díky studovanému oboru rozvine ve více vědeckých oblastech. Obor Pedagogika volného času dává možnost studentům vnímat proces výchovy jako

⁵ Zákon 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, v znění platném k 1. 7. 1998.

souhrnný a celistvý postup, tedy jako rozvoj jedince nejen po stránce fyzické a sociální, ale také po stránce etické a spirituální.

Studenti se v rámci studia setkávají s tím, jak vnímá člověk židovsko-křesťanskou tradici. Současně se studenti učí být vnímaví k náboženské dimenzi člověka, jejíž uvědomění si, je jednou z často opomíjených povinností vychovatele. Studenti mají kromě pedagogické kvalifikace také základní znalosti ze sociologie, etiky, psychologie filozofie a managementu

1.2. Koncepční dokumenty

Česká republika má v současnosti více než 20 rezortních koncepčních dokumentů pro oblast vzdělávání, přijala také několik nadresortních koncepcí a dokumentů Evropské unie.

Zde uvedu tři příklady konceptů a to ty, které se konkrétně dotýkají terciárního vzdělávání a vysokoškolských studentů.

1.2.1. Národní program vzdělávání ČR

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. Dubna 1999. Vláda v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky⁶. Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.

Terciární vzdělání je v Bílé knize vymezeno takto „*terciárním sektorem vzdělávání se rozumí všechny typy státem uznaného vzdělávání občanů, navazující na úplné střední všeobecné vzdělání nebo úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou.*”⁷

V terciárním sektoru se získává nejvyšších stupňů vzdělání, jeho úroveň značně působí na kvalitu života celé společnosti.

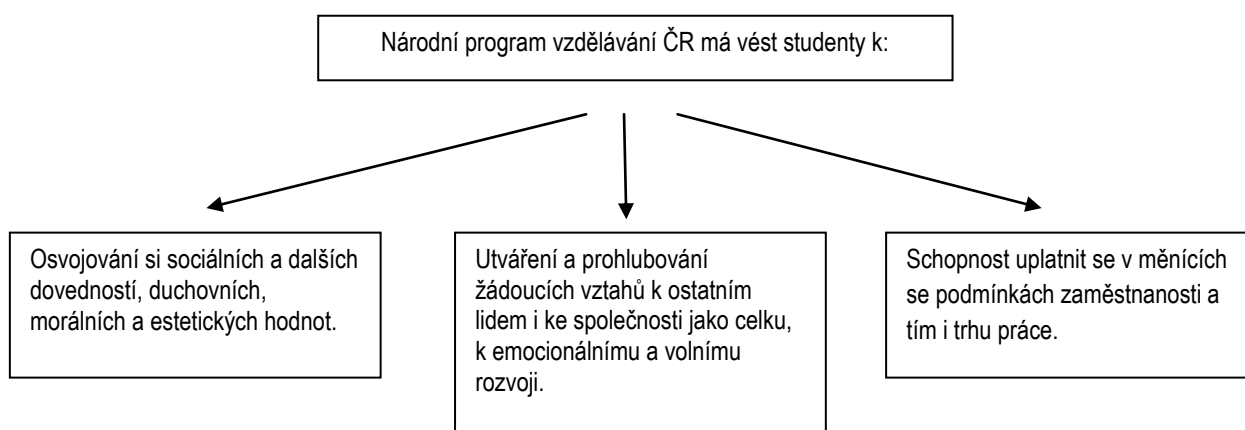
⁶ Národní program vzdělávání České republiky. Praha: MŠMT, 2001. str. 7.

⁷ Národní program vzdělávání České republiky. Praha: MŠMT, 2001. str. 63.

Utváření terciárního sektoru vzdělávání v české vzdělávací soustavě sleduje tyto záměry⁸:

- Utváření bohatě diverzifikovaného terciárního sektoru vzdělávání, s dostatečnou kapacitou, v maximální míře prostupný, umožňující změnu nebo pokračování ve studiu, v každém věku a v každé době.
- Umožnit polovině populačního ročníku devatenáctiletých, aby mohla vstoupit do nějakého typu terciárního vzdělávání.
- Bude zajištěno rovný a v maximální míře otevřený přístup ke vzdělávání vylučující diskriminaci z jakéhokoliv důvodu.
- Bude zdůrazňován trend konceptu celoživotního učení.
- V budoucnu je vize, že každý student terciárního vzdělávání část svého studia stráví mimo svoji vlastní školu pokud možno, tak v zahraničí. Stejně tak bude podporována mobilita akademických pracovníků.
- Dlouhodobým záměrem je v maximální míře využívat a podporovat rozvoj lidských zdrojů.

Schéma č. 1: Národní program vzdělávání ČR - Internalizace hodnot u studentů



Národní program vzdělávání ČR má ve svém záměru vést studenty k rozvoji a uvědomění si hodnot. Student má v průběhu svého studia osvojit si dovednosti sociální, komunikační atd. Dále si student podle Bílé knihy má přijmout duchovní, morální a estetické hodnoty, které bude potřebovat pro svůj další soukromý či profesní život.

Další myšlenková východiska, která jsou důležitá pro rozvoj studenta, Bílá kniha charakterizuje jako utváření a prohlubování vztahů k ostatním lidem, ke společnosti a

⁸ Tamtéž, str. 64.

k emocionálnímu a volnému rozvoji. Student by si zároveň měl uvědomovat sám sebe a chovat se podle platných morálních norem společnosti.

Bílá kniha dále pak mluví o tom, že student by měl mít schopnosti uplatnit se v měnících podmínkách zaměstnanosti a také schopnost prosadit se na trhu práce.

1.2.2. Bílá kniha terciárního vzdělávání

V roce 2008 vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy první verzi Bílé knihy terciárního vzdělávání. Tento návrh je koncepčním a strategickým dokumentem, který ukazuje na možné další směry vývoje vysokých škol. Tento materiál definuje, že posláním vysokých škol je být nejen institucemi vzdělávacími a vědeckými, ale také sociálními, socializačními, kulturními a politickými. Univerzity a vysoké školy jsou především v čím dál větší míře nedílnou a významnou součástí národních ekonomik, a to obzvláště v sektoru služeb. V mnoha zemích tzv. „vývoz vzdělání“ přispívá výrazným způsobem k tvorbě hrubého domácího produktu a je významnou součástí migrační politiky rozvoje lidských zdrojů. To je umožněno čím dál větší mírou globalizace.

System terciárního vzdělávání přispívá k ekonomickému rozvoji ve čtyřech hlavních oblastech. V rozvoji lidského kapitálu (prostřednictvím vzdělávání), v budování znalostní základny (prostřednictvím výzkumu), v šíření aplikací znalostí (interakce s těmi, kteří znalosti využívají) a v uchování znalostí.⁹

Jako cílový stav vysokoškolského vzdělávání byl v návrhu Bílé knihy pro terciární vzdělávání popsán následovně:

- Více rozčleňovat celý systém terciárního vzdělávání tj. více otevřít samostatné rozhodování jednotlivých institucí o své vnitřní struktuře a profilaci, a jednoznačně podporovat excelenci ve všech segmentech činnosti.
- Zvýšit národní i mezinárodní mobilitu akademických pracovníků vykonávajících pedagogickou činnost.
- Lépe definovat a rozšířit segment kratších (profesních) studijních programů (např. rozšíření dvouletých programů, ale také podstatné zvýšení celkového

⁹ SLAVÍK, M. *Základy vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. str. 15.

přizpůsobení absolventů bakalářských programů, a i jejich profesní úspěšnosti, otevření celého systému rostoucí poptávce.)

- Vytvořit podmínky pro koncentraci špičkového výzkumu do výzkumně orientovaných pracovišť
- Do řízení a činnosti vysokých škol zapojit vnější aktéry, zajistit kvalitnější zpětnou vazbu a podpořit manažerské prvky řízení včetně posílení odpovědnosti a efektivity.
- Do oblasti terciárního vzdělávání zapojit více soukromých zdrojů, tj. posílit vícezdrojové financování
- Zavést vhodný model finanční spoluúčasti studentů
- Přijímat více zahraničních studentů
- Zainteresovanost vysokých škol na uplatnění absolventů
- Zmenšit sociální bariéry k přístupu k vysokoškolskému vzdělání
- Vytvořit účinný systém finanční pomoci studentům¹⁰

V současné době se hovoří o reformě terciárního vzdělávání v České republice. O reformě se vedou velmi živé debaty, do kterých se zapojují všichni, kterých se tato reforma týká (uchazeči o studium na vysoké škole, studenti vysokých škol, vedení vysokých škol, MŠMT atd.)

Tato reforma má za cíl navržení nejvhodnějšího systému řízení, financování (a jejich vzájemné provázanosti) vysokých škol a terciárního vzdělávání v České republice s ohledem na celosvětové trendy, doporučení OECD pro oblast terciárního vzdělávání a požadavky společnosti, ekonomiky a trhu práce.

1.2.3. Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013

Vláda České republiky 4. července 2007 schválila koncepci státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013. Koncepce říká, že *„cílem současné společnosti by mělo být vychovávat děti a mladé lidi tak, aby se stali individualitami, které charakterizují především svědomitost, poctivost, sebeovládání, duševní stabilita a*

¹⁰ SLAVÍK, M. *Základy vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. str. 16.

odolnost, zvědavost, chuť do učení a touha poznávat nové, otevřenost pro druhé, snášenlivost, slušnost, schopnost vytvářet přátelské vztahy a pomáhat druhým. Mladí lidé by měli poznat sami sebe jako živé bytosti, pochopit hodnotu zdraví, smysl zdravotní prevence i hloubku problémů spojených s nemocí či jiným poškozením zdraví, aby poznávali zásadní životní hodnoty a postupně si k nim utvářeli postoje. K tomu by měla napomáhat i tato koncepce¹¹.

Ve své diplomové práci v empirické části chci tuto formulaci hodnot studentů konfrontovat se svojí hypotézou, která je formulována následovně: Hodnoty se utvářejí a stabilizují s přibývajícím věkem, prodlužující délkou studia a získanými životními zkušenostmi. Potenciál změny hodnot je vyšší v prvních třech letech studia, díky úměrně většímu objemu nového poznání.

Jelikož této koncepci státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013 končí její platnost, tak se v současné době připravuje nová koncepce pro oblast dětí a mládeže na další léta.

Cílem státní politiky v oblasti mládeže a vzdělání je: prostřednictvím podpory vzdělávání a výchovných aktivit působit na celkové formování mladého člověka, na podporu a rozvoj jeho vlastní osobnosti, talentu a zájmu v kontextu s potřebami společnosti. Dbát přitom na propojování formálního, neformálního a informálního vzdělávání.

K terciárnímu vzdělávání se vztahují resortní cíle MŠMT:

- Zvyšovat úroveň poskytování poradenské péče studentům vysokých škol z aspektu psychologického, pedagogicko-psychologického a profesního poradenství, aktivit na využívání volného času a zaměřených na rozvoj osobnosti studenta.
- Zajistit funkční systém pro uznávání vzdělání, odborné přípravy a profesní kvalifikace dosažené v zahraničí.

Schéma č. 2: Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013 - Internalizace hodnot u studentů

¹¹ *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže pro rok 2007-2013*. Praha: MŠMT, 2009. [cit 2013-02-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi.html>>.

Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013 vede vychovávat a vést studenty k:

K tomu, aby se stali individualitami, které charakterizují především svědomitost, poctivost, sebeovládání, duševní stabilita a odolnost, zvědavost, chuť do učení a touha poznávat nové, otevřenost pro druhé, snášenlivost, slušnost, schopnost vytvářet přátelské vztahy a pomáhat druhým.

Mladí lidé by měli poznat sami sebe jako živé bytosti, pochopit hodnotu zdraví, smysl zdravotní prevence i hloubku problémů spojených s nemocí či jiným poškozením zdraví, aby poznávali zásadní životní hodnoty a postupně si k nim utvářeli postoje

1.2.4. Memorandum o celoživotním učení

Memorandum o celoživotním učení je dokument, který velmi konkrétně vymezuje budoucnost celoživotního učení. Memorandum vyzdvihuje dva základní úkoly celoživotního učení: podepřít u obyvatel aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost.

Pojem celoživotní učení je možno vymezit z různých východisek a pohledů; vždy nám vystupuje jako princip celého procesu *ochota lidí učit se*. Dle odborných vymezení a pojmů je představován proces učení jako proces získávání a rozvoje paměti, chování, včetně vědomostí, dovedností, znalostí, porozumění, hodnot a moudrosti. Učení tudíž utváří jedince po celý jeho život.

Podle Palána celoživotní učení přejímáme jako celoživotní proces. Z uvedených důvodů již nemůžeme hovořit o systému školské přípravy pro život, ale o rozvíjení vzdělávání a kvalifikační přípravy po celý život. Celoživotní učení má jednak *polohu horizontální*, jejíž základní charakteristikou je zajistit možnost učení a dostupnost ke vzdělávání všem a po celý život. Celoživotní učení má i svou *polohu vertikální*, jejímž cílem je zajistit možnost učení se, nabízet a zpřístupnit vzdělávání každému až do úrovně osobnostních možností¹².

Teorie celoživotního učení je podle strategie celoživotního učení ČR: „*Teorie celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho*

¹² PALÁN, Z. in KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, str. 26.

organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života¹³.“

Rabušicová uvádí, že: „Celoživotní učení vychází z představy, že člověk dokáže řídit své učení a bude sám aktivně vyhledávat učební příležitosti po celý svůj život. Klade důraz na svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje, který povede k naplnění individuálně vnímané kvality života (splnění vlastních snů, osobní satisfakce).¹⁴“

Celoživotní učení zahrnuje veškeré vzdělávání realizované v průběhu života, jehož základem je kvalitní formální vzdělávání od nejtělejšího dětství, až po vzdělávání realizované v terciárním sektoru. Zde mají svoji nezastupitelnou úlohu také vysoké školy, především veřejné. Pokud budou připravovat a nabízet mimo graduálních vzdělávacích programů také vzdělávací kurzy pro oblast dalšího vzdělávání obyvatelstva, mohou se stát uznávanými centry vzdělanosti, zejména v regionu své působnosti. Škála těchto vzdělávacích aktivit může být velmi široká od dalšího vzdělávání svých absolventů, přes kurzy zájmového vzdělávání obyvatelstva až po cílené studijní programy a kurzy určené vytipovaným cílovým skupinám a pokrývající aktuální společenské potřeby¹⁵.

Možnost podílet se na celoživotním vzdělávání obyvatelstva umožňuje vysokým školám zákon č. 111/1998 Sb., ve znění pozdější novely, který ve své preambuli říká, že „vysoké školy poskytují další formy vzdělávání a umožňují získávat, rozšiřovat, prohlubovat nebo obnovovat znalosti z různých oblastí poznání a kultury a podílejí se tak na celoživotním vzdělávání.¹⁶“

¹³ *Strategie celoživotního učení ČR*. [online] Praha: MŠMT, 2007. [cit 2013-02-28]. str. 9. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>.

¹⁴ RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita, 2008. str. 17

¹⁵ MOTYKOVÁ, J. *Celoživotní vzdělávání na českých veřejných vysokých školách – analýza dlouhodobých záměrů vysokých škol*. [online] Praha: CSVŠ, 2004. [cit 2013-02-28]. str. 15. Dostupné na WWW: <<http://www.csvs.cz/aula/clanky/04-2004-4-celozivotni-vzdelavani.pdf>>.

¹⁶ Zákon 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, v znění platném k 1. 7. 1998.

Celoživotní učení je zároveň zaměřeno na osobní rozvoj člověka, na jeho přípravu jako pracovníka i na posilování jeho občanských funkcí. Celoživotní učení sleduje následující funkce¹⁷:

- *Rozvoj osobnosti*, který znamená základní cíl, který je však nepostradatelný nejen z hlediska jedince, ale i společnosti.
- *Posílení soudržnosti společnosti*. Vzdělávací systém je jednou z nejpodstatnějších integrujících sil, a to především v předávání sdílených hodnot a společenských tradic, ale především zabezpečení přímého přístupu ke vzdělávání vede k vyrovnání nerovností sociálního a kulturního prostředí a regionálních nerovností. Vzdělávací systém může podstatně přispívat k vyrovnání životních příležitostí, omezovat vytlačování znevýhodněných skupin na okraj společnosti a tím přispívat k její stabilizaci.
- *Podpora demokracie a občanské společnosti*. Demokracie potřebuje rozvážné, kritické, soudné a nezávisle myslící občany s uvědoměním vlastní důstojnosti a s úctou k právům a svobodám ostatních.
- *Výchova k partnerství a spolupráci* v evropské i globalizující se společnosti znamená usilovat o život bez rozporů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i národů, jazyků a kultur, být schopen přijmout a uznávat i značné rozdílnost mezi lidmi dnešního globalizovaného světa bez pocitů ohrožení či vlastní nadřazenosti, a přitom si být vědom jedinečných hodnot vlastní osobnosti.
- *Zvyšování zaměstnanosti*
- *Zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnost*

Celoživotní učení spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech a prostředcích - v rámci formalizovaném, tedy ve školních institucích, v zařízeních odborné přípravy; terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých; v prostředí neformálním, tedy doma, v zaměstnání a v jiných společenských celcích. Jedná se o systémový přístup: zaměřuje se na standardy vědomostí a dovedností, které platí pro všechny děti od nejútlejšího věku k učení po celý život a koordinuje snahy o zajištění příslušných možností pro všechny dospělé, bez ohledu na zaměstnané usilující o

¹⁷ PALÁN, Z. in KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, str. 35.

postoupení na vyšší kvalifikační stupeň či nezaměstnané, kteří se potřebují rekvalifikovat.“

O celoživotním učení se hovoří jako o učení, které obrací pozornost na rozšíření učení tak, aby probíhalo bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení. Memorandum také v rámci celoživotního učení rozlišuje vzdělávání na formální, neformální a informální. Všechny tyto oblasti hrají v rámci celoživotního učení významnou úlohu a jsou si co do významu rovnocenné.“

Souhlasím s názorem, že není důležité, kdy, kde a jak se člověk začne učit, ale že se vůbec začne učit a dále se rozvíjet. Podle mého názoru není člověk ani schopen využít celý život se znalostmi a dovednostmi, získanými během povinného studia na základní škole či v průběhu řádného středoškolského studia. Každý z nás se jistě setkal se situací, kdy mu jeho stávající znalosti a dovednosti nestačily. Potřeba dále se vzdělávat na vysokých školách by dle mého názoru měl být součástí běžného života dospělých či dospívajících a záleží jen na člověku (potenciálním studentovi), jak se k této situaci postaví.

1.3. Bologna 1999

Na evropské úrovni zasáhl vývoj terciárního vzdělávání proces zahájený roku 1998. Při příležitosti sedmistého výročí založení pařížské Sorbony podepsali ministři čtyř evropských zemí tzv. Sorborskou deklaraci a tím odstartovali řetězec aktivit, které usilují o harmonizaci a spolupráci mezi zeměmi Evropy na terciární úrovni.¹⁸

Boloňský proces byl zahájen společným prohlášením ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999. Název je odvozen od města Bologna, kde byla deklarace podepsána. Město je považováno za kolébku vysokého školství v Evropě, např. v roce 1088 zde byla založena první evropská univerzita či 18. září 1988 zde byla rektory evropských univerzit podepsána Magna Charta Universitatum, dokument obsahující myšlenku propojenosti vzdělávání a výzkumu a jejich podpory, dále teze nezávislosti univerzit a svobody ve vzdělávání a také ideu mobility studentů i učitelů založenou na srovnatelnosti titulů, postavení a zkoušek.

¹⁸ SLAVÍK, M. *Vysokoškolská pedagogika pro odborné vzdělávání*. str. 13.

V roce 1999 se v Bologni setkala již 29 ministrů, kteří přijali akční plán rozvoje vysokého školství do roku 2010. Setkání v Bologni bylo reakcí na Sorbonnskou deklaraci, která již nastínila možnosti vytvoření evropské vysokoškolské zóny.

Česká republika je jedním ze signatářských států, které se účastnily tvorby základních myšlenek a cílů celého procesu.¹⁹

Mezi cíle Boloňské deklarace patří:

- Přijetí *dvou-cyklového systému studia*, přičemž první cyklus bude tvořit studium bakalářské trvající minimálně 3 roky. Titul takto dosažený bude sloužit jako všeobecně srovnatelný stupeň kvalifikace na evropském trhu práce a ve vysokoškolském sektoru. Druhý cyklus se bude skládat z magisterského a doktorského studia.
- Podpora *studentské i učitelské mobility* tím, že jí nebude bráněno ve svobodě pohybu, v přístupu ke studiu, k zaškolení či k různým službám. V oblasti zaměstnání bude pracovníkům ve výzkumu či v administrativě a učitelům umožněno započítání doby strávené výukou, výzkumnou činností či školením na evropském trhu práce.

Boloňský proces částečně uškodil univerzitnímu vzdělávání, protože se základním studiem stal bakalářský systém studia místo dříve magisterského či inženýrského. V bakalářském studiu kvůli Boloňskému procesu klesla na univerzitách vědecká úroveň a počet studentů naopak stoupl. To vše je důsledek toho, že univerzitu může navštěvovat i takový student, který chce pouze získat titul, a tak může studium absolvovat rychle a malými náklady, bez časových průtahů. A pro zájemce o vědu nebo dobré vzdělání se studium prodražilo a prodloužilo, takže se podle kritérií hospodárnosti studenti můžou rozhodnout, jestli se jim studium vyplatí.

Nechci tvrdit, že Boloňský proces je v celém svém záměru špatný. Naopak díky otevření evropského univerzitního prostoru mohou studenti strávit část svého studia v jiné zemi. Student díky dennímu používání cizího jazyka, seznámení se s ostatními zahraničními studenty a pochopení cizích kultur, nebo osamostatnění od rodiny, přátel a dočasný odchod z rodné země může v studentovi rozvinout jeho sociální, komunikační,

¹⁹ *Boloňský proces*. [online]. Praha: MŠMT. [cit 2013-02-15]. Dostupné na WWW: <<http://bologna.msmt.cz.html>>.

osobnostní dovednosti a studium v jiné zemi mu může pomoci v jeho dalším soukromém či profesním životě.

2. České vysoké školství

Problematika vysokoškolského vzdělávání je předmětem zájmu mnoha renomovaných pedagogů velmi dlouhou dobu. Je dáno, že didaktické postupy jsou pro různé věkové kategorie vzdělávajících a všechny mají svoje nenahraditelné metody, zásady a rysy. Realizace těchto principů v denní praxi vysokoškolských učitelů zůstává často na velmi nízké úrovni. Svoji roli zde do značné míry sehrává legislativa.

Strategie vysokoškolského vzdělávání a výuky je určována vývojem společnosti, politickým, ekonomickým, kulturním prostředím v dané zemi. Ještě v osmdesátých letech minulého století bylo studium na vysoké škole dostupné jen malé části určité věkové skupiny, což v praxi znamenalo, že přijímací řízení bylo velmi výběrové.

V posledních dvou desetiletích u nás i v Evropě docházelo ke dvěma úzce propojeným jevům. *Demokratizace* – uplatnění práva na vzdělání, rovného spravedlivého přístupu ke vzdělání. Následkem toho byl nárůst počtu studentů (dochází k *masovosti vysokoškolského vzdělávání* z angličtiny *massification*). Vstup na vysokou školu je stále více chápán jako příležitost, které se může chytit většina z nás. Jako důsledek tohoto jsou rostoucí počty uchazečů a zároveň přijatých, plné poslouchárny i vstup nových poskytovatelů na trh se vzděláváním jako jsou soukromé vysoké školy. Mnoho mladých lidí chodí dnes studovat na vysokou školu a nemají jasnou představu o svém budoucím životě resp. kariéře. Studium pro ně znamená odklad dospělosti, uspokojení některých potřeb (sounáležitosti, začlenění) či hledání dalšího směřování. V dnešní době ke studentům ve věku pozdní adolescence a mladší dospělosti přibývají nové skupiny studentů. Těmto skupinám se odemykají nové vzdělávací příležitosti. Jsou to senioři, absolventi jiných větví vzdělávacího systému nebo jedinci sociálně nebo zdravotně postižených. Díky novým technologiím se mění povaha vzdělávání i učení.²⁰

²⁰ SLAVÍK, M. *Vysokoškolská pedagogika pro odborné vzdělávání*. Str. 11-15.

2.1. Vysoké školství od roku 1989 – současnost

Po tzv. „sametové revoluci“, byla obnovena akademická svoboda. České vysoké školství prošlo od roku 1989 zásadními změnami. Vysoké školy se staly samosprávnými a do určité míry nezávislými na státu, vyučující na VŠ mají akademickou svobodu. Financování se posunulo od snahy vlády o všem rozhodovat a do všeho zasahovat směrem k rozsáhlé samosprávě škol.²¹

Jako první vysoká škola, zavedla Vysoká škola ekonomická od akademického roku 1991/92 *kreditní systém studia*. Průběh studia, v akreditovaných studijních programech, je evidován prostřednictvím kreditového systému založeného na Evropském systému převodu kreditů (ECTS) a řídí se jím všechny vysoké školy Evropské unie. Jeden kredit představuje převážně 1/60 roční zátěže studenta při standardní době studia. Každému předmětu je přiřazen určitý počet kreditů, který vyjadřuje relativní míru zátěže studenta, nutnou pro úspěšné ukončení daného předmětu. Kredity se v průběhu studia sčítají a počet kreditů je nástrojem pro kontrolu výsledků studia. K ukončení každého typu akreditovaného studijního programu je zapotřebí dosáhnout stanoveného minimálního počtu kreditů: 180 – 240 kreditů v bakalářském studijním programu, 120 – 160 kreditů v magisterském studijním.²²

Česká republika může sloužit jako učebnicový příklad toho, s jakou rychlostí byl přechod od modelu, kdy vše měl pod dohledem stát, k modelu, kdy nad vysokými školami stát měl pouze funkci dohlížecí (listopad 1989 „Sametová revoluce“, květen 1990 – přijetí Zákona č. 172 o vysokých školách). Toto bylo uskutečněno s takovou intenzitou, že cokoliv nesoucí stopy minulého státem ovládaného řízení, bylo zavrženo. Včetně pravomocí rektorů a děkanů, kteří byli manažeři vysokých škol.

Po roce 1990 se výrazně oslabil státní řídicí úroveň. Zákon č. 172 z roku 1990 vymezil státní správě právo rozdělovat finanční prostředky a koordinovat činnost vysokých škol. Instituce (vysoké školy) měly v systému stejné postavení jako fakulty, které získaly plnou autonomii, což byl model, který šel řídit jen velmi obtížně.

Po roce 1998 došlo (zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách), k částečnému vyrovnání kompetencí na centrální a fakultní institucionální úrovni, ale také byly lépe

²¹ PRUDKÝ, L. PABIAN, P. ŠIMA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu 1989-2009.* str. 14.

²² *Historie a vývoj vysokého školství.* [online] Praha: Český statistický úřad, 2010. [cit 2013-02-09]. Dostupné na WWW: <<http://http://csugeo.i-server.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/3314-10.html>>.

vymezeny pravomoci státu vůči vysokým školám. Model distribuce pravomocí je lépe vyvážený, i když různé problémy přetrvávají, zejména je obtížná koordinace vysoký počet fakult na některých vysokých školách, nebo fakult velice rozdílných velikostí na vysokých školách poměrně malých.²³ Akademický rok 1998/99 přinesl změnu na vysokých školách.

Zde tedy přichází otázka, jestli kreditní systém může nějak ovlivnit osobnostní rozvoj studenta vysoké školy. Zavedení kreditního systému má svá negativa i pozitiva. Kreditní systém přináší studentovi množství výhod, je to zejména možnost vytváření osobního studijního plánu a možnost přerušování studia, zároveň však na něj klade v určitém smyslu vyšší požadavky. Student nese naprostou zodpovědnost za každé své rozhodnutí, za každou svou volbu za každé své jednání. Neřídí-li se student doporučeným standardním studijním (vzdělávacím) programem, může si být vědom určitých rizik na větších školách se složitější organizací studia.

Student musí projevit svoji samostatnost a to tak, že musí mnohem více promýšlet dopředu další program svého studia, neboť nevhodnou volbou by si mohl zkomplikovat nebo zcela zablokovat možnost dalšího postupu (může např. získat stanovený počet kreditů, ale nesplnit podmínky pro absolutorium. Zároveň, ale také student má možnost regulovat si sám rychlost plnění podmínek studia, ale při překročení přesně vymezených hranic je mu bez jakéhokoliv předchozího varování studium ukončeno pro neprospěch. Zároveň při plnění studijního plánu může mít student dostatek volného času, který může využít k dalšímu učení, rozvoji sociálních dovedností či fyzickým aktivitám.

2.2. Nárůst počtu vysokoškolských studentů od roku 1989

V České Republice lze v posledních letech usuzovat, že rozhodujícími trendy v uspokojování zájmu o terciární vzdělávání jsou:

1. počty zapsaných studentů terciárního sektoru je vyšší než počet přihlášených do tohoto studia.

²³ KALOUS, J. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. str. 147-148.

2. Největší podíl nárůstu zájmu o studium je v terciárním vzdělání a to v bakalářských oborech
3. Pokles zájmu u magisterských studií. Jak pokud jde o poptávku, tak pokud jde o její uspokojování (Problém spočívá v tom, že tyto údaje nejsou kompatibilní – navazující magisterské studium je odlišné od magisterského vzdělání uceleného)

Tyto trendy se dnešní době dějí na všech vysokých školách v České republice. Proto se chci touto problematikou zabývat v empirické části. Ve výzkumném šetření se chci od studentů vysoké školy dozvědět, z jakých důvodů se rozhodli pro studium na Teologické fakultě. Zda to bylo ze zájmu o daný obor, nebo čistě jen praktický důvod a to ten, že složili přijímací zkoušku.

Nárůst uchazečů v terciárním sektoru v České republice je především spojen s rozvojem bakalářského studia na vysokých školách. Jak jsem zmínila výše, sledování navazujícího studia je problematické. Přesto byl počet přihlášených do prvního ročníku magisterského studia (celistvého, ne děleného) na konci prvního desetiletí 21. století v České republice nižší téměř o 70%, než byl na konci devadesátých let minulého století.²⁴

4. Rozvoj uspokojování zájmu o terciární vzdělání je spojen také s rozvojem soukromých a veřejných vysokých škol. Podstata nárůstu studentů terciárního vzdělávání je spojeno s růstem zájmu o studium i kapacit na veřejných školách.

Růst nabídky může sám o sobě vést k rozšiřování přístupu k terciárnímu vzdělávání i pro příslušníky sociálních vrstev s nižším sociálním, kulturním a případně ekonomickým kapitálem.

Počty vysokých škol vzrostly od roku 1990 třikrát, hlavně vznikem a rozvojem škol soukromých. Regionální zastoupení ukazuje sice bližší dostupnost vysokých škol, ale Praha má stále dominantní postavení.

Nejvíce rostou počty ekonomických studijních oborů. Nárůst je zřejmý i u humanitních oborů. V prvním případě se jedná zájmem kariérní uplatnění, v druhém je

²⁴ PRUDKÝ, L. PABIAN, P. ŠIMA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu 1989-2009.* str. 32.

snaha porozumět světu kolem a sobě samému tedy o odpovědi na existencionální otázky ve spojení s fázemi životní dráhy.

Lze říci, že celkové počty všech studentů během let 1989-1999 notně vzrostly. Zatímco ve školním roce 1989/90 činily celkové počty všech studentů necelých 113tis. studentů, o tři roky později to bylo již více než 127tis.(o 12,5% více). Do školního roku 1995/96 tyto počty vzrostly o dalších 16,6%. V následujících školních letech vzrůstaly celkové počty všech studentů českých vysokých škol vždy o téměř 12% až na téměř 187tis. Vývoj demokracie a nové způsoby, strategie, vize a cíle ve vysokém školství se značně projevují v uvedených údajích. Otevřená cesta nejen do Evropy umožňuje vysokoškolským studentům nové a větší možnosti než nabízel totalitní režim. V posledním sledovaném roce tohoto období studovalo české vysoké školy téměř 199tis. studentů, což je o 85 981 studentů více (nárůst o 76%) než bylo na počátku tohoto období.

V roce 2001 studovalo na veřejných vysokých školách ve všech druzích studia celkem 219,5tis.studentů. Jejich počty během následujících let dále výrazně vzrůstaly. Toto je dáno nejen vyšším počtem vysokých škol, ale také stále oblíbenějším bakalářským tříletým studiem na většině škol, které studenti často navštěvují v distančním a kombinovaném studiu. V roce 2008 studovalo tyto vysoké školy více než 319,6tis.studentů, což je o 45,6 % více než v roce 2001. V prezenčním studiu počty studentů české státní příslušnosti mezi roky 2001 a 2008 vzrostly o 36,3 %, ale ve studiu distančním a kombinovaném tento nárůst představoval téměř 100% (resp. 98,8%)²⁵.

2.3. Kvantita versus kvalita

Kvalita vysokoškolského studia je ovlivněna i tím, jací studenti přicházejí do výuky. Na prvním místě zde hrají individuální předpoklady studenta, především jeho schopnosti a dovednosti. Ze středního vzdělávání si přinášejí mladí lidé různě kvalitní studijní návyky a postupy, například jak pracovat s textem, jak vyhledávat a zpracovávat informace, jak efektivně komunikovat nebo řešit problémy. Přejít na

²⁵ *Historie a vývoj vysokého školství*. [online] Praha: Český statistický úřad, 2010. [cit 2013-02-09]. Dostupné na WWW: <<http://csugeo.i-server.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/3314-10.html>>.

vysokou školu přináší mnoho rizik, které souvisejí se schopností sebeorganizace. Zatímco studium na střední škole probíhalo více s využitím vnějšího řízení, vysoká škola podporuje samostatnost, nabízí více možností volby. Na vysoké škole se objevují časté studijní obtíže, jako je přetížení v době zkouškového období, pochybování o vlastních schopnostech a možnosti uspět, objevují se jevy jako odkládání studijních povinností, hledání únikových cest nebo odsouvání studia na druhou kolej.

Problematika kvality vysoké školy je otázkou, které je věnována výrazná pozornost. Kvalita vysoké školy je daná především jejími pracovníky, také jejich každodenní soustavnou a zodpovědnou prací, ale také jejími studenty a absolventy, kteří opouštějí její zdi a svým chováním a jednáním reprezentují školu.

Hlavní důvody snahy věnovat více pozornosti kvalitě vzdělávací činnosti vysokých škol plynou z následujících činitelů: decentralizace vysokého školství, jeho expanze (masifikace) a intrnacionalizace, limity veřejných rozpočtů na financování vysokých škol, resp. rostoucí faktor uplatitelnosti absolventů na trhu práce. Přesun řídicích funkcí a kompetencí státu na nižší orgán tedy na vysoké školy začala být uskutečňována v reakci na sílící komplexitu a diverzifikaci činností vysokých škol a klesající efektivitu jejich řízení z centrální úrovně státu.²⁶ Klesající efektivita řízení vysokých škol z centrální úrovně začala být patrná až se zásadní rolí vysokých škol v procesu přechodu od informační společnosti²⁷ ke společnosti znalostí²⁸, vyznačující se ze strany státu potřebou velkého množství vysoce kvalifikovaných pracovních sil pro udržení ekonomické konkurenceschopnosti projevující se souvislým nárůstem počtu vysokoškolských studentů (masifikací). Trvale zvyšující se počty studentů na vysokých školách, zesiluje se socio-ekonomický statut jednotlivce absolvováním vysokoškolského studia. Toto však vede k obavám o možné snížení nároků na znalosti a dovednosti studenta a to v důsledku na kvalitu vysokoškolského vzdělávání. Zde je nutné připomenout, že zvyšující se počty studentů vytvářejí nepřetržitý tlak na stále větší uvolňování finančních prostředků ze státního rozpočtu.

²⁶ KOHOUTEK, J. *Zajišťování kvality v českém vysokém školství*. str. 8

²⁷ **Informační společnost:** Informační společností se dle W. J. Martina, autora práce „The Global Information Society“ rozumí: „společnost, kde kvalita života i perspektiva sociálních změn a ekonomického rozvoje v rostoucí míře závisí na informacích a jejich využití“

²⁸ **Znalostní společnost** (učící se společnost, společnost vědění, knowledge society / learning society) vystihuje její charakteristický znak, jímž je znalost, vědění, vzdělávání. Znalost je strukturovaný souhrn vzájemně souvisejících poznatků a zkušeností z určité oblasti nebo k nějakému účelu. Umožňuje provádět myšlenková pozorování a experimenty a předpovídat tak chování skutečné věci nebo vytvářet strategie umožňující s danou věcí dosáhnout určeného cíle.

K problému masifikace se vyjadřoval americký profesor Martin Trow. Martin Trow, který na začátku 70. let 20. století vytvořil koncepci postupných transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové k univerzálním. V současných českých odborných, politických i laických debatách o českém terciárním vzdělávání se sice běžně mluví o masifikaci a masovém vysokém školství, což odkazuje na prudký nárůst počtu studujících na českých vysokých školách v posledních dvou desetiletích, avšak Trowově komplexnímu vymezení mezi elitními, masovými a univerzálními systémy terciárního vzdělávání se nedostalo téměř žádné pozornosti. Tato koncepce přitom získala téměř paradigmatický status v rámci výzkumu vysokého školství a Trow je i tři desetiletí po publikaci své zásadní studie jedním z nejcitovanějších autorů v rámci této disciplíny.²⁹

Výchozím impulsem pro formulaci Trowova pojetí byl růst počtu studujících na Západě od 60. let 20. století. Originální přínos Martina Trowa pak spočívá ve dvou hlavních tezích

1. narůstající počty studujících ovlivňují také všechny ostatní aspekty terciárního vzdělávání, od obsahu a forem výuky přes způsob vládnutí na úrovni systému i institucí až po společenské funkce tohoto vzdělávání
2. v důsledku tohoto vzájemného ovlivňování je možné rozlišit tři jasné vývojové fáze: *elitní*, *masové* a *univerzální* terciární vzdělávání

Počátečním bodem všech západních systémů terciárního vzdělávání byla *elitní fáze*, ve které na vysokých školách studovalo pouze několik málo procent příslušné věkové skupiny. Institute a struktury vzniklé v této fázi jsou podle Trowa schopny vstřebávat růst počtu studujících až do zhruba 15 % z příslušného populačního ročníku. Po dosažení této hranice však dochází k zásadním změnám ve všech hlediscích terciárního vzdělávání a vznikají uspořádání typická pro jeho *masovou fázi*. Ty jsou opět schopny absorbovat další nárůst až do 30-50 % příslušné stejnověkové populace. Po překročení této hranice pak dochází k další systémové transformaci a nastupuje *univerzální fáze* terciárního vzdělávání.

V elitních systémech, v nichž na vysoké školy vstupuje pouze malé procento příslušného populačního ročníku, je podle Trowa možnost vysokoškolského studia

²⁹ PABIAN, P. *Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa*. [online] Praha:Centrum pro studium vysokého školství, 2008. [cit 2013-02-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-2-od-elitniho-pres-masove.pdf>>.

vnímána (studujícími i ostatními) jako privilegium vyhrazené pro nejnadanější, případně pro děti z nejvyšších sociálních vrstev. S rozšiřováním počtu studujících v masové fázi je studium stále více vnímáno jako právo všech, kdo splňují podmínky pro vstup do terciárního vzdělávání (např. absolvování střední školy). V univerzálním vysokém školství už studuje většina příslušné populace a z vysokoškolského studia se postupně stává povinnost, zejména ve vyšších sociálních vrstvách.

K problému masovosti univerzit se také zapojuje rakouský filosof K. P. Liessmann a ten říká, že strašidlo masové univerzity by ztratilo mnoho ze své příznačnosti, kdyby se vzniklé problémy hned přiměřeně řešily. Fakt, že na jedné univerzitě studují tisíce studentů, sám o sobě žádnou tragedií není. Na velkých univerzitách může být přiměřeně dobrý poměr vyučujících ke studentům – za předpokladu, že je dostatek vysokoškolských pedagogů. Také na masových univerzitách se může provozovat prvotřídní výzkum – za předpokladu, že se zátěž výuky a administrativy přiměřeně rozdělí a v případě potřeby se přenesou pravomoci. I na masových univerzitách mají nadaní a aktivní studenti možnost se profilovat – za předpokladu, že je dostatek seminářů, v nichž mohou vyniknout. Takové a další možnosti ovšem provozovatelé masových univerzit promarnili, protože sledovali jediný cíl – co nejhladší průtok velkého počtu studentů od imatrikulace po absolutorium. To se mohlo za daných okolností realizovat jen snížením náročnosti a vykoupit ztrátou vědeckosti³⁰.

2.4. Úspěšnost uchazečů při přijímacím řízení na VŠ

V posledním desetiletí pokračoval nárůst počtu uchazečů³¹ o vysokoškolské studium, stejně jako počet přijatých a postupoval tím trend započatý po roce 1989. Počet uchazečů v předešlých deseti letech vzrostl o 40%, počty přijatých přibývaly ještě rychleji, došlo k více než dvojnásobnému nárůstu. Na celkovém nárůstu počtu přihlášených a přijatých mají největší podíl vysoké školy, které v minulých desetiletích jednak zvyšovaly své kapacity, jednak pokračovaly v procesu přechodu z dlouhých magisterských programů na dvoustupňové studium, tedy programy bakalářské a

³⁰ LIESSMANN, K., P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2007. str. 90.

³¹ Hovořím-li o uchazečích o studium, jedná se o absolventy vzdělávání na středních školách v oborech ukončených maturitní zkouškou hlásící se ke studiu v témže roce, kdy složili maturitní zkoušku.

navazující magisterské, v souladu s Boloňským procesem (viz výše). Bakalářské, obvykle tříleté, programy jsou pro uchazeče daleko atraktivnější než programy dlouhé magisterské. Hlavně to je z důvodu kratší doby studia a s tím související větší šance na jejich úspěšné dokončení.

Uchazeči hlásící se ke studiu hned po ukončení střední školy se ve většině hlásí do prezenčního studia, podávají více přihlášek a při přijímacím řízení jsou mnohem úspěšnější než uchazeči s odloženou poptávkou.

Se zvyšujícími kapacitami vysokých škol narůstají i počty přihlášených absolventů oborů středních škol ukončených maturitní zkouškou (s mírným poklesem v roce 2008/09), i když nárůst již není tak dramatický jako v předchozích letech. V roce 2006/07 se hlásí ke studiu na vysokých školách 76% absolventů středních škol ukončených maturitní zkouškou a jejich podíl se v posledních letech zvyšoval až na 81% v roce 2009/10. Tento stav je dán zejména tím, že se snižuje celkový počet absolventů maturitních oborů středních škol a zároveň se zvětšuje počet studijních míst na vysokých školách. Ty ve stále větší míře nabízejí studium v bakalářských studijních programech, které jsou obvykle tříleté a pro uchazeče tedy atraktivnější než dlouhé magisterské (obvykle pětileté) studijní programy.

V posledních čtyřech letech se zvyšoval i podíl absolventů středních škol přijatých ke studiu na vysoké školy. Šlo o 55 % absolventů v roce 2006/07 a tento podíl narůstal až na 63 % přijatých absolventů v roce 2009/10. Na vysoké školy jsou tedy přijaty téměř dvě třetiny absolventů.

Jak je patrné i z výše uvedených čísel, uchazeči o studium v terciárním vzdělávání jsou při přijímacím řízení poměrně úspěšní. Vyšší úspěšnost je spojená i s poměrně vysokým průměrným počtem podávaných přihlášek, zejména v případě vysokých škol. To souvisí s celkově narůstajícím vyšším počtem přijímaných ke studiu i se skutečností, že stále vyšší počet vysokých škol přijímá uchazeče pouze na základě výsledků studia na střední škole, na základě testu studijních předpokladů, případně ke studiu přijímají všechny uchazeče, kteří se ke studiu přihlásí. Základním kritériem je pouze úspěšné složení maturitní zkoušky.³²

³² KLEŇHOVÁ, M.; VOJTĚCH, J. *Přechod absolventů SŠ do terciárního vzdělávání – 2011*. [online] Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. [cit 2013-02-11]. str. 7-10. Dostupné na WWW: <<http://infoabsolvent.cz/Temata/Publikace/9-0-55/Prechod-absolventu-SS-do-terciarniho-vzdelavani.html>>.

Výsledky publikované v analýze *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání* poukazují na skutečnost, že zájem absolventů o další studium se po prudkém nárůstu v minulém desetiletí začíná postupně stabilizovat, a to jak v případě vyšších odborných škol, tak v případě vysokoškolského studia. Zároveň se začíná stabilizovat i podíl absolventů středních škol, kteří jsou ke studiu přijati.

Vysoký zájem absolventů o další studium je velice významný a svědčí o tom, že mladí lidé si uvědomují význam vzdělání, a to jak z pohledu získaných znalostí a dovedností, tak z pohledu lepšího uplatnění na trhu práce a možnosti vyššího výdělku.

Tabulka č. 1: Absolventi středních škol – přijímací řízení na vyšší odborné školy a vysoké školy³³

	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Počet uchazečů o studium				
VOŠ	10 351	9 285	8 488	8 993
VŠ	64 680	66 287	65 605	67 536
Počet uchazečů, kteří se dostavili k přijímacímu řízení				
VOŠ	9 100	8 371	7 712	8 236
VŠ	61 646	63 238	62 844	65 036
Počet přijatých uchazečů				
VOŠ	7 699	7 323	6 982	7 308
VŠ	46 862	49 300	50 802	52 681
Podíl přihlášených na celkovém počtu absolventů				
VOŠ	12,1%	10,8%	10,1%	10,7%
VŠ	75,8%	77,3%	77,8%	80,5%
Podíl uchazečů, kteří se dostavili k přijímacímu řízení, na celkovém počtu absolventů				
VOŠ	10,7%	9,8%	9,1%	9,8%
VŠ	72,2%	73,7%	74,5%	77,5%
Podíl přijatých ke studiu na celkovém počtu absolventů				
VOŠ	9,0%	8,5%	8,3%	8,7%
VŠ	54,9%	57,5%	60,3%	62,8%

Díky prudkému nárůstu studijních míst na vysokých školách v posledních deseti letech mají absolventi stále větší šanci být ke studiu na vysoké škole přijati a postupně ve stále menší míře volí variantu studia na vyšší odborné škole.³⁴

Proč chtějí mladí lidé studovat na vysoké škole? Co je pro ně motivací? Nejčastější motivací pro studenty vysokých škol bývají tyto důvody³⁵:

³³ KLEŇHOVÁ, M.; VOJTĚCH, J. *Přechod absolventů SŠ do terciárního vzdělávání – 2011*. [online] Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. [cit 2013-02-11]. str. 57. Dostupné na WWW: <<http://infoabsolvent.cz/Temata/Publikace/9-0-55/Prechod-absolventu-SS-do-terciarniho-vzdelavani.html>>.

³⁴ Tamtéž, str. 58.

³⁵ SAK, P., SAKOVÁ, K. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. str. 130.

- Vzdělání není prostředkem k něčemu, ale samo je cílem (vlastní vzdělávací aktivita uspokojuje,
- Vzdělávání není cílem, ale prostředkem, avšak k odlišným cílům,
- Cíl je směřován k vlastní osobnosti (udržení a rozvoj rozumových schopností, pro poznání sebe samého, chci být vzdělaný),
- Cíl je zaměřen k nějakému společenskému atributu ideového zaměření (pro orientaci ve vědě a kultuře je nutné se stále vzdělávat),
- Vzdělávání je zaměřeno k nějakému pragmatickému cíli (existenční – musím mít doklad o vzdělávání /diplom, certifikát/, profesní – abych mohl/a vykonávat svou profesi musím se stále vzdělávat, pro uplatnění na trhu práce je nezbytné se stále vzdělávat).

3. Vnitřní faktory

Jak už z názvu diplomové práce vyplývá, nejprve je třeba určit, jaký je rozdíl mezi vývojem a rozvojem a to až v této části práce, která se těchto pojmů týká.

Z psychologického hlediska je vývoj chápán jako: *“vývoj je označení pro soustavný proces, během kterého dochází ke změně aktuálního stavu do stavu nového. Cílem vývoje je na základě zkušenosti, plánu, či náhodné chyby vyvíjet stále lepší verze. V širším smyslu je změna, pohyb, který může mít nejen vzestupný, ale i sestupný směr. V běžném hovorů se často používá pojmu "vývoj" v užším slova smyslu, a to pouze ve směru vzestupného pohybu (např. růst). Pod pojem vývoj však musíme zahrnout nejenom progresivní, vzestupné, ale i sestupné změny (např. v důsledku stárnutí). Přitom však regres (sestup) nemusí vždy znamenat pouhý lineární návrat k něčemu dřívějšímu, nýbrž kvalitativně nový jev, obohacený o všechny dřívější vývojové vlivy (vývoj totiž neprobíhá ve tvaru přímky, ale ve tvaru nepravidelné spirály³⁶)“.*

Zároveň i na pojem rozvoj se podíváme z hlediska psychologie: *“rozvoj je pojmenování procesu, který má za cíl zlepšování primárního stavu, či jeho přetvoření do lepší podoby. Rozvoj je posuzován jako proces zlepšování, vedoucí ke vzniku lepší*

³⁶ ŘÍČAN, P. *Psychologie, příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2008. str. 271

verze než byla předchozí, ze které vycházela. Termín se často využívá ve spojení s procesem utváření lidské osobnosti, kdy se hovoří o rozvoji osobnosti³⁷“.

Podívám se ještě na vývoj a rozvoj u mladého člověka. V období mladé dospělosti ustupují do pozadí biologické podněty ovlivňující rozvoj osobnosti a dominantní vliv na rozvoj mají podněty sociokulturní. Kromě dalšího rozvoje kognitivních kompetencí dochází ke stabilizaci emočního prožívání a k posunu v oblasti sebepojetí.

Během období mladé dospělosti mají významnou úlohu zejména socializační změny, které zahrnují přijetí nových rolí a způsobů chování. Mladý dospělý se dostává do nových sociálních situací a musí zvládnout požadavky z nich plynoucí. Těmito situacemi mohou být například odstěhování od rodičů, zahájení vysokoškolského studia, získání prvních pracovních zkušeností atd.

Ačkoli růst tělesné schránky jako celku je v dospělosti již ukončen, ještě stále se vyvíjí některé části těla. Příkladem může být mozek, plocha mozkové kůry se i v mladé dospělosti zvětšuje. Z toho lze odvodit pravděpodobně i rostoucí výkonnost mozku, s čímž souvisí i svalová síla člověka, která vrcholí ve 25 letech³⁸.

Můžeme říci, že pro studenty vysokých škol, stejně jako pro jejich vrstevníky nacházející se ve vývojové fázi mladé dospělosti nastává období velkých životních předělů a úkolů. Mezi tyto úkoly patří uchycení identity dospělého jedince, identifikace s rolí dospělého, produktivní orientace a upřesnění osobních cílů, předběžná volba povolání a postupné získávání odpovědnosti v profesi, nezávislost na rodičích a v neposlední řadě hledání partnera a zakládání vlastní rodiny

Nyní budou na sebe navazovat dvě kapitoly, které se týkají rozdělení faktorů, které ovlivňují studenta vysoké školy na vnitřní a vnější faktory. Tyto faktory jsem rozdělila dle své osobní zkušenosti, tak jak to vnímám z vlastních zkušeností, není to členění podle odborníků. Protože jsem sama studentem, tak vím, kteří činitelé mě ovlivnili, aniž bych na to měla nějaký podíl a za jakými faktory si stojím já sama, jako zájemce o studium. Tedy rozlišení na takové faktory, které mohu ovlivnit a na ty, které ovlivnit nemohu. Jako faktory které nemohu ovlivnit, chápu vnitřní faktory.

Vnitřní faktory studenta sleduje mimo jiné pedagogická psychologie dospělých. Snaží se získat poznatky o tom, jak na dospělého člověka působí výchova a vzdělávání.

³⁷ ŘÍČAN, P. *Psychologie, příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2008. str. 152.

³⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II*. Praha: Karolinum, 2007, str. 16.

Jak se mění jeho osobnost a zároveň studuje motivy, podmínky, průběh a výsledky učení. Specifikuje věkové, sociální a profesionální zvláštnosti, jejich vzájemné vztahy a z nich vyplývající důsledky pro uskutečňování výchovy a vzdělávání. Bere v úvahu věkové, individuální zvláštnosti dospělých. Zkoumá psychologické základy výchovy a zabývá se osobností účastníka vzdělávání.³⁹

3.1. Věkové zvláštnosti studenta

Studenti, kteří vstupují na vysokou školu, bývají plni očekávání, která se vážou k vysokoškolskému prostředí. Mnohé z nich láká ke studiu na vysoké škole, intelektuální klima, které jim tato instituce nabídne, mohou mít představu, že je tímto rámcem budou provázet významné akademické osobnosti.

Je důležité si uvědomit, že lidská psychika se neustále mění. Je evidentní, že člověk v průběhu svého života prochází určitým procesem kvalitativních a kvantitativních změn, kterým se obecně říká psychický vývoj. Jedná se o důležitý proces, jímž se utváří jeho osobnost a který závisí na zrání tělesném a psychickém.

Z hlediska vysokoškolské psychologie lze vysokoškolské studenty rozdělit na dvě základní skupiny:

1. *Tradiční studenti*, jsou za ně pokládáni studenti prezenčního studia (tj. adolescenti – od nástupu do studia do cca dvacátého roku věku, a mladší dospělí – od cca dvacátého roku věku, až do cca pětatřicátého roku věku).
2. *Netradiční studenti*, kam jsou zařazeni studenti všech ostatních forem vysokoškolského studia (studium doktorandského, kombinovaného a distančního. Tedy střední dospělí (35. roku věku až do cca 45. roku věku) a starší dospělí (od cca 45. roku věku až do cca 60. roku věku)⁴⁰.

Tradiční studenti jsou charakterističtí tím, že jsou mladými dospělými osobami na přelomu adolescence a rané dospělosti. Mají určitou úroveň intelektového zrání, určité životní a studijní zkušenosti. Znamená to, že vlastní určité struktury poznatků, očekávání a mnozí též jasné životní cíle. Studiu věnují svůj hlavní čas i úsilí, i když se

³⁹ HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. str. 11.

⁴⁰ KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. str. 96.

v dnešní době můžeme setkat se studenty, kteří svoje studijní povinnosti musejí skloubit se zaměstnáním, třeba jen doplňkového charakteru. Mnozí z nich žijí ve studentských koležích a vytvářejí určitou subkulturu vysokoškolského popředí. Jejich postoje, hodnotové orientace i studijní výsledky mnohdy ovlivňuje jak akademické prostředí vysoké školy, tak i vrstevnické prostředí studentských koleží.

Zde se budeme zabývat pouze první skupinou vysokoškolských studentů.

3.1.1. Adolescence

Adolescenti jsou (podle Slavíka) jedinci v rozmezí 15 až 20 let věku. Jejich charakteristické proměny lze spatřovat v přítomnosti třech důležitých životních mezníků – ukončení povinné školní docházky, zahájení středoškolského nebo vysokoškolského vzdělávání a možné dovršení přípravného profesního období.

Adolescenti mají optimální podmínky pro efektivní učení. Je ukončen vývoj intelektových schopností. Rozvíjí se styl učení. Významu nabývá sociální učení všech stupňů. Rozvíjí se myšlení v úrovni syntetických operací a předpoklady pro tvořivost. Mají vysokou koncentraci na učení⁴¹.

Vlastní tělo se stává součástí identity adolescenta. Je posuzováno ve vztahu k aktuálnímu standardu atraktivity, to znamená, že je srovnáváno s ostatními adolescenty i aktuálně přijímaným ideálem. Zevnějšek se stává prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže. Významnou roli v tomto případě hraje atraktivita jedince, výška jeho postavy a fyzická síla⁴².

Předpoklad hodnoty školy, jako prostředek k dosažení lepší profesní role a sociální prestiže, u adolescentů příliš nefunguje. Dovedou se totiž nadchnout pro jakoukoliv činnost, která má pro něj mnohem větší subjektivní význam než škola. Nezkušenost adolescenta se projevuje nadšením, s jakým se snaží určitý cíl dosáhnout. Vlastní negativní zkušenost má pro něj korektivní význam a příště se takové nepodařené aktivity vyhne. Má zvláštní pojetí úspěšnosti, které představuje jako součet jeho adaptability a schopnosti výkon dobře sociálně prezentovat.

⁴¹ KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. str. 118.

⁴² Tamtéž, str. 101.

Vývoj identity adolescenta pokračuje procesem osamotňování a rozvoje identity. Dochází postupně ke stabilizaci tj. postupné vyrovnání vztahů s rodiči, dále pak dochází ke psychickému osamotňování, což se projevuje ukončením separace ze závislosti na rodině. Adolescenti preferují intenzivní prožitky, usilují o absolutní řešení a mají potřebu neodkladného uspokojení. Tato skutečnost se většinou projevuje rychlými známostmi, překotnými sňatky, nalézání určité subkultury. Adolescenti velmi často přijímají jenom svobodu, ale nestojí o odpovědnost. Rádi přijímají specifické způsoby sebevyjádření, bývají přívrženci alternativní kultury⁴³.

V tomto období dochází též k některým změnám v rámci socializace. Jedinec je stále více akceptován jako dospělý, a proto se od něho očekává odpovídající chování. Adolescenti si sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být věrní. U některých dochází k tzv. antiidentifikaci s platným společenským řádem, což dokazují svým protestem proti společnosti (např. vandalismus, alkoholismus, drogy).

Komunikace dospívajících pozbývá hlučnost, teatrálnost, a akceptovanou gestikulaci. Generačně specifický způsob pozdravu (např. vole), ale může být stále používán. Adolescenti se začínají přibližovat k roli dospělého. V rodině se jedinec zbavuje subjektivně degradující role dítěte. Vztah adolescentů k dospělým může být charakterizován takto: rodiče pro něho mohou představovat model určitého způsobu života a dospělosti. Adolescent je ale kritický k hodnotám, názorům, chování a celkovému stylu života rodičů. Kritika rodičů není pouhou negací všeho, co rodina představuje, je spíše jedním ze způsobu hledání. Adolescenti odmítají slabost a nerozhodnost dospělých, neberou v úvahu potřebu svých rodičů.⁴⁴

Ve vztazích s vrstevníky si dospívající naplňují některé základní psychické potřeby jako jsou potřeby stimulace, potřeba orientace, a smysluplného učení, potřebu citové jistoty a bezpečí a také potřebu poznání. Dospívající také chtějí dále experimentovat společně se svými vrstevníky v oblasti řešení některých situací, se kterými se nechtějí svěřit rodičům. Potřeba poznání, respektive sebepoznání, na jiné úrovni je pak naplňována partnerským vztahem, který zahrnuje i sexualitu⁴⁵.

V tomto období dosahují plnoletosti, tzn., že podle současného práva je zletilí. Toto období je charakteristické vytvářením si vlastní kultury, jež se projevuje v demonstrování potřebě volnosti a experimentování. Objevuje se nechuť

⁴³ KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. str. 102.

⁴⁴ Tamtéž, str. 103.

⁴⁵ Tamtéž, str. 104.

k definitivnímu řešení vlastní situace, ignorace životního stylu dospělých, proti němuž ale neprotestují. K budoucím možnostem a příležitostem se cítí svobodní. Je možné shrnout, že adolescence poskytuje jedinci čas a možnost k tomu, aby dosáhl předpokladů stát se dospělým⁴⁶.

3.1.2. Mladší dospělost

Mladší neboli raná dospělost zahrnuje věkové období cca od 20 do 30 roku věku jedince (podle Slavíka). Mezi základní znaky dospělosti patří samostatnost, relativní svoboda vlastního rozhodování a chování, zodpovědnost ve vztahu k druhým lidem a zodpovědnost za svá rozhodnutí a činy⁴⁷. Důležitým projevem dospělosti je změna vztahu ke svým rodičům, tyto vztahy jsou symetričtější a klidnější. Dále je důležitým prvkem dospělosti osamostatnění, které je předpokladem v oblasti sociálního chování, přijetí nových rolí a vyjasnění vztahu ke skupinovým normám a hodnotám. Dochází také ke změnám ke vztahu k lidem, neboť i ty se stávají symetrické, zvláště pokud jde o vztahy s vlastními vrstevníky⁴⁸.

V rané dospělosti zůstávají dobré podmínky pro efektivní učení. Dovršuje se rozvoj analyticko-syntetických činností. Převažuje tvořivý a racionální přístup k řešení problémů. Silná emoční motivovanost, vysoká schopnost koncentrace. Paměť stagnuje, schopnost pamětního učení se snižuje⁴⁹.

V mladší dospělosti se také setkáváme s výrazným dilematem, a to rozpor mezi potřebami svobody a nezávislosti a potřebou zkusit nové role, což souvisí s rozvojem poznávacích procesů. Rozvoj myšlení především ovlivňuje zkušenost jedince. Myšlení mladších dospělých je tzv. postformální tzn., že bere v úvahu všechny složky problému, jeho mnohoznačnost i celkový kontext. Jako znaky postformálního myšlení bývají uváděny schopnost kompromisu, sebekritičnost, práce s protiklady a problémy životní reality bývají chápány jako složité a nejednoznačné. Je možné taky konstatovat, že myšlení je v této etapě života pragmatičtější, flexibilní a otevřené. V oblasti sebehodnocení vlastních kompetencí se projevuje stabilizace.

⁴⁶ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. str. 139.

⁴⁷ Tamtéž, str. 144.

⁴⁸ KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. str. 104.

⁴⁹ Tamtéž, str. 118.

3.2. Osobnost studenta

Definovat osobnost není jednoduché kvůli obsažnosti, složitosti a mnohotvárnosti. Světová zdravotnická organizace chápe člověka jako BIO-PSYCHO-SOCIÁLNÍ jednotku. Vznik a formování osobnosti je jeden z nejsložitějších dějů vůbec. Pokud tento děj bude schematizován, může se hovořit o třech faktorech, podílejících se na formování osobnosti⁵⁰.

- *Dědičné a vrozené dispozice tedy individuální vlastnosti*, to jsou vklady od rodičů, které jsou základem osobnosti a dále je možno osobnost rozvíjet.
- *Prostředí*, do něhož se jedinec v průběhu svého života dostává, působí neustále a nezáměrně, je možno jej nahlížet velmi široce od geografických, makrospolečenských, klimatických až po konkrétní rodinné podmínky, v nichž jedinec žije.
- *Výchova*, která se záhy vyčleňuje z podmínek prostředí jako záměrné a cílevědomé působení na jedince.

Tyto tři skupiny faktorů (dědičné a vrozené lze chápat jako faktory vnitřní a prostředí a výchova jako faktory vnější na sebe navzájem působí, dochází k interiorizaci vnějších vlivů a postupnému rozvoji osobnosti⁵¹.

Struktura osobnosti vypovídá o tom „jaký člověk je“. Je to soubor vlastností, které lze pomocí psychodiagnostiky zjišťovat i měřit. Do struktury osobnosti patří vlohy a dispozice, které jsou to vnitřní podmínky získané dědičně či vrozeně, tvořící základ rozvoje osobnosti. Jsou charakterizovány jako anatomicko-fyziologické zvláštnosti nervového systému, na jejich základě a ve spojení s působením prostředí (výchovy) dochází k rozvoji schopností a dalších skupin vlastností.

Schopnosti jsou psychické vlastnosti a základem pro vytváření změn probíhajících na základě učení. Schopnosti je možno rozvíjet. Proto je velmi důležité poskytnout dítěti příznivé prostředí pro rozvoj jeho schopností. Jedná se o prostředí bohaté na podněty, aktivní, podporující, spolupracující i motivující. Schopnosti lze dělit kvalitativně (schopnosti intelektové, senzomotorické, umělecké), tak i kvantitativně (nadání, talent, genialita)⁵².

⁵⁰ SLAVÍK, M. Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada, 2012. str. 35.

⁵¹ Tamtéž, str. 36.

⁵² Tamtéž, str. 37.

Charakter osobnosti v psychologickém slova smyslu se jedná o soubor vlastností s morálním významem. Tato struktura je závislá na vnějších faktorech utvářejících osobnost, zejména na výchově. Morální vlastnosti tvořící charakter se projevují ve vztazích k okolní skutečnosti. Vztahy k člověku, lidem, kulturnímu dědictvím přírodě, majetku, práci, sobě samému. Zodpovědnost v dodržování pravidel, jimiž se tyto vztahy řídí, udává míru a kvalitu morálních vlastností jedince⁵³.

3.3. Motivace studentů ke studiu na vysoké škole

Vysokoškolské vzdělávání je konečným vzdělávacím stupněm. Jde tedy o vrcholek vzdělávací soustavy, kterého dosahuje nejmenší podíl lidí z populace. Důležitou roli v účasti na studiu na vysoké škole hraje motivace. Lidé se shodným středoškolským vzděláním, stejný stupeň inteligence a studijních předpokladů se mohou rozdílně stavět k možnosti studia na vysoké škole. V rozhodování o další vzdělávací dráze totiž člověk nezohledňuje jen objektivně dané skutečnosti (jako je například zmíněné úplné středoškolské vzdělání), ale velký podíl na rozhodování má právě motivace. Ať už si to člověk uvědomuje či nikoli, motivace je tím, co ho posunuje do dalšího vzdělávací etapy.

Je s podivem, kolik studentů se ocitne na vysoké škole, aniž by si svoji volbu dobře rozmysleli. Často je jejich rozhodnutí formováno rodiči nebo idealizovanými představami. Pravděpodobně nastane v průběhu studentského života několik chvil, kdy právě motivace studenta na vysoké škole podrží. Na vysoké škole se probírá hodně teoretické látky, která většině studentů připadá nezáživná. Ve spojení s normálními lidskými vlastnostmi přepadnou studenta myšlenky, na to jak studium odložit nebo ukončit. Přidá-li se k tomu nepříjemný profesor, který studenta vyhodil už dvakrát od zkoušky, finanční tíseň, může setrvání na vysoké škole být ohroženo. Právě v těchto chvílích může pomoci silná motivace, která studenta vrátí do normálních úrovní uvažování⁵⁴.

Nezbytnost učit se, vyvstává v lidském životě vždy, kdy přijímané vědění umožňuje jedinci vyrovnat se s aktuální zkušeností. Tyto situace nastávají především v období individuálních a společenských přeměn. Je-li naše společnost, společností

⁵³ SLAVÍK, M. Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada, 2012. str. 40.

⁵⁴ FRYJAUFOVÁ, E. *Jak uspět na vysoké škole*. Brno: Computer Press, 2006. str. 13.

nepřetržitých změn, měli by být lidé přirozeně motivováni k tomu, aby se i ve své dospělosti vyhledávali příležitosti k vzdělávání a učení se. Vzdělávací potřeby se tak aktualizují opakovaně v průběhu celého života a učení a vzdělávání se tak, přinejmenším teoreticky, stávají lidskou potřebou samy o sobě.

O české společnosti se v průběhu posledních dvou desetiletí dá hovořit jako o společnosti dynamických sociálních změn, takže podle zmíněné teze by měli být zájemci o vysokoškolské studium dostatečně motivováni ke vzdělávání a k učení⁵⁵.

Pojem motivace pochází z latinského slova „*movere*“, což v překladu znamená „*hýbat se*“ či „*pohybovat*“. Jedná se o obecné pojmenování pro vnitřní podněty, které nás směřují k určité činnosti či chování. Podle M. Nakonečného: „*pojem motivace vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovanou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle.*“⁵⁶ Pojem motiv jako pohnutka, příčina činnosti či jednání člověka zaměřená na uspokojení určité potřeby. Motiv má cíl a směr, intenzitu a trvalost. Pramení z podnětů vnitřních, ať již vědomých, bezděčných či povědomých anebo vnějších. Má významnou úlohu při emoční, myšlenkové a fantazijní činnosti člověka⁵⁷.

Motiv je základní složka motivace a je považován za pohnutku, která vede k činnosti nebo činnosti zabraňuje. Ve výchovně vzdělávacím procesu by motivace měla vést k činnostem žádoucím a tlumit činnosti nežádoucí⁵⁸.

Motivace bývá definována jako zdroj, z něhož vychází naše jednání a jehož prostřednictvím lze toto jednání vysvětlit. Ve vztahu ke vzdělávání dospívajících a dospělých se chápe jako obecný stav připravenosti k učení. Za základ motivace se chápe prospěch (bendit), který jedinec očekává jako odměnu za to, že se bude vzdělávat. Tato očekávaná odměna dodává energii jeho jednání. Směr tomuto jednání potom dodává to, jakou hodnotu připisuje jedinec různým cílům. Aby se dala vysvětlit motivace dospělých a dospívajících ke vzdělávání, je důležité vědět, jaký profit ve vztahu k němu očekávají a zároveň, jakou připisují hodnotu.

Motivace tedy prezentuje energii, která vede lidské jednání k určitému cíli. Existuje však také určitá síla, která je proti tomuto. A to když jedinci zvažují, nakolik je pravděpodobné, že budou natolik úspěšní, aby na odměnu dosáhli. Pokud považují

⁵⁵ RABUČICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. str. 97.

⁵⁶ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. str. 101.

⁵⁷ HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. str. 129.

⁵⁸ SLAVÍK, M. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Str. 41.

možnost úspěchu za málo pravděpodobnou, jejich motivace klesá – do hry zde vstupují různé činitele nebo bariéry, které studenti vnímají a které podle jejich názoru pravděpodobnost úspěšnosti (pravděpodobnost získání odměny) snižují⁵⁹.

Vnímané bariéry ve vzdělávání mohou být rozděleny do tří skupin: a) *situační bariéry* vyplývající z aktuální situace jedince v daném čase (např. nedostatek peněz, nedostatek času, špatná doprava do místa vzdělávání); b) *institucionální bariéry* (např. nevyhovující rozvrh, nedostatek vhodných studijních programů); c) *osobnostní bariéry* vztahující se k postojům a k sebevnímání jako učícího se studenta (např. jsem unavený školou, nevěřím si).

3.4. Vztah mezi vnitřní a vnější motivací

Při zkoumání motivace se klasicky rozlišuje mezi motivací vnitřní a vnější. *Intrinsická* motivace je vnitřní motivací, motivací, kterou přináší činnost sama o sobě. Činnost vykonávaná člověkem tak nemusí být podněcována a odměňována zvnějšku, ale představuje sama o sobě zdroj seberealizace. Vnitřní motivace vychází přímo z jedince samotného a odkazuje k tomu, že nalézá v příslušné vzdělávací aktivitě potěšení, že je pro něj příjemná. Vychází-li touha z vlastního popudu jedince, je tato motivace považována pro učení za nejhodnotnější. Nejúčinnějším pobídnutím je vždy to, co v člověku vyvolává příjemné očekávání a radost. Může jít o důsledek práce, na který se člověk těší, a může to být i samotná činnost, v níž člověk se satisfakcí sleduje svůj stále se zlepšující výkon. Tato tzv. výkonová motivace je velmi efektivní. Výsledek učení musí mít pro dospělého vždy notný význam, jinak nebude učení věnovat čas ani úsilí. I pro nejnadanějšího učícího se je učení těžká práce. Nevýhodou vnitřní motivace je, že často vzniká jako výsledek předcházejícího učení. Může se stát, že i když je student motivován učit se v jedné specifické oblasti, odmítá učení rozšířit na jinou oblast či jinou učební látku⁶⁰.

Oproti tomu *extrinsická* motivace (vnější) je úzce spojena s vlivy vnějšího prostředí, resp. je přímo vnějšími stimuly vyvolávána. Vnější motivace bývá chápána jako výslednice vnějších tlaků, kdy jedinec vstupuje do vzdělávání, aniž by to bylo jeho přání. Vnější motivace většinou vyplývá z potřeb podniku či organizace, která potřebuje,

⁵⁹ KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. str. 98.

⁶⁰ HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. str. 134.

aby si její zaměstnanec zvýšil kvalifikaci nebo se rekvalifikoval. Anglosaští autoři v této souvislosti zastávají názor, že veškeré vzdělávání dospělých je dobrovolné. I v uvedených případech může dospělý takové vzdělávání odmítnout. Podřídí-li se potřebám zaměstnavatele, rodiny, sociálního okolí, lze mluvit o motivaci vnější. Čím dále se ta která společnost dostává, tím častěji se stává, že vzdělávání, do kterého vstupuje dospělý, není přímým zájmem podniku, ale je zájmem celé společnosti.

Dělení motivace na vnější a vnitřní nelze vždy přesně provést. Tak běžná procedura, jako získání řidičského průkazu, v sobě může skrývat řadu motivů vnitřní i vnější povahy⁶¹. Ačkoliv vnitřní a vnější motivace bývají někdy nahlíženy v jisté kontraindikaci (má se za to, že užívání vnější motivace může tlumit motivaci vnitřní), obecně platí, že motivace pro vstup do vzdělávání může být sycena paralelně z obou těchto zdrojů. Jedinec může zároveň chtít vyhovět například požadavkům rodičů a zároveň má radost z toho, že se něčemu novému naučí⁶².

Nakonečný k těmto motivacím dodává: „ *individuum extrinsicky motivováno, jestliže v silné míře reaguje na externí odměny. Tyto materiální odměny mohou být materiální (peníze) nebo nemateriální, ponejvíce sociálního nebo symbolického druhu...Individuum je intrinsicky motivováno, jestliže zvnitřnilo určité standarty výkonu, takže daný jedinec je s to odměňovat sám sebe za úspěchy a trestat za své neúspěchy*⁶³“.

Pokud chceme, aby docházelo k účinné motivaci, která vede žádoucím směrem, je třeba, aby se spojily motivy vnitřní a vnější v jeden celek a působily společně.

3.5. Hodnotový systém studentů VŠ

V této podkapitole se zaměřím na hodnoty vysokoškolských studentů. Ti jsou pro podobu společenských hodnot důležití nejméně ve dvou ohledech. Kromě toho, že představují „mladou generaci“, dnešní studenti vysokých škol jsou zásobníkem pro rekrutaci převážně částí budoucí ekonomické i politické elity.

⁶¹ HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. str. 135.

⁶² RABUČICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. str. 98.

⁶³ NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. str. 46.

Hodnoty a hodnotový systém jsou pro studenty vysoké školy velmi významnými činiteli, které všechny studenty ovlivňují jejich chování na individuální úrovni. Hodnoty jsou pro ně to, co je pro ně žádoucí, jejich životní cíle a cesty jaké vedou k legitimním cestám pro jejich dosahování, spoluurčuje, jak se budou skutečně chovat.

Začnu s výrazem *hodnota*, jako takovým. Obecně se nedá říci, že by existovala jednotná definice hodnot. Rozdíly v terminologii závisí na vědním oboru, který se o vysvětlení pojmu pokouší.

Podle J. Průchy je hodnota: „ v *sociálněpsychologickém pojetí subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem, aj. Hodnoty (hodnotové orientace) jsou osvojovány v procesech socializace a enkulturace. Některé hodnoty jsou sdíleny celými skupinami nebo celou společností. Určité hodnoty (např. morální) mají trvalou, „absolutní“ platnost, jiné jsou proměnlivé a mají krátkodobé trvání.*⁶⁴“

Psychologické hledisko nám může poskytnout Nakonečný: „ *hodnota to, co je dobré, v širším smyslu je to pojetí dobrého a špatného, avšak je třeba rozlišovat hodnoty vrozené, to jsou podněty prožívané jako příjemné či nepříjemné, a hodnoty získané, tj. naučená pojetí dobrého a špatného.*⁶⁵“

Hodnoty a hodnotová orientace jsou součástí energetického hlediska osobnosti. Spolu s potřebami, zájmy a postoji produkují motivaci k jednání člověka a určují směr tohoto počínání. Ta část potřeb, která bývá charakterizována jako základní, týkající se především biologického systému člověka, vytváří základní motivaci působící na člověka s velkou naléhavostí, ale v relativně krátkém časovém úseku.

Přímá závislost na věku znamená, že u mládeže je nižší preference hodnoty a význam této hodnoty s věkem vzrůstá. Jde o hodnoty: rodina, být užitečný druhým lidem, politická angažovanost, zdraví a mír. Význam těchto hodnot s věkem roste a v hodnotovém systému dospělé populace mají silnější postavení.

Naopak láska, přátelství, zájmy a koníčky, podnikání, svoboda, ale také majetek charakterizují ve srovnání s dospělou populací hodnotový systém mládeže. Hodnota přátelství trvale klesá od patnácti let až do konce sledovaného věku, to znamená do důchodového věku. Význam lásky a životního partnera je nejvyšší pro mladé lidi ve věku 19 - 23 let a pak stále její význam klesá. Hodnota rodiny stoupá do věkové kategorie 31 - 45 let a pak klesá.

⁶⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha:Portál, 2009. str. 74.

⁶⁵ NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. str. 45.

Zajímavý je průběh preferencí hodnot tvořících reprodukční orientaci ve vzájemné vazbě. Pro nejmladší věkovou skupinu preference lásky výrazně převyšují preference rodiny a životního partnera. V následné věkové skupině 19 - 23 let dramaticky stoupne preference životního partnera a pro tuto věkovou skupinu se partner stane naprostou hodnotovou prioritou. V následných věkových skupinách preference životního partnera stejně jako lásky klesá, ale pokles těchto dvou hodnot je doprovázen komplementárním růstem preferencí hodnoty rodina a děti. Popsané axiologické pohyby jsou důsledkem naší kultury a tvoří významnou osu společenské reprodukce. I když model chování, který je v těchto hodnotových proměnách zakódován, začíná být narušován, stále obsahuje základní společenské vzorce chování a životní strategii⁶⁶.

Hodnotová orientace podle J. Průchy: je „hierarchicky uspořádaný soubor hodnot, který odráží reálné pořadí (důležitost) hodnot sdílených určitou skupinou populace v určitém období. Je zajišťován speciálními výzkumy, které objasňují např. rozdíly v hodnotových systémech mladé generace a dospělých. Hodnotový systém současné dnešní mládeže není soustavně popsán, avšak z dosavadních výzkumů je dokládáno, že se vlivem nových politických a ekonomických podmínek české společnosti výrazně odlišuje od stavu před rokem 1989.“⁶⁷

Hodnotový systém (angl. value system) je hierarchicky uspořádaný soubor hodnot přijatý jedincem, skupinou či společenstvím. Představuje nepřerušovaný, stálý systém hodnot korigovaných a usměrňujících chování jedince. Naši hodnotovou orientaci tvoří systém postojů, zájmů a snah jednat určitým způsobem. Hodnotová orientace tak náleží k nejdůležitějším součástem vnitřní struktury naší osobnosti, protože odráží naše zkušenosti, umožňuje hodnotit, rozlišovat dobré a zlé, podstatné a nepodstatné⁶⁸.

Hodnotový systém může být u někoho relativně ustálený, ale určité životní příhody a u mládeže obzvláště, jej mohou podstatně měnit. Z našeho hlediska je důležité, že přejímání hodnot do hodnotové struktury každého jedince podléhá věkovým

⁶⁶ SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. str. 97.

⁶⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 74.

⁶⁸ GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. str. 66.

zvláštnostem. Mladý člověk klade např. v období dospívání důraz na jiné hodnoty než člověk, který je na sklonku života⁶⁹.

Lze konstatovat, že na konci uplynulého století narůstá určitý rozpor. Zvyšuje se jednostranná orientace na materiální stránku civilizace, stoupá konzum věcí a služeb. Hodnotová orientace se vyvíjí pod tlakem spotřebitelské společnosti (otupování reklamou, podporování osobních rozkoší apod.). Škola se také dostává do konfliktu, pokud chce pěstovat kázeň, skromnost, vzájemnou pomoc a spolupráci namísto boje všech proti všem v konkurenčních střetech a mocenských bojích⁷⁰.

Problematické hodnotových struktur a jejich empirického sociologického zkoumání se řadu let věnuje výzkumný tým pod vedením Libora Prudkého. Výsledkem úsilí jsou dva longitudinální výzkumy hodnotových orientací vysokoškoláků:

- longitudinální výzkum hodnotových orientací vysokoškoláků z let 2002–2003 a 2005;
- longitudinální výzkum hodnotových orientací vysokoškoláků Fakulty humanitních studií UK, který probíhá od roku 2002.

Výsledky z obou výzkumů jsou srovnatelné, lze je srovnávat mezi jednotlivými roky v rámci každého výzkumu i mezi samotnými výzkumy⁷¹.

4. Vnější faktory

Zde se budu věnovat vnějším faktorům, které vysokoškolský student nemůže zcela ovlivnit. Tyto faktory se týkají vysokoškolského učitele, klimatu, které vládne na vysoké škole, které ovlivňuje nejen učícího se studenta, ale také i ostatní účastníky edukační reality.

Také se pak tato kapitola týká nejdůležitějších činitelů, které ovlivňují studenta vysoké školy a to jsou především rodina a sociální prostředí studenta. Či také životní

⁶⁹ PRUNNER, P., a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003. str. 16.

⁷⁰ SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. str. 68.

⁷¹ MINKSOVÁ, L. Vysokoškoláci – přehled hlavních sociologických výzkumů realizovaných v ČR. [online] Praha: CSVŠ, 2010. [cit 2013-03-22]. Dostupné na WWW: <http://archiv.soc.cas.cz/download/1078/DaV10_1_s39_60.pdf>.

styl a životní způsob, který ovlivňuje každého studenta, a také rozbor, jaké sociální role může mít vysokoškolský student. A proto tedy i student vysoké školy musí ve svém životě přijmout určité sociální role, do kterých se musí charakterizovat.

Sociální role představuje chování, které je pro jedince v určitém postavení vhodné a žádoucí, Jedná se vlastně o předpokládaný způsob chování jedince v určité sociální situaci, pro kterou je dána konkrétní společenská norma. Existují role stanovené, tj. nezávislé na jedinci, přijaté, s nimiž se jedinec ztotožňuje, a vykonávané, tj. přímo usměrňující jednání člověka.⁷²

Současné role vysokoškolských studentů můžeme formulovat jako roli osobnosti, roli učícího se jedince a roli klienta. Akademickou obcí je očekáváno, že student vysoké školy se bude chovat jako osobitý příslušník akademického prostředí tj. dozrávající osobnost toužící po rozvoji své vzdělanostní kapacity.

- Student jako učící se jedinec má určité vzdělávací zájmy, spjaté s přípravou na budoucí profesi. Charakterizuje ho také jistá motivační strukturace ke studiu i k učení, typický kognitivní styl a určitá intelektuální výbava. Proto většina akademických pracovníků hledá v projevech chování studentů projevy zvědavosti, zájmu a touhy po nových informacích.
- Student jako klient se stává odběratelem vzdělávacího programu a je subjektem vysokoškolské výuky. Má tudíž právo, aby mu bylo didakticky zdařile předkládáno aktuální kurikulum vědeckých poznatků a faktů.
- Student jako osobnost je chápán jako nezaměnitelná individualita s danou psychosomatickou a sociální charakteristikou. Znamená to, že projevy chování studenta jsou ovlivněny jak jeho individuálními dispozicemi, tak i vlivy sociálních skupin, které ho formují.⁷³

4.1. Rodina

Od narození dítě žije zpravidla v rodině, v ní získává základní zkušenosti ve styku s lidmi. Rodina je prvním zdrojem uspokojování jeho potřeb a také mu přináší jejich první omezování a frustrování. Bez péče rodiny (nebo institucí a osob, které

⁷² SLAVÍK, M. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. str. 119.

⁷³ Tamtéž, str. 120.

rodinu zastupují u dětí osiřelých nemocných apod.)by nemohlo dítě žít, vyvíjet se.⁷⁴ To vše působí, že vliv rodiny na dítě a jeho psychiku je velmi silný. Rodina může vývoj dítěte příznivě stimulovat, ale také může být brzdou tohoto vývoje, zdrojem zanedbání, utlumení, narušení vývoje schopností, charakteru, celé osobnosti dítěte.

Z hlediska utvářejícího působení na člověka je užitečné rozeznávat *mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí* (z řec. mikros = malý, mezos = střední, makros = velký).

Mikroprostředí dítěte zahrnuje zejména rodinu, spontánně vzniklou skupinu dětí při hrách, školní třídu, školní družinu. Označuje se též jako nejbližší prostředí.

Mezoprostředí dítěte zahrnuje zejména obec, sídliště, jejich okolí, region s jeho přírodními podmínkami. Do mezoprostředí dítěte se počítá také pracoviště jeho rodičů, o kterém se doma mluví, popřípadě přátelé rodičů.

Makroprostředí začleňuje podmínky příslušné země a doby. Překrývá se s širokými přírodními podmínkami a celospolečensko-historickými včetně poměrů kulturních, ekonomických i politických.⁷⁵

V současnosti se všeobecně uznává, že na formování dětské psychiky od nejranějšího věku má podstatný vliv zejména rodina. Ta je však začleněna do mikroprostředí, mezoprostředí i makroprostředí.

Větší počet výzkumů v inteligenčních testech prokázal těsný vztah výkonu dětí k sociokulturním podmínkám rodiny, lokality, země doby. Vyšší vzdělání rodičů, lepší úroveň škol, příznivější ekonomické a kulturní podmínky v příslušné lokalitě, podporují rozvinutí intelektových schopností dítěte, osvojování vědomostí a dovedností i rozvinutí motivace k učení, kdežto sociokulturní nerozvinutost rodiny a kraje vývoj dítěte ztěžuje⁷⁶.

Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model. Model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Zapojení dítěte do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy, Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině,

⁷⁴ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. str. 271.

⁷⁵ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. str. 265.

⁷⁶ Tamtéž, str. 266.

k jeho výchově. Různé rodiny přitom mají různé formy způsobu života, hodnotové orientace, názory.⁷⁷

Bylo by chybné, myslet si že vliv rodiny se týká jenom doby dětství a mládí, popřípadě těch oblastí výkonu a chování, které se týkají jen bezprostředně školy. Například i způsob komunikace, citového reagování a citových vztahů se přenáší z dětských zkušeností v rodině do dalších osobních vztahů jedince, do vztahů k partnerovi, k vlastním dětem apod.⁷⁸

Jeden z vývojových úkolů dospívání představuje odpoutání se od rodiny vybudování si hlubokých interpersonálních vztahů mimo ni. Dospívající tráví s rodinnými příslušníky méně času, mnohdy soužití s rodinou velmi významně zasáhne zahájení studia na střední škole popřípadě na univerzitě, které jsou mimo bydliště. Takže v tomto období se tedy vazby, které jsou v rodině, uvolňují⁷⁹.

Rozlišení tří vědeckých pojetí postojů rodiny k osamostatňování dospívajících⁸⁰.

1. Klasický přístup chápe jako hlavní úkol dospívání separaci od rodiny, která vede k vědomí vlastní identity. Proces individualizace sebou přináší snahy o rebelantství dospívajících, jejich opozici a vzdor vůči rodičům a současně také zájem o nové věci, tendenci k prozkoumávání a experimentování. Prostřednictvím uvedených projevů chování se uvolňuje emocionální vazba mezi dospívajícím a původní rodinou.
2. Antiteze klasického přístupu prezentují zejména autoři, kteří se věnovali prevenci rizikového chování. V jejich pojetí je kladen důraz na ochranu před zkušenostmi, které mohou být nebezpečné. Tento přístup akcentuje tradiční rodinné hodnoty a omezující výchovu, které mohou zamezit problémům spojovaným s etapou adolescence. Úkolem rodiny je oddálit osamostatnění dospívajících do pozdějších období života.
3. V přístupu typickém pro dnešní rodiny je nalézána detailnější struktura vývoje vztahů mezi dospívajícím a rodinou. Přičemž se v několika dílčích etapách různě kombinuje rodičovská kontrola a podpora osamostatnění dospívajících. Zatímco v rané adolescenci by rodiče na snahu o nezávislost měli reagovat stále stejnou mírou kontroly, v období

⁷⁷ Tamtéž, str. 273.

⁷⁸ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. str. 274.

⁷⁹ KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. str. 21.

⁸⁰ Tamtéž, str. 22.

střední adolescence by měli začít posilovat zodpovědnost a práva svých dětí a nakonec v pozdní fázi dospívání by se osamostatnění od rodiny mělo stát hlavním vývojovým úkolem. V tomto období pak může dojít také ke kvalitativní změně ve vztahu dospívajících a rodičů, který se stává symetričtější.

4.2. Sociální prostředí, vrstevnická skupina

Ve dvacátých letech minulého století se začala formovat tzv. subkultura mládeže. Mladí lidé v tzv. vyspělých zemích se začali svým chováním, životním stylem, zájmy a dalšími charakteristikami vymezovat, jak vůči dětství, tak vůči dospělosti. Tyto tendence pozorujeme v každé generaci dospívajících až do současnosti⁸¹.

Dnes můžeme sledovat, jak si dospívající prostřednictvím technických vynálezů vytvářejí vůči předchozím generacím specifické postavení. Zatímco pro ně představují samozřejmou součást každodenní reality, hovoří o nich, přemýšlejí v kontextu jejich nabídky a použití, dospělí nezřídka tápou, nerozumí jim, případně, žádají dospívající o pomoc při jejich použití.

Je očividné, že prostředí, ve kterém se mladí lidé pohybují, interpersonální vztahy, které budují, i společenské instituce, které se zpravidla podílejí na jejich výchově a vzdělávání, sehrávají nesmírně důležitou roli v jejich psychosociálním vývoji. Na jednu stranu mohou znamenat zdroje podpory, a rozvoje, které vyústí do dospělé zralosti a autonomie. Na druhou stranu mohou sehrát roli rizikových faktorů ve vývoji jedince právě v průběhu dospívání, které je chápáno jako relativně nestabilní životní etapa hledání, negativně ovlivnit další životní cestu dospívajícího a jeho výraznější přimknutí ke specifické subkultuře.⁸²

Členství ve vrstevnické skupině a budování přátelství představují velmi významnou charakteristiku u mladého člověka. Začlenění do vrstevnické skupiny a nalezení důvěrných přátel jim umožňuje adaptaci na nové životní podmínky a další vývojové úkoly⁸³. Vrstevnické vztahy umožňují vzájemnou výměnu názorů, pocitů i vzorců chování. Vytvářejí prostor pro komunikaci a další formy mezilidských interakcí,

⁸¹ KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. str. 19.

⁸² Tamtéž, str. 20.

⁸³ Tamtéž, str. 33.

kteře si mohou dospívající zkoušet a testovat. V průběhu dospívání je silná vazba mezi vrstevníky mění a v období pozdní adolescence, kdy dospívající opět začíná intenzivněji budovat vztahy s rodiči a vyvíjí se u nich vyspělejší pocit autonomie. Z vývojového hlediska vrstevnická skupina jednak podporuje rozvoj dospívajících, ale také může jejich další rozvoj blokovat, popřípadě do něj negativně zasáhnout.⁸⁴

Mezi hlavní zdroje podpory v tomto období dospívání jsou tradičně řazeny, rodina, škola (tj. především učitelé) a vrstevnická skupina. Mezi další sociální vlivy také patří různé volnočasové organizace. Stále je také více zdůrazňován vliv masmédií na každodenní realitu dospívajících, která interpretují jejich svět, budují normy, generové stereotypy.

4.3. Vysokoškolský učitel a jeho význam pro studenta VŠ

Již Platón vyslovil myšlenku, že úspěšnost výchovy vyplývá nikoliv z vědomostí učitele, ale z úzkého vztahu mezi učitelem a jeho žákem. J. A. Komenský zdůrazňoval nutnost vřelého vztahu učitele k žákům a potřebu vzájemné důvěry⁸⁵.

Na roli vysokoškolského pedagoga je potřeba nahlížet z pohledu vysoce kvalifikované profese, která byla vždy chápána jako poslání. Vzdělání není zapotřebí a ani možné chápat jako všelék na potíže a neduhy současného světa, ale nevyhnutelné ho vidět jako významnou hodnotu pro pěstování lidských bytostí, humánních vztahů, ale i prosté lidské slušnosti. V této souvislosti mají být učitelé vnímáni nejen jako početná profesní skupina, tvořící více než 4,5% světové populace, ale učitel je obzvláště nositel vzdělanosti a strážce humánních a estetických hodnot. Tak jí ale musí přijmout, a to se vši odpovědností, i samotní učitelé, vysokoškolské učitele nevyjímaje. Učitelé mají významnou úlohu v sociální komunikaci, zprostředkovávají porozumění mezi kulturami, mezi generacemi a mezi jednotlivci vůbec. Z tohoto pohledu musí být nazíraná i činnost vysokoškolského pedagoga, kde u většiny převládá hledisko a zaměření převážně odborné a teprve potom odborně pedagogické univerzitní učitel musí kultivovat studenta jako mnohvrstevnou osobnost, nejen připravovat vysokoškolského specialistu byt' vysoce kvalifikovaného⁸⁶.

⁸⁴ KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. str. 35.

⁸⁵ HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1997. str. 185.

⁸⁶ SLAVÍK, M. *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012. str. 73.

Kompetence⁸⁷ vysokoškolského učitele vyjadřují komplex vědomostí, znalostí, dovedností, postojů a zkušeností. Tyto kompetence jsou cílovými kategoriemi profese vzdělavatele v měnících podmínkách univerzitního prostředí. Kompetence musí být rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Pedagog je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného i celoživotního vzdělávání. Profesní kompetence jsou zásadním předpokladem pro výkon práce učitele, vyjadřují jakými dovednostmi, schopnostmi a postoji by měl učitel disponovat a o které by měl usilovat. O získání pedagogických kompetencí se učitel může snažit ovládnutím základů didaktiky, psychologie, životními zkušenostmi, sebereflexí. Nejeftivnější, způsob získání vědomostí pro budování pedagogických kompetencí, které jsou nezbytné pro kvalitní výkon vyučujícího na vysoké škole, je studium a zvládnutí základů didaktiky⁸⁸.

Kompetence vysokoškolského pedagoga lze podle charakteru činnosti rozčlenit do sedmi klastrů⁸⁹. Může docházet k určitému překrývání, ale to je běžné a samozřejmé u každého dělení veličin, které nelze kvantifikovat nebo pregnantně definovat.

1. *Kompetence odborově předmětová* (Vysokoškolský pedagog má osvojené systematické znalosti specializace oboru v rozsahu a potřebám vzdělávacího programu VŠ, dokáže aplikovat praktickou zkušenost z oboru, dokáže transformovat poznatky z vědních oborů do vzdělávacích procesů, umí integrovat mezioborové poznatky atd.)
2. *Kompetence obecně pedagogická* (vysokoškolský pedagog zvládá procesy a podmínky vzdělávání v VŠ, jak v rovině teoretické, tak praktické, spojené se znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Dokáže se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit studenta, má znalosti o právech člověka a respektuje je ve vlastní práci.)
3. *Kompetence didaktická a psychodidaktická* (vysokoškolský pedagog ovládá strategie vyučování a učení na VŠ v teoretické a praktické rovině, ve spojení se znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů, disponuje znalostmi o tvorbě vzdělávacích programů, má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech.)

⁸⁷ Kompetencí se rozumí excelentní způsobilost

⁸⁸ PODLAHOVÁ, L. Didaktika pro vysokoškolské učitele. Praha: Grada, 2012. str. 14.

⁸⁹ Klaster způsobilostí- klaster je zde chápán jako výraz pro přirozenou skupinu k sobě patřících jevů.

4. *Kompetence diagnostická a intervenční* (vysokoškolský pedagog umí používat prostředky pedagogické diagnostiky ve vzdělávání na základě individuálních znalostí, dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve studijní skupině, ovládá způsoby vedení nadaných studentů, reflektuje na změny vzdělávacích podmínek v pedagogické praxi, disponuje prostředky k zajištění slušného chování a má řešit náročné situace a problémy.)
5. *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní* vysokoškolský pedagog ovládá prostředky k vytvoření příznivého pracovního klimatu ve skupině na základě znalostí sociálních vztahů, orientuje se v náročných sociálních situacích a je schopen zprostředkovat jejich řešení, ovládá prostředky pedagogické komunikace.)
6. *Kompetence manažerská a normativní* (vysokoškolský pedagog má znalosti o podmínkách a procesech fungování vysoké školy jako veřejnoprávní instituce, má znalosti i zákonech a dalších normativních dokumentech vztahujících se k výkonu profese, orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen její reflexe ve vlastní pedagogické práci, ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí studentů a jejich vzdělávacích výsledků, zvládá způsoby vedení studentů.)
7. *Kompetence profesně a osobnostně kultivující* (vysokoškolský pedagog má znalosti všeobecného rozhledu, vystupuje jako reprezentant profese a dbá na profesní etiku, ovládá vzorce profesního chování, dokáže obhájit vlastní pedagogické postupy, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty, je fyzicky zdatný a odolný a je morálně bezúhonný.)⁹⁰

Výuka mladých dospělých představuje pro učitele vždy jednání s velice diferencovanými osobnostmi. Proto je snad nejdůležitějším úkolem učitele dospělých pobudit a získat zájem účastníků výuku, vyvolat jejich potřebu samostatného intelektuálního úsilí. Další činnost pak spočívává metodické pomoci, v analýze toho, jak účastníci přistupují k naplnění cílů výuky, jak přistupují k řešení problému, k vytváření hypotéz nutných k řešení problémů, k vytváření hypotéz nutných pro řešení problémů. Je známo, že pouze to, co člověk zkusil, naplánoval a uskutečnil, se stává majetkem

⁹⁰ SLAVÍK, M. *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012. str. 77-79.

jeho rozumu a paměti jakožto jeho osobní zkušenost. Právě tato zkušenost utváří rozumové kvality člověka, jeho schopnosti a charakter a rozvíjí osobnost dospělého člověka. Zde vzniká hlavní podíl učitelovi práce na vzniku tvůrčího myšlení účastníku edukačního prostředí⁹¹.

Základním rysem osobnosti učitele se stává bytostný zájem o druhé, schopnost i snaha porozumět jim, objevit vnitřní motivy jejich vnějších projevů, mít porozumění pro jejich těžkosti a problémy, pro nejrůznější zábrany a problémy související s osobností účastníků výuky. Na přední místo mezi obecné požadavky na práci učitele je kladen požadavek odbornosti, zpravidla formulovaný jako znalost daného oboru. Do obsahu tohoto pojmu patří souhrn všech pracovních dovedností a zkušeností učitele⁹².

Vysokoškolský učitel musí umět předat účastníkům učivo, zpřístupnit je, vysvětlit jim látku nebo problém jasně a srozumitelně, vzbuzovat zájem o předmět, probouzet aktivní samostatné myšlení. Vysokoškolský učitel s psychologicko-didaktickými schopnostmi umí podle potřeby vhodným způsobem rekonstruovat a přizpůsobovat učivo, nesrozumitelné, nejasné srozumitelnějším, složité jednodušším, těžké učinit snadnějším. Základem těchto schopností je stálá orientace ve vyučované problematice a zřetel k psychologii účastníka⁹³.

Úspěch ve výchově a vzdělávání je možný jen za předpokladu neustálého zvyšování pedagogicko-psychologické erudice učitelů. Vyžaduje to zvládnutí teoretických základů i praxe celého souboru metodických možností a příležitostí⁹⁴.

4.4. Školní klima

Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s materiální, personální, sociální a kulturní dimenzí), který působí na jeho účastníky (studenty, akademické pracovníky, pracovníky vysoké školy, a tu část veřejnosti, která ovlivňuje život školy, resp. spoluvytváří svými názory míru

⁹¹ HARTL, P. Kompendium pedagogické psychologie dospělých. Praha: Karolinum, 1997. str. 198.

⁹² ČÁP, J. *Psychologie výuky a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. Str. 331.

⁹³ HARTL, P. Kompendium pedagogické psychologie dospělých. Praha: Karolinum, 1997. str. 199.

⁹⁴ Tamtéž, str. 207.

prestiže školy atd.). Klima vysoké školy může představovat klima přednášek, seminářů, kooperujících studijních skupin, komunikační klima či organizační klima atd.⁹⁵

Podle pedagogického slovníku je klima školy⁹⁶: „*sociálně psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interperosálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak jí vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. university, fakulty, studijní skupiny, apod.*“

Klima na Teologické fakultě je:

- Jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tito aktéři: vedení vysoké školy, akademičtí pracovníci, ročníky studentů, studenti jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci vysoké školy, rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství;
- Subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev;
- Je dlouhodobého charakteru, dynamicky měnící se v čase;
- Jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních, např. na úrovni jednotlivých aktérů, skupin aktérů, všech aktérů;
- Jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima např. s psychikou aktérů, s jejich výkony, s jejich zdravím) anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny, provádět cílené intervence (nakolik se klima vůbec změní, v kterých parametrech se změní a v kterých nikoli, jak trvalá je tato změna apod.).

Dále pak klima školy (na Teologické fakultě):

- Ovlivňuje charakteristiky aktérů (sociální, zdravotní, pedagogické, psychologické);
- Ovlivňuje úspěšnost fungování instituce jako celku (průběhové charakteristiky);

⁹⁵ GRECMANOVÁ, H., DOPITA, M. *Teoretická východiska percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky*. [online] Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2011. [cit 2013-03-9]. Dostupné na WWW: < <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2011-3-zpravy-z-vyzkumu-Grecmanova-Dopita.pdf>>.

⁹⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha:Portál, 2009. str.100.

- Ovlivňuje kvalitu výstupů instituce (tj. výstupní charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu)⁹⁷.

Klima na Teologické fakultě v Českých Budějovicích se může zdát jiné než na jiných vysokých školách napříč Českou republikou. Může to být z hlediska velikosti kdy ve školním roce 2010/2011 měla 988 studentů nebo to může být i strukturou studijního plánu studenta, kdy v prvních letech svého studia si může zapsat předměty, které se vyučují mimo fakultu (např. víkendové pobyty s dramatickou výchovou, adaptační kurzy, filozofie pro děti, psychosociální výcviky v LS i ZS atd.), kdy se student seznámí se spolužáky a vyučujícími do větší hloubky než je tomu na jiných vysokých školách, kde se studenti potkávají pouze na přednáškách. Atmosféra Teologické fakulty je brána více informálně, jelikož se studenti i vyučující znají z jiných stránek svého života.

Vše vyplývá ze subjektivních pocitů mých i studentů, kteří odpovídali ve výzkumném šetření v empirické části práce. 34 % studentů si vybralo studium oboru pedagogiky volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích z důvodů dobré atmosféry, která panuje na této fakultě a dále kvůli odborným učitelům a zajímavě položenému plánu studia.

4.5. Učení, sebevzdělávání

Člověk má nejširší repertoár druhů učení a každý z nich může v průběhu života použít kdykoliv ho potřebuje. U dětí převažuje učení asociální typu podnět – reakce. Během dospívání se do učení tohoto typu stále více vřazuje vliv osobnosti a dospělosti již výrazně převažuje kognitivní učení založené na myšlení a řešení problémů.

Prakticky veškeré učení může probíhat jako činnost *bezděčná* (učení nezáměrné, též funkcionální, náhodné) nebo *záměrná* (dané, stanovené, plánované působení, učení uskutečňované v určitých, určených "intencích"). V dětství převažuje učení bezděčné, neúmyslné, jedinec se při něm přímo nezaměřuje na učení. Vyskytuje se při styku s dospělými i hrách s vrstevníky. Škola navozuje stále více učení záměrné. V něm má důležité místo úloha, ať již ve formě problému nebo cvičení. V dospělém věku ubývá

⁹⁷ MAREŠ, J. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. [online]. Brno: MSD, s.r.o., 2003. [cit 2013-03-9]. Dostupné na WWW: < <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html> >.

bezděčného učení. Dochází k němu jen v mimořádných a nových situacích. Převládá učení záměrné. V jeho míře jsou ovšem mezi dospělými propastné rozdíly, protože učení patří mezi schopnosti a každá schopnost se rozvíjí podle toho, jaké zátěži je v průběhu života jedince vystavena⁹⁸.

Z pedagogického hlediska lze rozlišovat tři základní typy učení: *učení na základě napodobování nebo přímým dáváním pokynů*, dále *učení paměťové, neproblémové* a *učení problémové*, které nejvíce podporuje aktivitu a samostatnost učících se.

Učební činnost je podle Průchy: „*typ individuální nebo sociální činnosti. Základem učební činnosti je poznávací proces, ale je v ní zastoupena i složka motivační, výkonová a kontrolní. Podle obsahu lze vyčleňovat učební činnosti zaměřené na vytváření vědomostí, dovedností postojů, schopností, zájmů, norem a hodnot. Ve školním prostředí jde převážně o individuální nebo skupinové učební činnosti, které jsou organizovány různými didaktickými prostředky a mají různý stupeň složitosti. Učební činnosti se realizují nejen ve formálním educačním prostředí (škola apod.), ale také v situacích hry, sportu, umělecké a pracovní činnosti aj.*“⁹⁹

Motivy, které jsou ve školní práci aplikovány čistě na učební proces. Tyto motivy jsou 1) zaměřené zvládnutí úkolů, 2) zaměřené na podání výkonu.

Studenti, u nichž dominuje zaměření na zvládnutí úkolů, se snaží svoji práci pochopit a zdokonalit se v ní. Jejich motivace vychází především z vnitřních zdrojů, věnují pozornost celému procesu učení a dávají najevo zájem o další rozvoj svých dovedností a schopností. Tento typ motivace více podporuje všeobecné sebepojetí jedince a posiluje jeho pocit sounáležitosti se skupinou. Student si uvědomuje svůj význam coby člena skupiny. Na jednu stranu vnímá podporu svých spolužáků a současně chápe, že svojí aktivitou může významně přispět k pokroku celého učebního procesu.

Studenti orientovaní na podání či předvedení určitého výkonu se soustředí především na vnější prezentaci své práce. Jejich významným cílem je uchování dobrého sebeobrazu před vnějšími pozorovateli, významnou roli sehrává vědomí, že druzí registrují jejich úspěch. Tito studenti mají větší tendenci porovnávat se s druhými

⁹⁸ Srov. HARTL, P. Kompendium pedagogické psychologie dospělých. Praha: Karolinum, 1997. str. 84.

⁹⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. str. 256.

spolužáky a soutěžit s nimi o lepší výsledek, který je pro ně důležitější než průběh celého učení¹⁰⁰.

Zájem o učení lze chápat jako souhrnné označení studentovi motivace ve vztahu k učení. Je to motivace složitá, působí v ní větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů. Motivace k učení se může zesílit kompenzací, usilovné studium se může stát východiskem z nezdaru a z tíživé osobní situace.

Rozlišujeme vnitřní a vnější motivaci k učení.

Vnitřní motivaci se rozumí dílčí motivy spjaté přímo s příslušným předmětem nebo činností, které se student učí. Je to především poznávací potřeba, zvědavost, potřeba činnosti či uspokojení z toho, že jsem se něco naučil, že jsem si osvojil dovednost a že jsem zvýšil svoji dovednost. A dále je to potřeba uspokojení ze společné činnosti, ze sociální interakce při učení.

Naproti tomu *vnější motivace* zahrnuje takové momenty, které jsou spjaty s příslušnou učební činností a jejím předmětem jen zprostředkovaně: zvláště je to odměna, pochvala, prestiž, trest, donucení.

Motivování studenta souvislostí učiva s budoucím povoláním nebo jiným životním cílem může mít ráz vnější i vnitřní motivace. Pokud student přijal cíl za svůj, má k němu silný emoční vztah a přijímá učení jako nezbytnou podmínku k dosažení cíle, můžeme mluvit o vnitřní motivaci (potřeba cíle, seberealizace), kdežto v opačném případě jde spíše o motivaci vnější. Využití vnější motivace ve výchovné praxi je běžné a zdůvodněné, ale pokud se stává hlavním, vede k nežádoucím výsledkům. Sama vnější motivace nestačí k dosažení dlouhodobých výsledků v učení a zformování zralé osobnosti. Bez radosti z činnosti v příznivém emočním klimatu a bez uspokojení z realizace hodnotného cíle je motivace a celá osobnost ochuzená, projevuje se to v labilitě, v nespokojenosti v osobních vztazích i v práci, v nejrůznějších oblastech života.¹⁰¹

Úsilí nikdy není automatické. Vnitřní zájem, sociální prestiž, praktický užitek, vyšší úroveň vzdělávání a dlouhodobé cíle, to všechno určuje objem času, který musí učící se strávit učním. Poskytovat učícím se hodně času na studium má význam pouze tehdy, je-li záruka, že tento čas bude skutečně využit k práci s učivem. Má-li však učící se nadbytečné množství času, nemusí to být ku prospěchu. S učním pak příliš otálí a

¹⁰⁰ Srov. KREJČOVÁ, L. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada, 2012. str. 119.

¹⁰¹ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. str. 187.

nevyužívá čas pro učení. Jestliže je možné nesnadnou práci odložit, většinou ji odložíme. Proto dospívající a dospělý dávají většinou přednost formálním typům vyučování před neformálními. Studijní úsilí zvyšují přesné termíny, pro které studium nelze odkládat. Vzdělávací programu s volným časovým plánem studia vedou k malému úsilí učících se. Jako ideální se pro studenty nabízí kombinace výuky, v níž někde tempo určuje vysokoškolský učitel a jinde si tempo udává učící se sám. Z hlediska motivace jde o spojení motivace vnitřní s určitým druhem časového tlaku, určovaného organizátory studia, tedy motivací vnější¹⁰².

Sebevzdělávání je jedna z forem individualizovaného učení, v níž jedinec sám získává poznatky studiem učebnic, příruček článků, slovníků, prací s přístroji apod. Jakékoliv takovéto učení je do jisté míry sebeřídícím procesem. V průběhu sebevzdělávání jedinec přetváří sám sebe tím, že se stává aktivním subjektem výchovy a učení. Každý dospělý, který má zájem o jakoukoli činnost v oblasti lidského poznání, se stává člověkem, který se sebevzdělává¹⁰³.

V pedagogickém slovníku se o sebevzdělávání píše, toto: „*vzdělávání, v němž si jedinec převážně sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody, motivuje sám sebe, řídí a kontroluje své učení, hodnotí kvalitu svého učení a přijímá další rozhodnutí. Závisí na osobnosti jedince (stáří, životní zkušenosti, vytrvalost, sebepojetí), na vytýčených cílech, podmínkách, v nichž jedinec žije, studijní literatuře a dostupných pomůckách, škol, legislativě atd. Má řadu podob od ryze soukromé a individuální až po různé typy distančního vzdělávání.*“¹⁰⁴

Podle andragogického slovníku je sebevzdělávání: „*Můžeme je kategorizovat na vzdělávání spontánní - získávání znalostí a dovedností neformálně, z různých pramenů na základě vnitřní potřeby, většinou formované pracovní činností nebo osobnostním zaměřením (koníčky, zájmy, dispozice, okolí), kdy si jednotlivec sám stanoví cíle a způsob sebevzdělávání, sám sebe motivuje a hodnotí. Další kategorií je vzdělávání řízené (školské nebo další), vyvolané většinou potřebou zvýšení kvalifikace nebo společenského statusu. Řízené sebevzdělávání může být formalizované (distanční,*

¹⁰² Srov. HARTL, P. Kompendium pedagogické psychologie dospělých. Praha: Karolinum, 1997. str. 106.

¹⁰³ Srov. Tamtéž, str. 211.

¹⁰⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. str. 210.

dálkové a externí formy studia) nebo formované (kdy není řízen průběh studia, ale je řízena a vyvolávána studijní potřeba)¹⁰⁵.“

Sebevzdělávání má své výhody i nevýhody. Výhodou může být to, že vzdělávající se osoba není odkázána na učitele či lektora, vybírá si materiál pro své vzdělávání sama podle toho, co ji zajímá a co potřebuje. Stanovuje si chvíli, ve které se bude vzdělávací aktivitou zabývat a není odkázán na přesně stanovenou dobu kurzu a sám si vymezuje také čas, který u vzdělávací aktivity sám stráví. Tato volnost je však kompenzována určitými negativy. Sebevzdělávání dožaduje větší míru osobní ukázněnosti a snahu pro dokončení vzdělávací akce. Motivace k učení, která probíhá skrze sebevzdělávání, se musí vyvinout ještě předtím, než je vzdělávací aktivita zahájena.

4.6. Životní styl, životní způsob

Je-li o řeč o životním stylu člověka, mluvím o velice dlouhé řadě lidských návyků, kde vše souvisí se vším. Není dostačující jen zdravě spát nebo jen zdravě jíst, abychom se cítili dobře. Je nezbytné pečovat duši i tělo, relaxovat i pracovat, spát i bdít, dbát na správnou stravu, pohyb, vyhýbat se závislostem, nadměrnému stresu a v neposlední řadě budovat kvalitní mezilidské vztahy. Ať je jeden z těchto pilířů efektivního životního stylu jakkoli nalomený, je ohroženo celé zdraví.

Podle pedagogického slovníku je životní styl: „*typický způsob uspořádání činností, jednání lidí, vztahů, vědomí hodnot, norem a věcného prostředí ve společnosti, které je integrací životních způsobů jedinců. Na převládajícím životním stylu závisí prestiž vzdělání, postoj veřejnosti ke škole aj.*“¹⁰⁶ dále je zde popisován i životní způsob: „*charakter jedincem vykonávaných činností, používaných postupů a množství času, které je činností věnováno. Je určen materiálními podmínkami, osobností člověka, charakterem práce a ve společnosti převažujícím životním stylem. Životní způsob rodiny silně ovlivňuje postoj žáků, studentů ke škole a vzdělávání a tím i průběh a výsledky edukačního procesu.*“¹⁰⁷

¹⁰⁵ PALÁN, Z., Sebevzdělávání. In: *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/individualni-vzdelavani-sebevzdelavani>>.

¹⁰⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. str. 317.

¹⁰⁷ Tamtéž

Nejobecněji životní styl popisuje Duffková: „*Životní styl je způsob, jakým lidé žijí - tedy jak bydlí, stravují se, vzdělávají se, chovají se v různých situacích, baví se, pracují, spotřebovávají, vzájemně komunikují, jednají, rozhodují se, cestují, vyznávají určité hodnoty...*“¹⁰⁸

Základem rozlišování životního způsobu jsou životní podmínky, které existují pro velké skupiny lidí. Zaměřujeme se na rozdíly v životním stylu např. podle *pohlaví* - rozdílnost v životních způsobech muže a ženy, *typu bydliště* - život ve městě oproti životu na venkově, *věku a fázi životního cyklu nebo vzdělání* - životní postupy jedince se vzděláním základním, středoškolským či vysokoškolským. Nazírání na životní styl více do hloubky, může se životní styl/způsob rozlišovat podle *sociální struktury* - pozice jedince v sociální stratifikaci, zdravotního stavu, rodinného stavu zda je jedinec svobodný/á, ženatý/vdaná, rozvedený/á, či ovdovělý/á, profese a zaměstnání, se zaměřením na jednotlivce pracujícího v neobvyklých směnách či nestandardních formách¹⁰⁹.

Faktory životního stylu se mohou rozdělovat do dvou skupin. První skupina jsou faktory *vnější* (objektivní) a druhou skupinou jsou faktory *vnitřní* (subjektivní)¹¹⁰.

Objektivní společenské faktory jsou vymezovány ekonomickým a politickým stavem dané společnosti. Při utváření životního stylu je důležitou složkou kulturní tradice. Také vědecká a technická hlediska společnosti má velký vliv na ovlivňování životního stylu.

Subjektivní faktory jsou individuální potřebou a záměrem každého jedince. Řadí se mezi ně psychologické charakteristiky (intelekt, temperament), dále pohlaví, zdravotní stav a věk jedince, také hodnotový systém a vzdělání. Dále pak se doplňují vnitřní faktory o osobnost člověka se všemi jeho požadavky, jeho dovednostmi, zkušenostmi, ambicemi atd.

Vysokoškolské studium je jinak uspořádané než studium středoškolské. Na vysokých školách není výuka závazná, někde jsou povinné semináře, ale přednášky nikoliv. Student si musí zvyknout, že není denně dozírán učiteli a rodiči, zda se učí průběžně a uspokojivě. Množství nových poznatků a dovedností, které musí získat, je často hlavní problém. Jinak je tomu ve vyšších ročnících, kde jsou studenti schopni uplatnit logické myšlení, mohou využít předchozích znalostí. Vysokoškolské

¹⁰⁸ DUFFKOVÁ, H. *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. str. 51.

¹⁰⁹ DUFFKOVÁ, H. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada, 2010. str. 59.

¹¹⁰ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, Praha: Portál, 2008. str. 59.

studium vyžaduje zájem, motivaci a hlavně osobní odpovědný přístup ke studiu. Někteří studenti musejí výrazně změnit dosavadní prostředí i denní návyky při vstupu na vysokou školu¹¹¹.

Životní styl je dán svým osobitým charakterem, kolísavostí a dynamikou. Každý člověk žije dle svého vlastního životního stylu, který je ovšem nevědomky a působením času ovlivňován a zároveň vytvářen sociálními rolemi a nahodilým vlivem prostředí, v němž se jedinec pohybuje, a nikoli přímými potřebami vycházejícími od člověka. Ovšem je důležité si uvědomit, že kvalitu svého životního stylu si každý jedinec ovlivňuje sám. Nesmí se dostat do pozice, kdy je „ve vleku svého života“, ale musí umět svůj život ovládat.

V předchozích teoretických kapitolách jsem se snažila upřesnit to, co studenta vede k tomu, aby studoval vysokou školu. Právní a legislativní podmínky, na které musí přistoupit. Změnu terciárního vzdělávání v rámci Boloňské třístupňové struktury a její vliv na studenta. Dále pak vnitřní faktory, které ovlivňují studenta, jeho motivaci ke studiu a udržení se na vysoké škole, vztah mezi jeho vnitřní a vnější motivací po vývoj hodnotových orientací, které probíhají v dospívání. U vnějších faktorů jsem kladla důraz na pozici akademického pracovníka a jeho vlivu, který má na studenty vysoké školy. Také je velmi důležité při studiu vnímat školní klima, které ovlivňuje všechny aktéry edukačního procesu. A také poslední a ne nejméně důležitý vliv životního stylu na studenta.

V následující empirické části chci prokázat ve výzkumném šetření to, jaká byla motivace studentů, k tomu aby si vybrali studium na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a také motivace, proč se nakonec rozhodli tuto vysokou školu navštěvovat. Dále chci ukázat vývoj hodnotových orientací, které se studentům měnily v průběhu studia. A nakonec jestli studenti na sobě pociťují osobnostní rozvoj a zdali tuto změnu přičítají studiu na vysoké škole.

¹¹¹ ZIKMUNDOVÁ, K. *Životní styl vysokoškoláků*, 2009.[online]. Vysokoškolské poradenství. [cit 2013-02-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.vsporadenstvi.cz/cs/node/73>>.

II. Empirická část

5. Téma výzkumu

Pro faktické podložení teoretických poznatků předložených v předchozí části diplomové práce jsem se rozhodla realizovat výzkumné šetření, které je zaměřené především na zjištění hodnotových orientací vysokoškolských studentů oboru Pedagogika volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kdy chci přijít na to zda-li se hodnotová orientace vysokoškolských studentů v průběhu studia mění či zůstává konzistentní. Rovněž chci zjistit motivaci studentů oboru PVC, proč si vybrali tento obor a z jakých důvodů se pro tento obor rozhodli.

5.1.Cíl práce

Hlavním cílem práce je zjistit jaký osobnostní vývoj a rozvoj probíhá u studenta vysoké školy v průběhu studia na vysoké škole. Výzkumné šetření se zabývá především osobností vysokoškolského studenta; jeho motivací ke studiu, jeho hodnotovou orientací a také vnitřními a vnějšími faktory, které na něj v průběhu jeho studia působí. Data, která byla sesbírána, mají subjektivní povahu, protože jde o osobní názory a mínění respondentů. Pro svoje výzkumné šetření jsem si zvolila vzorek respondentů pouze z jednoho typu školy, protože jsem kladla důraz na vliv Teologické fakulty na studenty a její sociální klima. Chtěla jsem poukázat na změny v hodnotových orientacích u studentů, které probíhají na této škole v průběhu jejich studia.

Díličními cíli práce jsou zjištění:

- Jaká je motivace ke studiu oboru pedagogika volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích?
- Jaké faktory ovlivnily u studentů volbu oboru pedagogika volného času?
- Z jakého důvodu se studenti rozhodli pro studium pedagogiky volného času?
- Z jakého důvodu si studenti vybrali studium pedagogiky volného času právě na TF JČU?

5.2. Hypotézy

Výzkumný cíl určuje pouze základní orientaci výzkumu. Další postup výzkumného šetření se stanoví v hypotézách. Hypotézy tedy rozpracovávají výzkumný problém a vlastně vedou linii celého výzkumu. Výzkum se soustřeďuje na potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz¹¹².

Hypotéza č. 1: Hodnoty studentů prvního ročníku jsou ovlivněny očekáváním od nového studia, díky své předcházející životní a školní zkušenosti.

Hypotéza č. 2: Hodnoty se utvářejí a stabilizují s přibývajícím věkem, prodlužující délkou studia a získanými životními zkušenostmi. Potenciál změny hodnot je vyšší v prvních třech letech studia, díky úměrně většímu objemu nového poznání.

Hypotéza č. 3. V pátém ročníku je směřování na skutečné využití již naučených poznatků a postojů, a tedy je změna hodnot již menší a stabilnější (studenti pátého ročníku mají své hodnoty již poměrně vyvážené a stabilní).

5.3. Metodika výzkumného šetření

Ve své práci se zaměřím výzkumné kvantitativní šetření. Pro získání odpovědí na stanovené cíle, jsem vybrala metodu sběru dat pomocí dotazníku, který je součástí práce a je v příloze č. 1.

Za účelem provádění výzkumného šetření této diplomové práce byl použit dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl vytvořen na základě nastudování odborné literatury a vlastních znalostí terénu.

Dotazník byl sestaven pomocí uzavřených a otevřených otázek a odpovědi respondentů byly anonymní. Dotazník je rozložen do **4 okruhů otázek**. **První okruh** otázek (otázky č. 1-2) je rozdělen do informativních otázek. Otázky jsou uzavřené a ptám se na pohlaví respondenta a ročník, ve kterém studují. Tyto informace byly nezbytné k tomu, aby byli respondenti rozděleni v rámci jednotlivých faktorů

¹¹² GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. str. 50.

ovlivňujících hodnoty a následně srovnány jejich hodnotové orientace. **Druhý okruh otázek** (otázky č. 3-7) je složen z otevřených otázek a zde se respondentů ptám na jejich motivaci ke studiu, z jakého důvodu a proč si vybrali studium pedagogiky volného času na Teologické fakultě v Českých Budějovicích. Dále se ptám, jaké měli očekávání od studia a zdali se jim toto očekávání již splnilo. **Třetí okruh otázek** (otázky č. 8-10) se ptá na hodnotovou orientaci studentů, tedy na to jakou hodnotovou orientaci měli před nástupem ke studiu a nyní. Poslední, **čtvrtý okruh otázek** (otázky č. 11-13) jsem položila, abych zjistila, jakým osobnostním vývojem a rozvojem student v průběhu svého studia prošel.

Pro zjištění jestli otázky jsou položeny srozumitelně či dotazník nemá faktické chyby a zda dotazování budou správně rozumět všem položeným otázkám a instrukcím týkajících se vyplnění dotazníku, byl proveden tzv. předvýzkum neboli pilotáž. Dotazníky byly rozdány deseti studentům, kteří studují jiné obory na Jihočeské univerzitě. Se studenty byla následně provedena konzultace ohledně dotazníku, která se týkala případných změn či toho jestli měli studenti nějaké problémy s vyplňováním. U některých otázek tak došlo k přepracování či bližší specifikaci. V pilotáži, ale nedošlo k zjištění velkých problémů, a tak nebylo nutné dělat radikální změny v již původně sestaveném dotazníku.

Samotné výzkumné šetření probíhalo od 27. února do 11. března 2013 na Teologické fakultě Jihočeské univerzity.

5.4. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybrán zcela záměrně, protože byli zapotřebí studenti Teologické fakulty Jihočeské univerzity, respektive studenty oboru Pedagogika volného času (dále jen PVČ).

Výzkumný vzorek byl vytvořen na základě zkušenosti se studiem na vysoké škole, kde všichni mají a měli stejné podmínky ke studiu tudíž si zažívají/zažili stejné nebo velmi podobné zkušenosti se studiem či osobním rozvojem kvůli odborným předmětům či výuce.

Dotazníky byly rozdány a to třem skupinám. První skupina byl první ročník bakalářského studia PVČ. Druhá skupina byl třetí ročník bakalářského studia PVČ a

třetí skupina byl druhý ročník navazujícího magisterského studia PVČ (respektive pátý ročník PVČ). Ve všech skupinách byli pouze studenti prezenčního studia.

Způsob sběru dotazníků jsem dělala dvojím způsobem. První způsob byl, že jsem se po předchozí e-mailové domluvě s učiteli TF JČU dohodla, že dotazníky rozdám studentům, nechám je vyplnit a rovnou je i vyberu a to v průběhu jejich přednášek. Druhý způsob sběru dotazníku byl, že jsem odeslala studentům e-mail s přílohou, jež obsahovala dotazník s prosbou o navrácení vyplněného dotazníku. Studenti měli možnost vyplnit dotazník buďto na vytištěný papír, či na počítači formou zaslaného e-mailu.

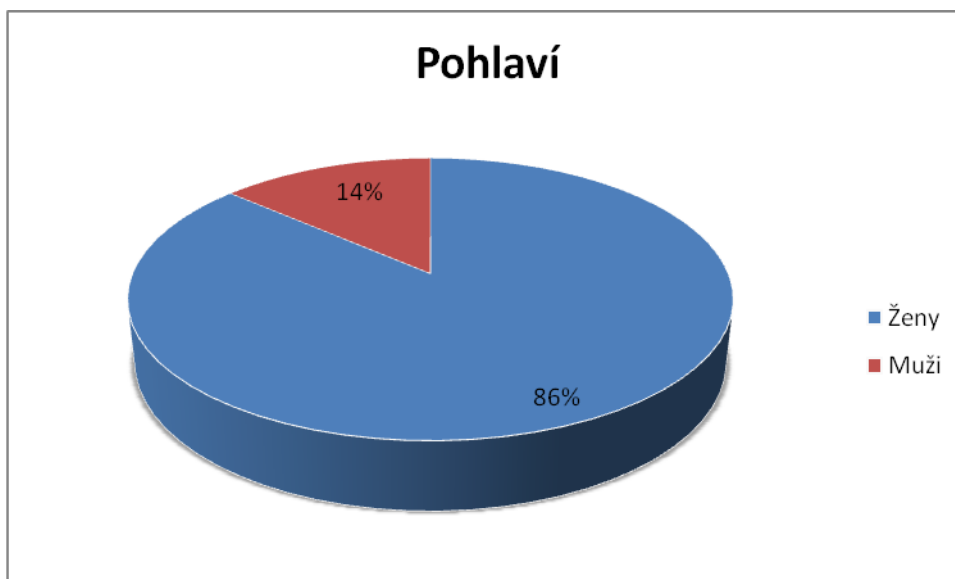
Pro zpracování dotazníku a vytvoření grafů jsem používala program Microsoft Office Excel 2007. Při zkoumání odpovědí a pořadí hodnot jsem postupovala takto: z přiřazených číselných hodnot jsem vypočítala aritmetický průměr a následně vytvořila pořadí hodnot od nejfrekventovanější, po nejméně frekventovanou.

6. Výsledky a závěry výzkumného šetření

Odovědi na okruh otázek č. 1 INFORMATIVNÍ OTÁZKY

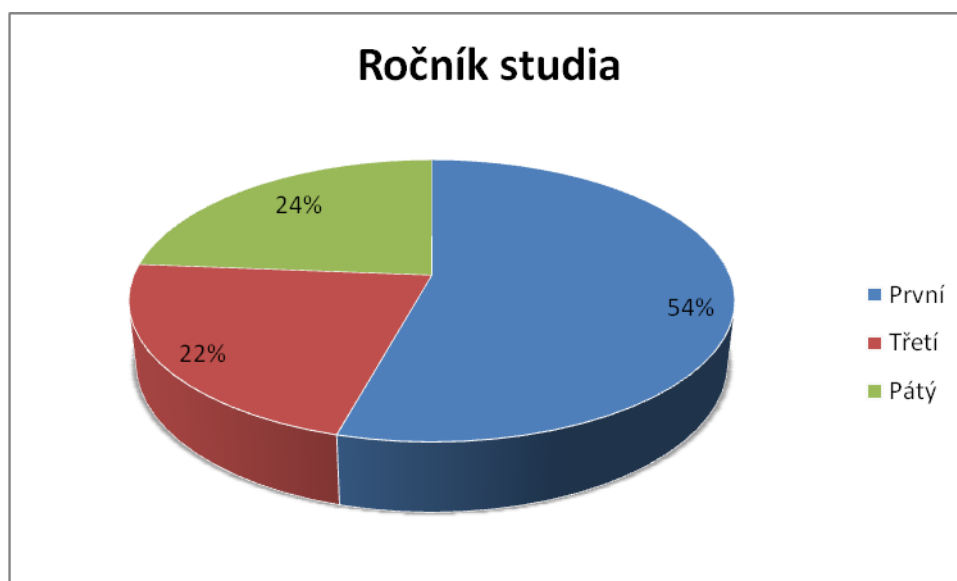
Výzkumný vzorek se skládá ze studentů pedagogiky volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Jedná se o dospělé jedince, kteří již ukončili středoškolské vzdělání. Počet dotázaných **studentů bylo 77** a dotazník odevzdalo **59 studentů**, tedy návratnost dotazníku činí **76,6 %**.

Graf č. 1:



Podíl respondentů podle pohlaví byl v poměru **ženy 86,4 %** a **muži 13,6 %**. Ve výzkumu bylo početnější zastoupení **žen**.

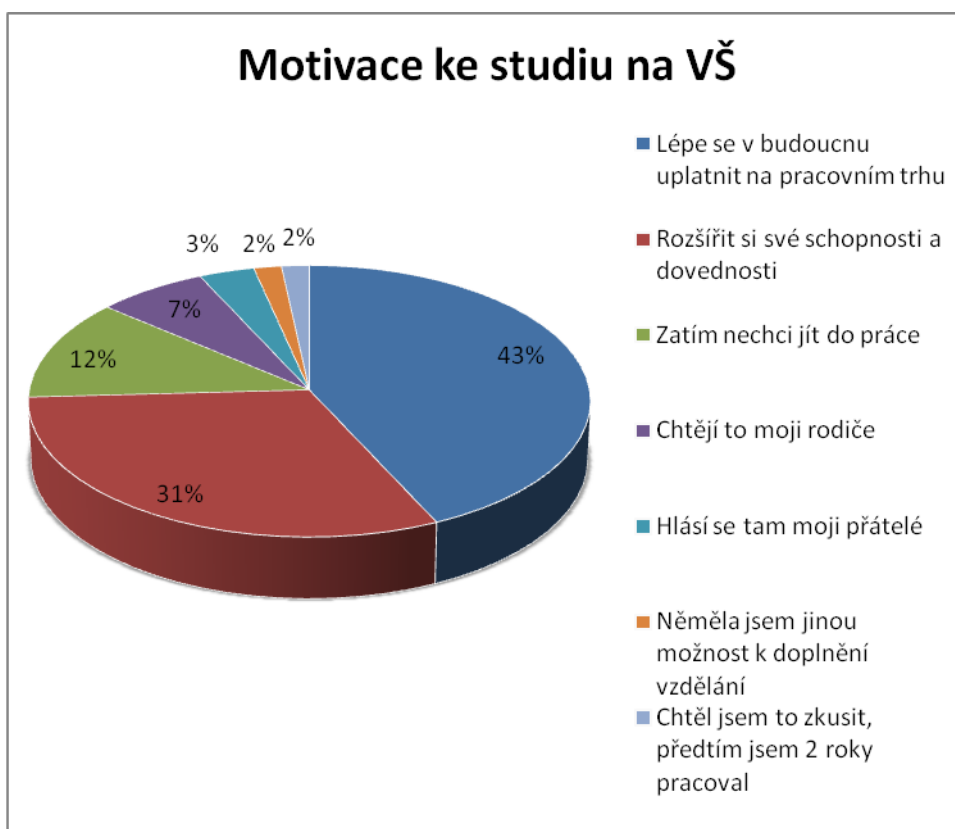
Graf č. 2:



Zastoupení podle ročníku studia bylo následující: **první ročník studentů** bakalářského prezenčního studia PVČ činí **54,2 %**, **třetí ročník** studentů bakalářského prezenčního studia PVČ činí **22 %**, a **pátý ročník** prezenčního (respektive druhý ročník navazujícího magisterského studia) je **23,7 %**. Ve výzkumném šetření bylo největší zastoupení studentů **prvního ročníku**.

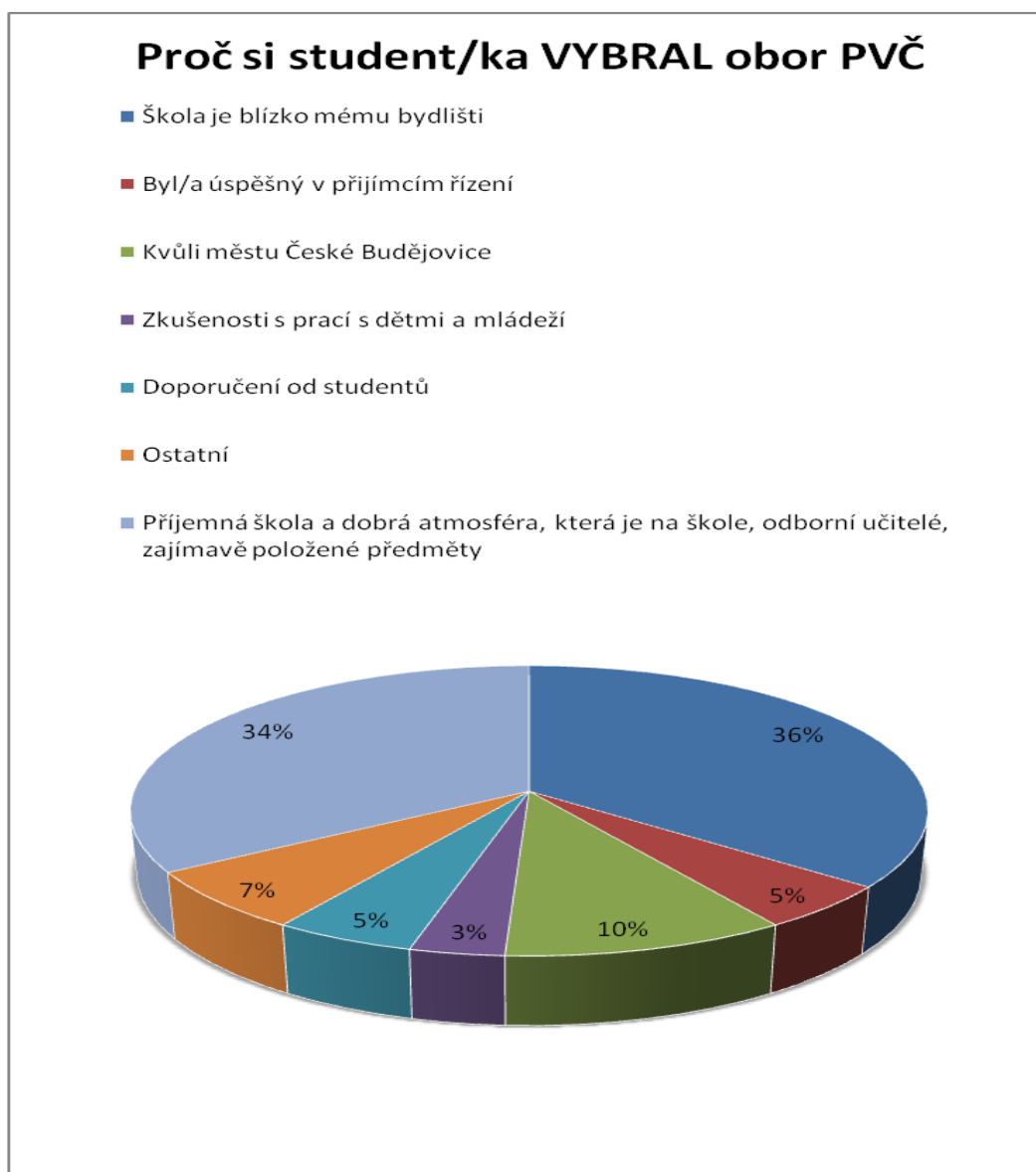
Odovědi na okruh otázek č. 2 MOTIVACE

Graf č. 3:



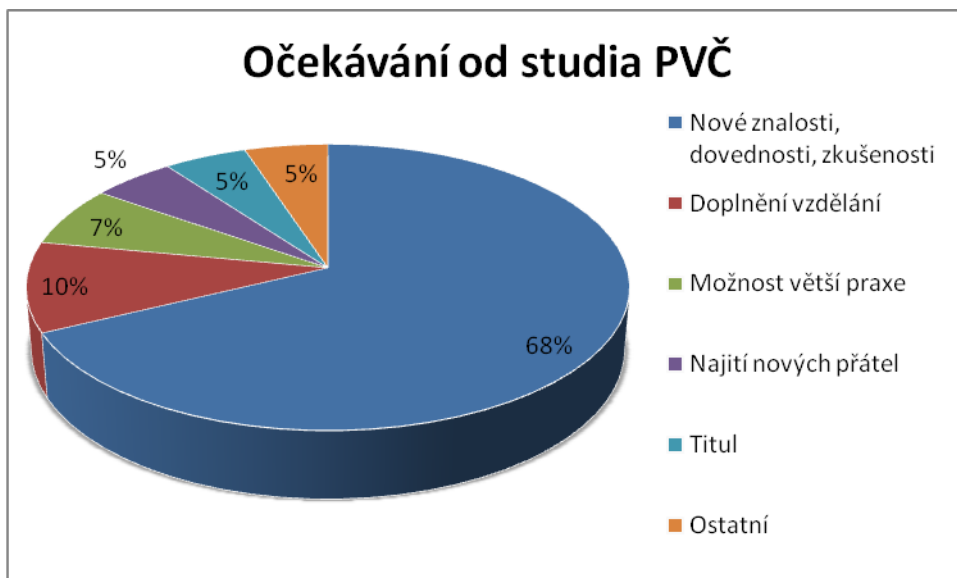
Následující graf ukazuje motivaci studentů ke studiu na vysoké škole největší zastoupení s **43 %** je motivace studentů **lépe se uplatnit na pracovním trhu**, s **31 %** ho následuje přání **rozšířit si své schopnosti a dovednosti**, kteří studenti získali buďto předchozím studiem či prací ve volnočasových střediscích. Dále s **12 %** následuje stanovisko studentů, že **zatím nechtějí jít do práce**, a studium na VŠ jim tento odklad poskytne, poté je **7 % motivace přání studentových rodičů**, aby jejich potomek studoval na VŠ. Shodně **2%** mají motivace typu na **VŠ chodí moji přátelé, chtěl/a jsem si doplnit vzdělání a 2letá předchozí pracovní zkušenost**.

Graf č. 4:



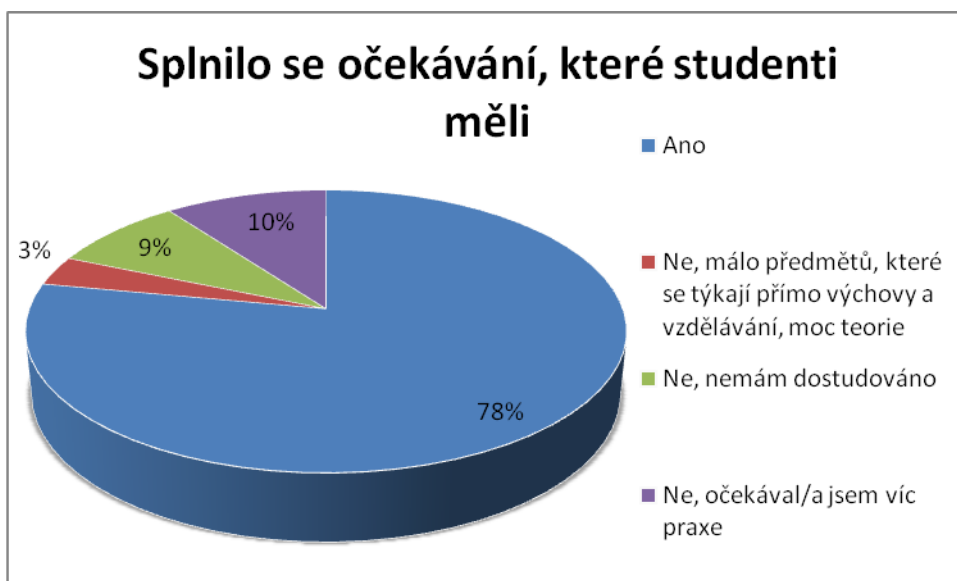
Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že **36 %** studentů si vybralo studium PVČ na Teologické fakultě Jihočeské univerzity proto, že to má **v místě svého bydliště nebo velmi blízko** resp. v denní dojezdové vzdálenosti. Ve **34 %** si studenti vybrali PVČ z důvodu **dobré atmosféry**, která panuje na Teologické fakultě dále pak **kvůli odborným učitelům a zajímavě položenému plánu studia**. **10 %** studentů si vybralo obor PVČ kvůli **městu České Budějovice**, které se jim líbí. Z důvodů **úspěšně složených přijímacích zkoušek** si školu vybralo 5 % studentů a na základě **doporučení od studentů, kteří již Teologickou fakultu navštěvují**. **3 %** studentů si tento obor zvolili z důvodu **předchozí zkušenosti s prací s dětmi a mladými lidmi**, v rámci svého předchozího studia a volnočasových aktivit.

Graf č. 5:



Další otázkou ve výzkumného šetření bylo očekávání studentů od studia na vysoké škole, **68 %** studentů očekávalo **nové znalosti, dovednosti a zkušenosti**, **10%** očekávalo **doplnění si dosaženého vzdělání**. **7 %** studentů očekávalo od studia **větší možnost uplatnění svého teoretických znalostí v praxi**. A s **5 %** studenti očekávali **nalezení nových přátel, získání titulu a ostatní odpovědi**.

Graf č. 6:



Následující graf ukazuje, zda se očekávání, kteří studenti měli od studia na VŠ (viz předchozí graf), do prozatimní doby splnilo. V **78 %** studenti odpověděli, že **se jim jejich očekávání splnilo**. **10 %** studentů odpovědělo, že jejich očekávání se zatím **nesplnilo a to z důvodů, že na VŠ není tolik praxe, kolik chtěli**. **9 %** studentů ještě nechtějí hodnotit svoje očekávání, protože svoje **studium ještě neukončili** a stále studují. **3%** studentů se očekávání ještě nesplnilo, **protože očekávali více předmětů, které se týká výchovy a vzdělávání**.

Odpovědi na okruh otázek č. 3 HODNOTY

Tabulka č. 1: Hodnoty studentů všech ročníků (1., 3., 5. ročník) před nástupem na VŠ

Odpověď	Průměrné pořadí
Rodina	2.15
Přátelé a kamarádi	3.13
Láska a partner	4.13
Dobré vzdělání	5.57
Zábava	5.93
Pomoc druhým lidem	6.40
Peníze	6.52
Volnočasové aktivity	6.64
Práce	7.22
Mír	7.27

Tabulka ukazuje četnost odpovědí na otázku, jaké byly vaše hodnoty před nástupem na VŠ. Týká se studentů všech ročníků a můžeme říci, že před nástupem na VŠ byly pro studenty nejdůležitější následující hodnoty s průměrným pořadím: **2. rodina, 3. přátelé a kamarádi, 4. láska a partner, 5. dobré vzdělání, 5. zábava, 6. pomoc druhým lidem, 6. peníze, 6. volnočasové aktivity, 7. práce, 7. mír.**

Tabulka č. 2: Hodnoty studentů 1. roč. před nástupem na VŠ

Odpověď	Průměrné pořadí
Přátelé a kamarádi	2.38
Rodina	2.67
Zábava	4.80
Dobré vzdělání	5.16
Láska a partner	5.51
Volnočasové aktivity	6.25
Peníze	6.53
Pomoc druhým lidem	6.88
Práce	7.25
Mír	7.54

Tabulka ukazuje průměrné pořadí hodnot, které měli studenti prvního ročníku před nástupem na VŠ. Kde hodnoty měly následující pořadí: **2. přátelé a kamarádi, 2. Rodina, 4. zábava, 5. dobré vzdělání, 5. láska a partner, 6. volnočasové aktivity, 6. peníze, 6. pomoc druhým lidem, 7. práce, 7. mír.**

Tabulka č. 3: Hodnoty studentů 1. ročníku v současné době

Odpověď	Průměrné pořadí
Rodina	1.91
Přátelé a kamarádi	2.63
Zábava	3.23
Dobré vzdělání	4.12
Láska a partner	4.43
Pomoc druhým lidem	5.91
Peníze	6.26
Volnočasové aktivity	6.53
Práce	6.83
Mír	7.36

Tabulka ukazuje průměrné pořadí hodnot, které mají studenti prvního ročníku v současné době, kdy studují VŠ. Hodnoty měly následující pořadí: **1. rodina, 2. přátelé a kamarádi, 3. zábava, 4. dobré vzdělání, 5. pomoc druhým lidem, 6. peníze, 6. volnočasové aktivity, 6. práce, 7. mír.**

Po srovnání předchozích dvou tabulek si můžeme povšimnout, že pořadí hodnot se od sebe liší pouhým uspořádáním. Z toho vyplývá, že je možno zodpovědět hypotézu číslo 1.

Jedno z možných vysvětlení tohoto jevu, ke kterému jsem ve svém výzkumném šetření došla je, že tento fenomén můžeme hledat v oblasti vývojové psychologie. Hodnotové orientace souvisí s vývojem u dospívajících studentů, kdy jsou dospívající zařazeni do adolescence. Hodnotové orientace jsou u adolescentů spojeny především s potřebou déle si užívat zábavy s přáteli a dělat to, co je baví, což jsou hodnoty, které sytí hédonistickou hodnotovou orientací. Z poznatků o hodnotách vyplývá, že mladší lidé preferují hodnoty, jako jsou společenský život a zábava a s rostoucím věkem důležitost těchto hodnot slábne. Tento trend se projevil i v rozložení hodnotových orientací studentů prvního ročníku při otázkách na jejich hodnotové orientace, které měli před začátkem studia na vysoké škole a v současné době, kdy studují první ročník.

Hypotéza č. 1. Hodnoty studentů prvního ročníku jsou ovlivněny očekáváním od nového studia, díky své předcházející životní a školní zkušenosti.

Hypotéza č. 1. byla zjištěnými odpověďmi potvrzena.

Tabulka č. 4: Hodnoty studentů (1., 3., 5. ročník) v současné době

Odpověď	Průměrné pořadí
Rodina	1.88
Láska a partner	3.96
Přátelé a kamarádi	3.98
Dobré vzdělání	5.15
Peníze	5.64
Práce	6.03
Pomoc druhým lidem	6.47
Zábava	6.59
Volnočasové aktivity	6.76
Mír	7.18

Dále zde pak máme hodnoty studentů VŠ, které mají v současné době a to v pořadí: **1. rodina, 3. láska a partner, 3. přátelé a kamarádi, 5. dobré vzdělání, 5. peníze, 6. práce, 6. pomoc druhým lidem, 6. zábava, 6. volnočasové aktivity, 7. mír.**

Tabulka č. 5: Hodnoty studentů 3. ročníku v současné době

Odpověď	Průměrné pořadí
Rodina	1.93
Láska a partner	2.74
Přátelé a kamarádi	3.77
Dobré vzdělání	5.46
Peníze	5.63
Práce	5.71
Pomoc druhým lidem	6.49
Zábava	6.79
Volnočasové aktivity	6.93
Mír	7.35

Hypotéza č. 2. Hodnoty se utvářejí a stabilizují s přibývajícím věkem, prodlužující délkou studia a získanými životními zkušenostmi. Potenciál změny hodnot je vyšší v prvních třech letech studia, díky úměrně většímu objemu nového poznání.

Pokud chci odpovědět na hypotézu č. 2, musím tuto tabulku porovnat s tabulkou č. 3 (hodnoty studentů 1. ročníku v současné době). Při pohledu na tabulky si můžeme povšimnout menších změn v hodnotách. Je možno říci, že se v průběhu studia hodnoty mění.

Při vyhodnocování výsledků výzkumného šetření jsem rovněž porovnávala hodnoty studentů prvních ročníků a studentů třetích ročníků, abych zjistila, zda se tito studenti v hodnotách, jimž přiřkládají nejvyšší význam, shodují či jak uvažují v hypotéze, se hodnoty u studentů rozdílných ročníků liší. Dospěla jsem ke zjištění, že obě skupiny, studenti prvního ročníku i studenti třetího ročníku, se ve výčtu všech hodnot odlišují. Rozdíl je v pořadí hodnot na druhém a třetím místě, dále pak je rozdíl na pátém, šestém, sedmém, osmém i devátém místě.

Toto lze usuzovat z důvodů z přechodu vývojové fáze tedy z adolescence do mladé dospělosti. U adolescentů v této etapě dochází k některým změnám v rámci socializace. Jedinec je stále více akceptován jako dospělý, a proto se od něho očekává odpovídající chování. Adolescenti si sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být věrní. U adolescentů dochází postupně ke stabilizaci tj. postupné vyrovnání vztahů s rodiči, dále pak dochází ke psychickému osamotňování, což se projevuje ukončením separace ze závislosti na rodině. Adolescenti preferují intenzivní prožitky, usilují o

absolutní řešení a mají potřebu neodkladného uspokojení. Kdežto u mladší, respektive rané dospělosti, patří mezi základní znaky dospělosti samostatnost, relativní svoboda vlastního rozhodování a chování, zodpovědnost ve vztahu k druhým lidem a zodpovědnost za svá rozhodnutí a činy. Dalším důležitým prvkem dospělosti je osamostatnění, které je předpokladem v oblasti sociálního chování, přijetí nových rolí a vyjasnění vztahu ke skupinovým normám a hodnotám

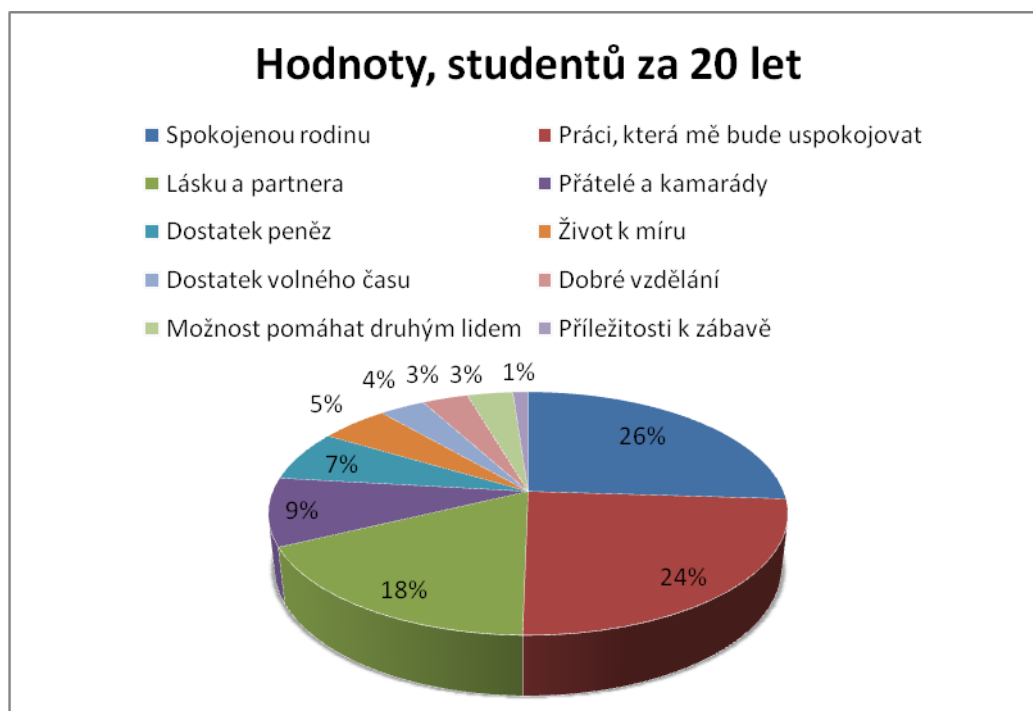
Hypotéza č. 2 byla zjištěnými odpověďmi potvrzena.

Tabulka č. 6: Hodnoty studentů 5. ročníku v současné době

Odpověď	Průměrné pořadí
Rodina	1.91
Práce	2.83
Láska a partner	3.12
Přátelé a kamarádi	3.61
Peníze	4.26
Dobré vzdělání	4.43
Mír	6.36
Pomoc druhým lidem	7.22
Volnočasové aktivity	7.33
Zábava	7.73

Tabulka ukazuje zjištěné hodnoty u studentů 5. Ročníku, které mají v současné době. Hodnoty byly zjištěny v následujícím pořadí: **1. rodina, 2.práce, 3. láska a partner, 3. přátelé a kamarádi, 4. peníze, 4. dobré vzdělání, 6. mír, 7. pomoc druhým lidem, 7. volnočasové aktivity, 7. Zábava**

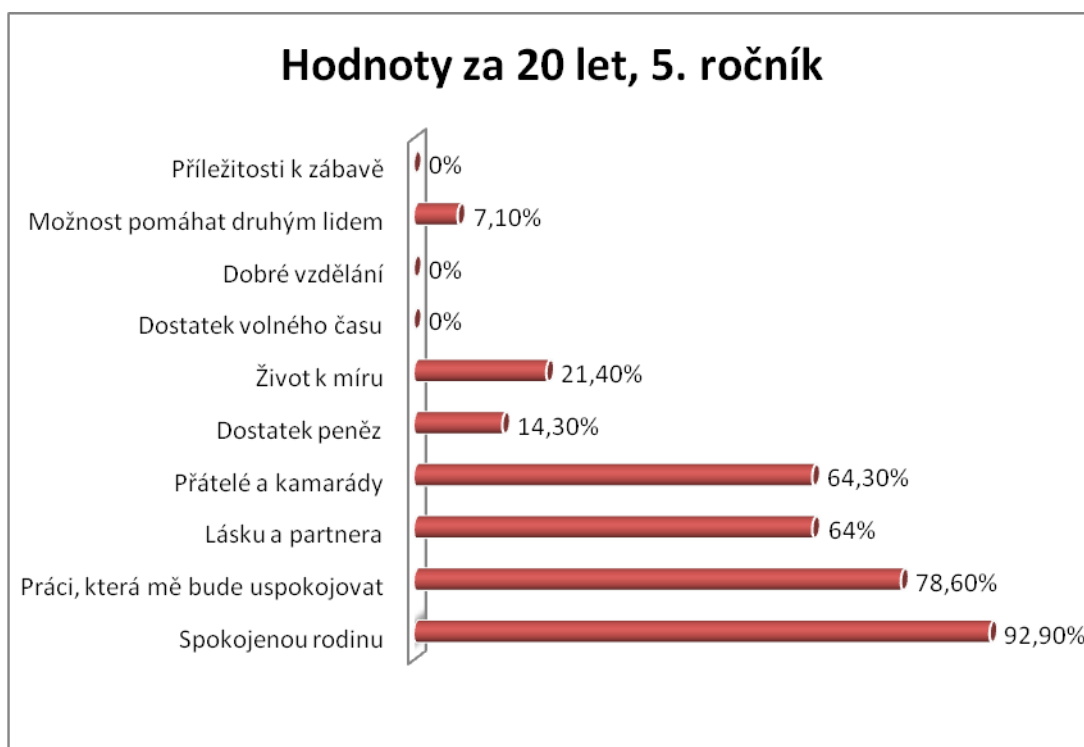
Graf č. 7:



Graf pokračuje s vyhodnocování údajů, jako v předchozích tabulkách. Na otázku, jenž se týkala hodnot, které student bude mít za dvacet let, jsem se ptala z důvodu, že jsem chtěla vidět, zda jsou si studenti vědomi toho, jak se jim hodnoty v průběhu studia mění. Otázka byla koncipována tak, abych zjistila, co studenti považují za nejdůležitější směrem do budoucna. Zda přikládají důležitost spíše materiální stránce života (peníze), sociálním vztahům (rodina a přátelé) nebo na individuální rozvoj a kariéru (práce). Zároveň jsem chtěla vyhodnotit hypotézu č. 3.

Souhrně studenti všech ročníků si myslí, že za dvacet let, bude u nich **nejdůležitější hodnota s 26 % rodina**, následuje s **24 % práce**, která je bude uspokojovat, **18 % studentů si vybralo hodnotu lásky a partnera**. Ostatní procentní body jsou **9 % přátelé a kamarádi**, **7 % dostatek peněz**, **5 % život v míru**, **4 % dostatek volného času** a se **3 %** jsou tyto hodnoty: **dobré vzdělání** a **možnost pomáhat druhým lidem** a s **1 %** hodnota **příležitosti k zábavě**.

Graf. č 8:



Studenti pátého ročníku si myslí, že pro ně budou **za dvacet let** nejdůležitější následující **hodnoty**: v **92,3 %** odpověděli, si myslí, že pro ně bude nejdůležitější **rodina**. **78,6 % práce**, která je bude uspokojovat, v **64,3 % přátelé a kamarádi** a v **64 % láska a partnera**.

Mladí lidé považují za velmi významné hodnoty, které jsou spojené se svým vlastním, nebo rodinným životem. Naopak nejméně často figurují mezi velmi významnými hodnoty týkající se dění ve světě a společnosti. Domnívám se, že tento trend má dlouhodobý charakter a zájem mladých lidí o dění v naší společnosti klesá a ještě více se projevuje nezájem případně i nechuť opět aktivně vstupovat do života společnosti. Provedeným výzkumem jsem zjistila, že mezi nejvýznamnější současné hodnoty studenta pátého ročníku patří rodina, jejich budoucí zaměstnání a láska, dále se pak umístila hodnota přátelé a kamarádi. Hodnoty, o kterých si student pátého ročníku myslí, že pro něj budou v budoucnu důležité, jsou rodina, práce, přátelé a kamarádi a láska partnera.

Z tabulky je patrné, že VŠ studenti připisovali nejvyšší důležitost hodnotě rodina. Velmi mě zajímalo, jak si právě reprodukční hodnotová orientace povede u VŠ studentů. Ze statistik za posledních pár let totiž vyplývá, že lidé mají děti v pozdějším

věku než v dřívějších letech a o vysokoškolsky vzdělaných lidech to platí nejvíce. Pokud mají absolventi děti nejpozději z celé populace, zajímalo mě, zda je možné, že u nich ustupuje důležitost rodinných hodnot nebo zda pouze čekají na správné načasování založení rodiny. Na základě toho, že hodnota orientace zaměřená na rodinu se umístila na prvním místě, poměrně s velkým odskokem od ostatních typů hodnotových orientací, se dá předpokládat, že důležitost rodinných hodnot neklesá. Pravděpodobně studenti pouze využívají jiných způsobů, jak naplňovat svůj život (např. studium v zahraničí, pracovní stáže, rozvoj své kariéry) před tím, než založí rodinu.

Podle Petra Saka poklesl pro mladou generaci v devadesátých letech minulého století význam sociální dimenze života a prakticky se vytratila vrstva mladých lidí, pro které by byla hodnota „pomoc druhým“ nejvyšší hodnotou. Zdá se, že tento vývoj přetrvává dodnes a odráží se také v hodnotové orientaci VŠ studentů.

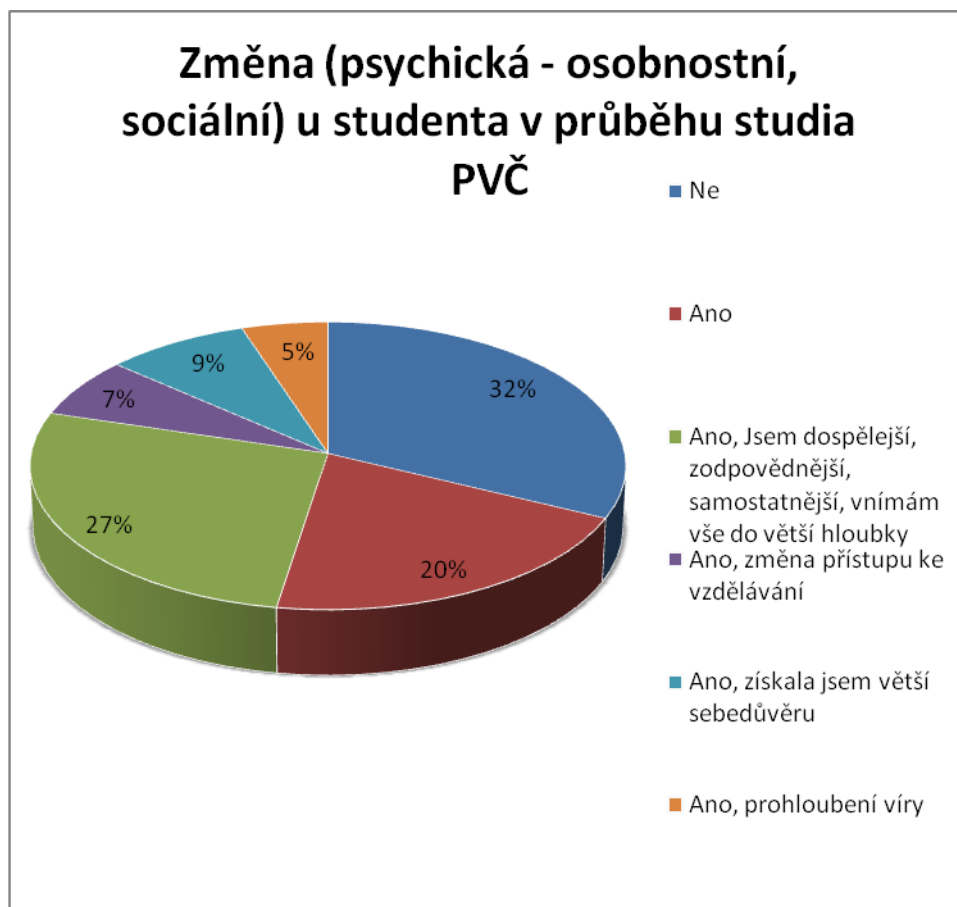
Hypotéza č. 3. V pátém ročníku je směřování na skutečné využití již naučených poznatků a postojů, a tedy je změna hodnot již menší a stabilnější (studenti pátého ročníku mají své hodnoty již poměrně vyvážené a stabilní).

Porovnáním hodnotové orientace studentů 5. ročníku, které mají v současné době (tabulka č. 6) a hodnotové orientace, o kterých si studenti myslí, že je budou mít za dvacet let (graf č. 11), lze zjistit, že na prvních čtyřech místech (rodina, práce, přátelé a kamarádi, láska a partnera) se hodnotové orientace studentů shodují.

Hypotéza č. 3 byla zjištěnými odpověďmi potvrzena.

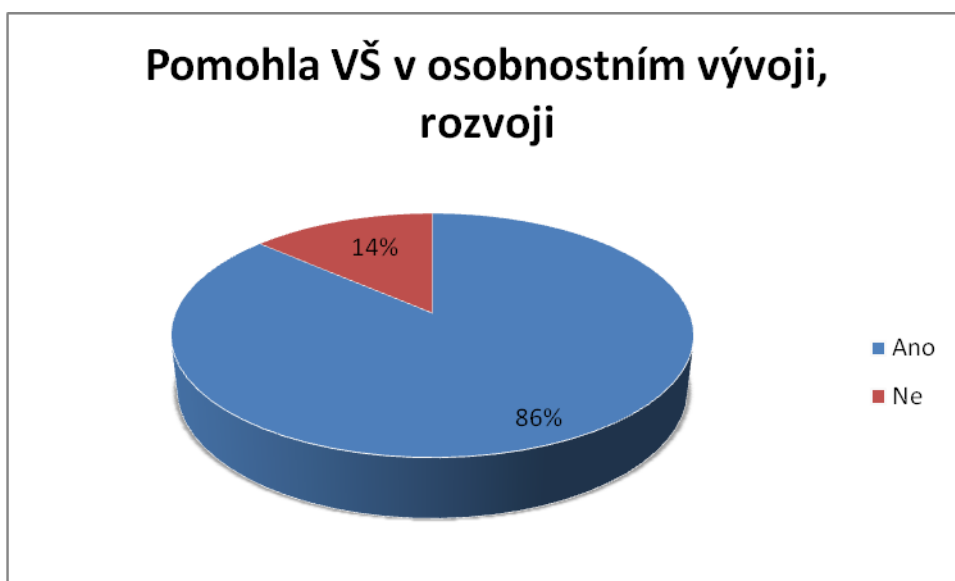
Odovědi na okruh otázek č. 3 OSOBNOSTNÍ VÝVOJ, ROZVOJ

Graf č. 9:



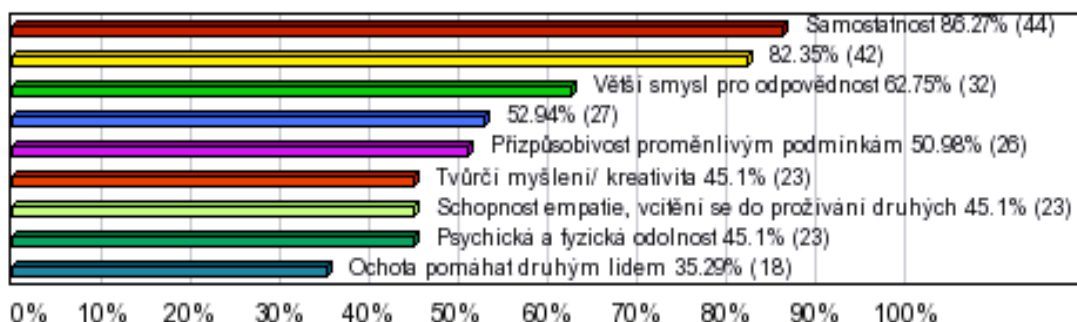
Graf nám ukazuje odpovědi na otázku, jestli studenti se změnili v průběhu svého studia na VŠ, po stránce psychické – osobnostní, sociální. **32 %** studentů si myslí, že se na VŠ nezměnili. **20 %** studentů odpovědělo, že vysoká škola jim v jejich v změně pomohla. **27 %** respondentů uvedlo, že jim vysoká škola v tomto posunu pomohla a to tím, že jsou **dospělejší, samostatnější a vnímavější**. **7 %** studentů uvedlo, že jim VŠ pomohla ke změně přístupu ke vzdělávání, **9 %** studentů získalo díky VŠ větší sebedůvěru a **5 %** studentů si díky studiu na VŠ prohloubilo svoji víru.

Graf. č 10:



Další byla položena otázka, jetli studenti na sobě pozorují, že jim VŠ pomohla v jejich osobnostním vývoji a rozvoji. **86 %** studentů odpovědělo, že vysoká škola jim **v jejich osobnostním růstu pomohla** a **14 %** studentů odpovědělo, že na sobě žádnou změnu ve vývoji a rozvoji **neporozují**.

Graf č. 11: Oblasti ve kterých byl u studentů zaznamenaný vývoj a rozvoj



- Samostatnost: 44 (86.27%)
- Komunikační dovednosti: 42 (82.35%)
- Větší smysl pro odpovědnost: 32 (62.75%)
- Aktivita, iniciativa, průbojnost, schopnost prosazovat své názory a požadavky: 27 (52.94%)
- Přizpůsobivost proměnlivým podmínkám: 26 (50.98%)
- Tvůrčí myšlení/ kreativita: 23 (45.1%)
- Schopnost empatie, vcítění se do prožívání druhých: 23 (45.1%)
- Psychická a fyzická odolnost: 23 (45.1%)
- Ochota pomáhat druhým lidem: 18 (35.29%)

Poslední graf nám ukazuje procentuální zastoupení změn v devíti oblastech, u kterých si studenti všimli, že díky VŠ u nich proběhl osobnostní vývoj a rozvoj. **86%** studentů odpovědělo, že VŠ jim pomohla **k větší samostatnosti**. **Zlepšení komunikačních dovedností** díky VŠ považuje **82 %** studentů. Téměř **6 %** studentů si myslí, že VŠ u nich podpořila **větší smysl pro odpovědnost**. Skoro **53 %** studentů vidí zlepšení v jejich **aktivitě, iniciativě, průbojnosti, schopnosti prosazovat své názory a požadavky**. **5 %** studentů se umí více díky VŠ **přizpůsobit proměnlivým podmínkám**. **45 %** studentů si všimli **větší kreativity a tvůrčího myšlení**. **45 %** respondentů si na sobě povšimli, že mají **větší schopnost empatie**, a **psychické a fyzické odolnosti**. **35 %** studentů díky VŠ více **pomáhá druhým lidem**.

Uvážím-li jistou limitovanost empirického šetření a nevyřešené otázky týkající se příčin rozdílů, pokládám zjištěné informace za velmi zajímavé a přínosné. Bylo by ovšem potřeba dalších šetření, která by ověřila platnost zjištěných rozdílů a především jejich příčiny.

Závěr

Poslední stránky diplomové práce bych ráda věnovala závěrečnému šetření

Před samotným psaním diplomové práce jsem si kladla otázku: „Jakým vývojem si projde student v průběhu svého studia na vysoké škole?“ Toho se mi vykrystalizoval cíl práce: „Jaký osobnostní vývoj a rozvoj probíhá u studenta oboru pedagogiky volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v průběhu jeho studia.“

Abych mohla na tuto otázku odpovědět, rozdělila jsem práci do dvou částí. Na teoretickou a empirickou. Ve své diplomové práci jsem se snažila o vytvoření uceleného materiálu. Text diplomové práce byl koncipován tak, aby začal s problematikou terciárního vzdělávání od právních a koncepčních dokumentů, přes seznámení s Boloňským procesem, až k rozdělení faktorů, které ovlivňují studenta vysoké školy. Všechny tyto oblasti jsem seřadila postupně, aby se dalo práci lépe porozumět a mohlo se v ní lépe orientovat.

Svou práci jsem započala studiem odborné literatury a na základě toho jsem vypracovala teoretickou část. V ní jsem nejprve vymezila právní a koncepční dokumenty, které ovlivňují vysoké školství v České republice. Definovala jsem pojmy související s hodnotami a hodnotovými orientacemi, vnější a vnitřní motivací. Zamyslela se zejména nad věkovými zvláštnostmi u vysokoškolských studentů, jaký vliv má rodina a škola na vývoj jedince a na jeho hodnotovou orientaci.

V empirické části jsem dospěla k závěru, že hodnotové orientace studenta Pedagogiky volného času se s přibývajícím věkem, znalostmi i zkušenostmi mění a vyvíjejí. Podala jsem důkaz, že studenti prvního ročníku i díky studiu na Teologické fakultě Jihočeské university v Českých Budějovicích, vnímají, že se jim posunulo vnímání svých hodnotových orientací a že hodnotové orientace se pak v pátém ročníku už zdají být stabilní a nemění se. Ve výzkumném šetření se ukázalo, že 86 % studentů odpovědělo, že se v průběhu studia na vysoké škole změnili a v jejich osobnostním vývoji a rozvoji jim pomohla Teologická fakulta.

Bylo-li hlavním cílem práce dospět k nalezení odpovědi na otázku: „Jaký osobnostní vývoj a rozvoj probíhá u studenta oboru pedagogiky volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v průběhu jeho studia“ myslím si, že má práce dává přesnou odpověď.

Obsah mé diplomové práce nepovažuji za zcela vyčerpávající, kvůli stanovenému rozsahu práce jsem se například nezmínila o důležitosti vztahu mezi studenty, jako je přátelství, které samozřejmě také utváří a přebírá určité hodnotové orientace studentů či studijních skupin. Věnovala jsem se jen jedné vysoké škole, respektive jen jedné fakultě, tedy vím, že na celém světě existuje neuvěřitelné množství vysokých škol, které formují své studenty zcela jinak, než je tomu na zkoumané fakultě.

Zajímavé by bylo i zamyšlení, jakým směrem se v dnešní době bude oblast terciárního vzdělávání ubírat, tedy v době vysokoškolské reformy. A zda tato reforma bude mít nějaký vliv na motivaci studentů ke studiu či utváření hodnotových orientací.

Při psaní své diplomové práce jsem získala hlubší porozumění problematice terciárního vzdělávání a také si myslím, že tato problematika je v dnešním světě velmi aktuální a důležitá.

Seznam použitých zdrojů

Monografické publikace:

- BENEŠ, M. et al. *Marketing a práce s absolventy vysokých škol*. 1.vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001. ISBN 80-86432-06-8.
- BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.
- *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2009. ISBN 978-80-254-4519-8.
- *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice*, Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 978-80-247-2433-1.
- DUFFKOVÁ, J. *Sociologie životního způsobu*. 1. vyd. Plzeň: vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-123-6.
- FRYJAUFOVÁ, E. *Jak uspět na vysoké škole*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-1216-0.
- GILLERNOVÁ, I.; KEBZA, V.; RYMEŠ, M. et al. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.
- GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání. Rigorozní*. Pdf UK, Katedra filosofie, 2006.
- HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.
- HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Psychologické aspekty zdravotního chování v dospělosti u osob dlouhodobě sledovaných od narození do 45 let*. 1.vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2007. ISBN 978-80-7071-290-0.
- KALOUS, J.; VESELÝ, A.(ed.) *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7.
- KELLER, J.; TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KOHOUTEK, J. *Zajišťování kvality v českém vysokém školství*. Příbram: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-154-0.

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-383-3.
- KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- LIESSMANN, K. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České Republice*. 1.vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozš. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN ISBN 80-200-0625-719.
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.
- PALÁN, Z. in KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7.
- PALÁN, Z.; RÝZNAR, L. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-879-6.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PODLAHOVÁ, L. et al. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.
- PROCHÁZKA, M.; SOMR, M. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. České Budějovice, 2008. ISBN 978-80-254-1919-9.

- PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3009-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha:Portál, 2009. ISBN 80-7178-772-8.
- PRUNNER, P., a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003. ISBN 80-7082-979-6.
- RABUŠICOVÁ, M.; RABUŠIC, L. (ed.) *Učíme se po celý život? O vzdělání dospělých v České Republice*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie, příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.
- SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- SAK, P.; MAREŠ, J.; NOVÁ, H. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SLAVÍK, M. *Základy vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-2474054.
- STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-274-2.

Elektronické dokumenty:

- *Boloňský proces*[online]Praha: MŠMT. [cit 2013-02-15]. Dostupné na WWW: <[http:// bologna.msmt.cz.html](http://bologna.msmt.cz.html)>.
- *Historie a vývoj vysokého školství*. [online] Praha: Český statistický úřad, 2010. [cit 2013-02-09]. Dostupné na WWW: <[http:// http://csugeo.i-server.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/3314-10.html](http://http://csugeo.i-server.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/3314-10.html)>.
- KLEŇHOVÁ, M.; VOJTĚCH, J. *Přechod absolventů SŠ do terciárního vzdělávání – 2011*. [online] Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. [cit 2013-02-11]. str. 7-10. Dostupné na WWW: <[http:// infoabsolvent.cz/Temata/Publikace/9-0-55/Prechod-absolventu-SS-do-terciarniho-vzdelavani.html](http://infoabsolvent.cz/Temata/Publikace/9-0-55/Prechod-absolventu-SS-do-terciarniho-vzdelavani.html)>.

- *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže pro rok 2007-2013*. Praha: MŠMT, 2009. [cit 2013-02-15]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi.html>
- MAREŠ, J. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. [online]. Brno: MSD, s.r.o., 2003. [cit 2013-03-9]. Dostupné na WWW: <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>.
- *Národní program vzdělávání České republiky*. [online]. Praha: MŠMT, 2001. [cit. 2013-03-7]. Dostupné na WWW: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.
- PALÁN, Z. Sebevzdělávání. In: *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-03]. Dostupné na WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/individualni-vzdelavani-sebevzdelavani>.
- *Strategie celoživotního učení ČR*. [online] Praha: MŠMT, 2007. [cit 2013-02-28]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.
- *Všeobecná deklarace lidských práv a svobod*. [online]. Praha: OSN. [cit. 2013-03-7]. Dostupné na WWW: <http://osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>.
- ZIKMUNDOVÁ, K. *Životní styl vysokoškoláků*, 2009[online]. Vysokoškolské poradenství. [cit 2013-02-28]. Dostupné na WWW: <http://www.vsporadenstvi.cz/cs/node/73>.

Časopisy:

- DECI, L., E. *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*. Vol. 49, No. 53. *Canadian Psychology*, 2008.
- GRECMANOVÁ, H., DOPITA, M. *Teoretická východiska percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky*. [online] Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2011. [cit 2013-03-9]. Dostupné

na WWW: < <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2011-3-zpravy-z-vyzkumu-Grecmanova-Dopita.pdf>>.

- LEI, A., S. *Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from College Instructors' Perspectives*. Vol. 37., No. 2. *Journal of Instructional Psychology*: 2009.
- MOTYKOVÁ, J. *Celoživotní vzdělávání na českých veřejných vysokých školách – analýza dlouhodobých záměrů vysokých škol*. [online] Praha: CSVŠ, 2004. [cit 2013-02-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.csvs.cz/aula/clanky/04-2004-4-celozivotni-vzdelavani.pdf>>.
- PABIAN, P. *Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa*. [online] Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2008. [cit 2013-02-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-2-od-elitniho-pres-masove.pdf>>.
- ŠMÍDOVÁ, M., VÁVRA, M., ČÍŽEK, T. *Hodnotové orientace vysokoškolských studentů tří vysokých škol*. [online] Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2010. [cit 2013-02-24]. Dostupné na WWW: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2010-2_clanek_hodnoty.pdf>.

Seznam příloh

Přílohy: **Příloha I** - Dotazník

Příloha I

DOTAZNÍK

Milí spolužáci a spolužačky,

jmenuji se Eva Rzeszutková a jsem studentkou 5. ročníku navazujícího magisterského studia, oboru Pedagogika volného času na TF JU v Českých Budějovicích. Chtěla bych Vás požádat

o vyplnění dotazníku do své diplomové práce s názvem „Vysokoškolský student z hlediska jeho osobnostního vývoje a rozvoje“. Dotazník se vztahuje k hodnotám vysokoškolského studenta a jeho motivace ke studiu. Odpovídejte prosím upřímně a podle pravdy.

Dotazník je anonymní a Vaše odpovědi budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce.

Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

Eva Rzeszutková

Prosím zakroužkujte správnou odpověď:

Pohlaví:

- Muž
- Žena

Ročník studia:

- První
- Třetí
- Pátý

1. Jaká byla Vaše motivace ke studiu na vysoké škole? (Vyber z následujících možností pro Vás tu nejpravdivější)

- Lépe se v budoucnu uplatnit na pracovním trhu
- Rozšířit si své schopnosti a dovednosti
- Zatím nechci jít do práce
- Hlásí se tam moji přátelé
- Chtějí to moji rodiče
- Jiné

(doplňte).....

2. Z jakého/jakých důvodu jste se rozhodl/a pro studium pedagogiky volného času?

.....
.....

3. Z jakého důvodu jste si vybral/a studium pedagogiky volného času právě na TF JČU?

.....
.....

4. Co jste očekával/a od studia na vysoké škole?

.....
.....

5. Do této doby, vyplnilo se Vám toto očekávání?

- Ano
- Dosud ne

- Pokud jste uvedl/a ne, napiš důvod proč:

.....
.....

6. Vzpomeňte si na dobu před vaším studiem na VŠ. A teď prosím oznámujte hodnoty, které v tu dobu byly pro Vás ty nejdůležitější. Známkujte čísla od 1-10, kdy stupeň 1 je hodnota pro Vás nejvíce důležitá a stupeň 10 je hodnota pro Vás nejméně důležitá. (známkujete jako ve škole, každá odrážka bude mít své číslo)

- rodina
- peníze
- láska a partner
- přátelé a kamarádi
- pomoc druhým lidem
- mír
- zábava
- dobré vzdělání
- práce
- volnočasové aktivity
- jiné.....

7. Označte prosím následující hodnoty, které máte v dnešní době. Tyto hodnoty jsou pro Vás od nejvíce důležité (hodnocena číslem 1) po nejméně důležitou (hodnocena číslem 10):

- rodina
- peníze
- láska a partner
- přátelé a kamarádi
- pomoc druhým lidem

- mír
- zábava
- dobré vzdělání
- práce
- volnočasové aktivity
- jiné.....

8. Vyberte si z následujících možností pro Vás tu nejpravděpodobnější:

Představím-li si sám sebe za 20 let, přál/a bych si:

(zakroužkujte 3 hodnoty - cíle, pro Vás ty nejdůležitější)

- spokojenou rodinu
- dostatek peněz
- lásku a partnera
- přátelé a kamarády
- možnost pomáhat druhým lidem
- život v míru
- příležitosti k zábavě
- dobré vzdělání
- práci, která mě bude uspokojovat
- dostatek volného času
- jiné.....

9. Cítíte, že jste se v průběhu Vašeho studia změnil/a? v některé z těchto oblastí (psychická - osobnostní, sociální)

- Ano
- Ne

Pokud jste odpověděl/a ano, v čem a jak jste se změnil/a. Uveďte, prosím, co z těchto změn přičítáte věku a co z těchto změn přičítáte působení školy, spolužákům, případně rodině

.....
.....

10. Myslíte si, že studium na VŠ Vám pomohlo v osobnostním vývoj/rozvoj?

- Ano
 - Ne
 - Pokud jste napsal/a ne, proč si myslíte, že Vám škola v tomto posunu nepomohla.
-
.....

11. Vyplňte, pokud jste na otázku č. 10 odpověděl/a ano. V jaké oblasti jste zaznamenal/a tento vývoj/rozvoj.

(zakroužkujte pro Vás pravdivé, můžete zakroužkovat libovolný počet odpovědí)

- Větší smysl pro odpovědnost
- Samostatnost
- Tvůrčí myšlení/ kreativita
- Ochota pomáhat druhým lidem
- Schopnost empatie, vcítění se do prožívání druhých
- Komunikační dovednosti
- Psychická a fyzická odolnost
- Aktivita, iniciativa, průbojnost, schopnost prosazovat své názory a požadavky
- Přizpůsobivost proměnlivým podmínkám
- Jiné.....

Děkuji za Váš čas a spolupráci!

Abstrakt

RZESZUTKOVÁ, E. *Vysokoškolský student z hlediska jeho osobnostního vývoje a rozvoje*. České Budějovice 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Otakar Jíra.

KLÍČOVÁ SLOVA: vysoká škola, vysokoškolský student, hodnotový systém studenta VŠ, hodnotová orientace, vnitřní a vnější faktory ovlivňující studenta ,vnitřní a vnější motivace

Diplomová práce s názvem „Vysokoškolský student z hlediska jeho osobnostního vývoje a rozvoje“ se zabývá především osobností vysokoškolského studenta. Jeho motivací ke studiu, jeho hodnotovou orientací a také vnitřními a vnějšími faktory, které na něj v průběhu jeho studia působí. V diplomové práci jsou také vymezené věkové zvláštnosti studenta. Část práce je věnována legislativě, která se týká studenta vysoké školy, zákon 111/1998 o vysokých školách a koncepční dokumenty MŠMT. V empirické části diplomové práce je prezentováno kvantitativní výzkumné šetření, které pomocí dotazníků zkoumalo motivaci, hodnotové orientace studentů a subjektivní pohled studentů na jejich osobnostní vývoj a rozvoj.

Abstract

The college student from the point of view of his or her personal development. In České Budějovice. České Budějovice, 2013. Diploma thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Education. Supervisor PhDr. Otakar Jira.

Key words: college, college student, internal and external motivation, the value system of a student, value orientation

Diploma thesis named “The college student from the point of view of his or her personal development” is dealing with the personality of a college student, his or her motivation to studies, value orientation and internal and external factors which can have its influence during the studies. One part of my work is dedicated to legislation which concerns college students, the law 111/1998 Sb. about colleges and some conceptual documents of MŠMT. In the empiric part of my thesis a quantitative research is presented. This research with help of a questionnaire was investigating motivation, value orientation and subjective point of view of chosen students on their personal development.