

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

SPOKOJENOST S VOLBOU STUDIJNÍHO OBORU A STYLY IDENTITY U STUDENTŮ UPOL

SATISFACTION WITH THE CHOICE OF SUBJECT AND STUDENT'S IDENTITY
STYLE AT PALACKY UNIVERSITY IN OLOMOUC



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Kateřina Taranzová**
Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová**

Olomouc

2018

Nejprve bych chtěla poděkovat Mgr. Lucii Viktorové za odborné vedení, poskytování rad a připomínek a za lidský přístup. Dále děkuji mé rodině za velkou trpělivost a neutuchající podporu nejen ve studijní oblasti. Děkuji také všem respondentům za účast, bez nich by práce nevznikla. Velké poděkování patří dále mým přátelům za jejich pomoc, podporu a přizeň. A výslovně děkuji Nikole Č. za její pomoc a přátelství.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Spokojenost s volbou studijního oboru a styly identity u studentů UPOL“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 28. 3. 2018

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	ÚVOD.....	5
	TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1	STUDIUM NA VYSOKÉ ŠKOLE	7
1.1	Charakteristiky vysokoškolského studia v ČR	7
1.2	Vybrané faktory ovlivňující volbu VŠ	9
1.3	Úkoly vysokoškoláka	11
1.4	Spokojenost se studiem na VŠ	12
2	VYSOKOŠKOLÁK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	15
2.1	Období přechodu z dětství do dospělosti z pohledu měnící se spol.	15
2.2	Vynořující se dospělost	16
2.2.1	Prozkoumávání identity.....	18
2.2.2	Období nestability	19
2.2.3	Období zaměřené na sebe.....	19
2.2.4	„Pocit mezi“ ve vynořující se dospělosti.....	19
2.2.5	Možnosti ve vynořující se dospělosti	19
3	IDENTITA	21
3.1	Vymezení pojmu identita	21
3.2	Teorie ego identity podle E. H. Eriksona	22
3.3	Stav identity podle J.E.Marcii	23
3.3.1	Vývoj identity jako proces	25
3.4	Styly sebedefinování dle M.D.Berzonského	25
4	VÝZKUMY VZTAHUJÍCÍ SE K TÉMATU PRÁCE	28
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	30
5	METODOLOGICKÝ RÁMEC	31
5.1	Design výzkumu	31
5.2	Výzkumné problémy	31
5.3	Výzkumné cíle a hypotézy	32
6	METODIKA	34
6.1	Dotazník spokojenosti se studiem na vysoké škole.....	34
6.2	Inventář stylů identity.....	35
7	POPULACE, VÝZKUMNÝ SOUBOR A ADMINISTRACE	36
7.1	Základní populace	36
7.2	Výběrový soubor	36
7.3	Administrace.....	37

8	ETICKÉ HLEDISKO VÝZKUMU	39
9	ANALÝZA DAT.....	40
10	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE	41
	10.1 Testování platnosti statistických hypotéz	63
	10.2 Další důležitá zjištění	68
11	DISKUZE.....	71
12	ZÁVĚR.....	75
13	SOUHRN.....	76
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	79
	PŘÍLOHY	84

ÚVOD

V posledních letech lze sledovat nárůst počtu nedokončených studií, z toho velkou část již během prvního roku, kdy dojde k jakémusi vystřízlivění. Studenti mají málo informací a mylné představy o nárocích vysokoškolského studia, a zároveň se nachází v explorativní fázi života. Fakt, že studium na vysoké škole je přístupnější než dříve, a že dostat se na vysokou školu není velkým problémem, nahrává (mimo jiné) i těm, kteří jdou studovat s cílem oddálit svůj nástup do zaměstnání, aby mohli ještě nějaký čas hledat své životní směřování. Otázkou také je, jak je možné, že někteří studenti vidí svou životní (a studijní) cestu jasně a jednoznačně už od mládí, a jiní se dlouhá léta hledají.

Tato bakalářská práce se věnuje problematice výběru studijního oboru na vysoké škole, studentským očekáváním od studia, subjektivnímu náhledu na studovaný obor a studiu na Univerzitě Palackého v Olomouci obecně. Teoretická část je dělena do tří kapitol, kde se pomocí dostupné literatury pokusíme stručně popsat vysokoškolské studium v České republice a vysokoškolského studenta z pohledu vývojového i studijního. Objasníme si některé faktory a motivy, na jejichž základě je studium voleno. Dále se pokusíme shrnout některé poznatky vztahující se k identitě člověka v období vynořující se dospělosti. V praktické části se pokusíme zmapovat a popsat očekávání a vnímanou spokojenost s volbou studijního oboru a motivy vedoucí k volbě studijního oboru u studentů druhých a třetích ročníků Univerzity Palackého v Olomouci. Dalšími cíli je popsat okolnosti vedoucí ke změně oboru a zjistit, zda existuje vztah mezi jednotlivými styly identity, mírou spokojenosti se studiem a tendencí studijní obory měnit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 STUDIUM NA VYSOKÉ ŠKOLE

Studium na vysoké škole představuje důležité rozhodnutí v životě člověka. Ovlivní jeho profesní směřování a jeho budoucnost. V této kapitole si popíšeme systém vysokoškolského studia v České republice. Dále se zaměříme na vybrané faktory, které ovlivňují studenty při výběru studia a představíme si úkoly a těžkosti, kterým vysokoškolští studenti musí čelit.

1.1 Charakteristiky vysokoškolského studia v ČR

České vysokoškolské vzdělávání se řídí podle Zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. Existují zde vysoké školy veřejné (dříve státní), na nichž je možno studovat bezplatně, a vysoké školy soukromé, na nichž je studium zpoplatněno. Výjimku tvoří Univerzita obrany a Policejní akademie, které jsou vzhledem k jejich správě označovány za státní. Podmínkou přijetí ke studiu je dosažení úplného středního nebo úplného středního odborného vzdělání. V současné době je zde 26 veřejných škol, 2 vysoké školy státní, 43 soukromých škol a 2 vysoké školy akreditované v zahraničí (v USA a Velké Británii). Ke školnímu roku 2014 - 2015 na českých vysokých školách studovalo 347 339 studentů. Oproti roku 2001 se jedná o nárůst o 71%. Ze statistických analýz dále vyplývá nárůst zájmu o humanitní obory - od roku 2001 činí téměř 120 %, zatímco zájem o technické obory se zvedl o pouhých 27 % (Česko v datech, únor 2016). V roce 2001 dostudovalo vysokou školu 30 103 studentů, nyní počet absolventů činí rovných 88 152 studentů (Pelcová, 2010; Česko v datech, únor 2016).

V případě prodloužení standardní doby studia je studentovi za každých dalších započatých šest měsíců stanoven poplatek. Studium je řádně ukončeno dnem absolvování státních zkoušek, během kterých absolvent obdrží diplom. Dále však může být studium ukončeno dobrovolným zanecháním studia, nesplněním studijních podmínek, odnětím či zánikem akreditace studijního programu nebo vyloučením ze studia. Studium lze také za určitých podmínek i vícekrát přerušit v souvislosti v těhotenství, porodem, a rodičovstvím (MŠMT, 2018).

Studovat vysokou školu se nutně nerovná tomu ji dostudovat. V letech 2003 - 2014 bylo ukončeno přibližně 25 - 33 % bakalářských studií v průběhu prvního ročníku, 10 -12 % v průběhu druhého ročníku. Je zde patrný také rozdíl mezi obory. Studijní neúspěšnost se v přírodovědných oborech pohybuje mezi 26- 36 %, oproti tomu zdravotnické, lékařské a farmaceutické obory oscilují mezi „pouhými“ 5 - 15 % (MŠMT, n.d.).

Jistou roli v podílu předčasně ukončených studií může hrát také role výběru motivovaných uchazečů. Jak ukazují statistiky MŠMT (nd.), podíl nedokončovaných bakalářských studií např. u psychologických oborů, kde probíhá vícekolové přijímací řízení, je v prvním ročníku necelých 10 - 20 %. U pětiletých magisterských studií psychologických oborů se hodnoty neúspěšně ukončených studií pohybují ještě níže.

Šance na dostudování konkrétně na Univerzitě Palackého v Olomouci je uváděna jako 65,8%. Největší „úmrtnost“ studentů bakalářského studia vykazuje Přírodovědecká fakulta (55,7 %). Naopak největší šanci dostudovat mají studenti Fakulty zdravotnických věd, kterou úspěšně neukončí pouhých 14,1% (Česko v datech, únor 2016). Uvedená „úmrtnost“ je ekvivalentním označením pro tzv. studijní neúspěšnost. Za tu se považuje každé studium, které nebylo zakončené absolvováním, tedy studia ukončená pro nesplnění povinností i studia ukončená za strany studenta (včetně přestupu na jiný obor, fakultu či vysokou školu). Zde je však nutné podotknout, že terminologie v souvislosti se studijní neúspěšností není konzistentní a pojmosloví může mít tedy v pojetí různých autorů různý význam (Vlk et al., 2017).

Příčiny studijní neúspěšnosti z pohledu studentů zkoumaly např. Mouralová a Tomášková (2007). Studenti jako příčinu neúspěchu označovali nespokojenost s podobou výuky, studium nouzově zvoleného programu (nestudují to, co původně chtěli), změnu studijních a životních priorit, nedostatek motivace a nedostatek integrace sociální a akademické role. Dále zmiňovali finanční, zdravotní či sociální potíže.

Jak již bylo nastíněno, důvodem nedokončování studií může být nízká motivace ke studiu oboru, který student považuje pouze za „náhradní řešení“. Klehna, Vojtěch & Pikálková (2014) uvádí, že studenti, kteří se nedostanou na obor, který si primárně vytyčili, se přihlašují do jiných studií za účelem získání statusu studenta, za nějakou dobu se do preferovaného studia opět přihlašují a stávající obor zanechávají.

Dalším důvodem studijního neúspěchu může být nízká či přímo žádná motivace ke studiu u studentů, kteří nebyli rozhodnutí, kam ve svém životě chtějí směřovat, a tak šli

studovat obor, na který byli jednoduše přijati. Neznalost vlastních zájmů a schopností, a tudíž i absence dovedností, které student ke zvolenému oboru potřebuje, se zdají být podstatnými prediktory budoucího neúspěchu. Nevhodná volba studijního oboru může vést ke ztrátě motivace, což vede k nespokojenostem se studiem a následně ke studijní neúspěšnosti (Menclová, Pacnerová & Vacek, 2008; Tillner, 2013). Kvitkovičová, Mareš, Širůček a Lacinová (2016) na základě své studie uvedená tvrzení potvrzují. Z výsledků jejich šetření vyšlo najevo, že zhruba sedmina studentů změnila svůj studijní obor právě na základě nejistoty správnosti jejich volby a nedůvěrou v to, že si zvolili to pravé.

1.2 Vybrané faktory ovlivňující volbu VŠ

Mladý člověk se musí rozhodnout pro nějaký obor. Ačkoliv je toto rozhodnutí relativně vratné, představuje pro člověka určitý závazek, od kterého se pak odvíjí jeho budoucnost.

Proces volby povolání (a tedy i studia) je sled kroků, který začíná již na základní škole. Při rozhodování jsou mimo jiné klíčové zájmy a pracovní hodnoty jedince, které jsou jeho důležitým motivačním faktorem. Napovídají, která práce člověka těší a co od ní očekává. Pokud jsou tyto hodnoty naplněny, člověk může být v práci spokojen. S volbou povolání dále souvisí kariérní zralost. Je to úroveň člověka, ve které se v procesu volby povolání nachází. Odráží jeho schopnost efektivně rozhodovat o své kariéře. Pokud ještě jedinec není na takové rozhodnutí zralý, je pro něj volba dalších studií náročná (Vendel, 2008).

Samotný proces volby povolání či vysoké školy probíhá dle Germeijs et al. (2006) v pěti krocích - orientace, self explorace, širší explorace prostředí, detailnější explorace prostředí, status rozhodnutí a závazek. Fázi orientace charakterizuje uvědomění si nutnosti a neodkladnosti rozhodnutí. V rámci tohoto procesu je také důležitá motivace aktivně se do tohoto rozhodnutí zapojit. Druhá fáze, self explorace, je fází získávání informací o sobě a svých zájmech. Širší explorace prostředí zahrnuje získání informací o kariérních možnostech, detailnější explorací zjišťujeme naopak kariérní limity. V rámci statusu rozhodnutí dochází ke zúžení výběru a volbě alternativ. V poslední fázi dochází k výběru pouze jedné z alternativ a k vytvoření závazku (Germeijs et al., 2006).

Uchazeč o studium na vysoké škole se zároveň nachází v nelehkém explorativním životním období, nemusí si tedy být zcela jist správností svého směřování. Konkrétní

představu svého budoucího směřování si student utváří až během studia. V rámci přijímacího řízení je nutné tento fakt zohlednit a kromě motivace sledovat i uchazečův vztah k oboru a ochotu na sobě pracovat a aktivně se vzdělávat (Viktorová & Charvát, 2014).

Keller a Tvrký (2008) realizovali výzkum týkající se motivace mladých lidí ke studiu. Z výsledků vyplývá, že největší váhu studenti v rozhodování přikládají vlastnímu zájmu o obor, vědomí uplatnitelnosti v oboru, finančnímu ohodnocení na trhu práce a vlivu rodiny. Podobně Drahoňovská a Hlad'o (2012) realizovali v roce 2011 dotazníkový výzkum určený pro rodiče a děti středních škol a zjistili, že žáci názoru rodičů při rozhodování o budoucím studiu přisuzují ve svém žebříčku druhý největší význam (na prvním místě stálo vlastní rozhodnutí žáků). Velký vliv rodičů na volbu z pohledu žáka uvedlo 28 % žáků, malý vliv pak 53 % žáků.

Motivem ke studiu může být také již zmíněný požadavek studentů na lepší pracovní uplatnění či práci s možností profesionálního růstu, jak vyplývá z výzkumu Menclové a Baštové (2005). Dnes však již neplatí, že vysokoškoláci by měli na trhu práce výsadní postavení, ba naopak. Keller a Tvrký (2008) hovoří o překvalifikovanosti a devalvaci vysokoškolského titulu. Poukazují na to, že vysokoškolský diplom se nerovná automatickému zisku atraktivní pracovní pozice. Po nástupu do zaměstnání vysokoškolští studenti mnohdy pobírají nízké platy a mívají status pomocných pracovníků.

Linhartová (2008) se atraktivitou zvoleného oboru z pohledu studentů také zabývala a zjistila, že pokud student složí přijímací zkoušky na méně dostupný (tedy atraktivnější) obor, je pravděpodobnost, že studium dokončí, vyšší. V souvislosti s tímto zmiňuje, že zájem o společenskovední obory je sice veliký, nicméně pro mnoho studentů představuje pouze náhradní řešení v situaci, kdy se nedostali na obor, který byl jejich prioritou (např. práva, medicína), a je pro ně tedy pouze přechodným můstkem.

S motivací úzce souvisí problematika adaptace na vysokoškolské prostředí. Hargašová (1992) uvádí 4 fáze adaptačního procesu, jehož cílem je plná adaptace studenta na nové podmínky. Jsou jimi:

1. Přípravná fáze adaptace - fáze, kdy student ještě před samotným vstupem na vysokou školu cítí napětí a obavy, zároveň má určitá očekávání a je nedočkavý.

2. Fáze všeobecné orientace - je charakteristická pocitem deziluze, odvíjí se od prvních dojmů z očekávaného prostředí. Převládá tenze a očekávání, jedinec mobilizuje své síly a mapuje prostředí.
3. Fáze uvědomělé orientace - v této fázi dochází k vyrovnání se s novým stylem života a k akceptaci podmínek. Napětí polevuje a jedinec se na nový systém postupně úspěšně adaptuje.
4. Fáze dočasné nebo úplné adaptace na nové podmínky - v této fázi se jedinec plně adaptuje nejen ve školní oblasti, ale i v oblastech ostatních. To se projevuje cílevědomostí, činorodostí a aktivním zájmem o studium a jiné aktivity.

V případě neúspěšné adaptace jedince dochází k tzv. maladaptaci. Ta vzniká v důsledku nedostatečné odolnosti vůči zátěži či neschopnosti jedince se rychle adaptovat v novém prostředí. Maladaptace se projevuje na úrovni subjektivních těžkostí (emoce), somatické (onemocnění), deviací v chování (promiskuita, závislosti) či poruch schopností (paměť, pozornost aj.). Tzv. studijní maladaptace se projevuje nejčastěji po dokončení prvního ročníku studia. Je výsledkem nedostatečně rozvinutého sebepoznání, neschopnosti se efektivně učit či absencí psychohygieny. Také zde hrají roli osobnostní faktory jako je nedostatek volných a asertivních vlastností a nízká míra důvěry ve své schopnosti (Hargašová, 1992).

Vlk et al. (2017) v této souvislosti zdůrazňuje potřebu integrace studentů prvního ročníku, kteří tvoří nejčtenější skupinu studijně neúspěšných. Výzkumy by se měli zabývat právě jimi, a tedy zjišťovat, jací studenti školu opouští, z jakých důvodů, a jak tomu lze zamezit.

Jistou roli v „prevenci“ nedokončování studií mohou hrát samotné vysoké školy. Mohou nabízet pomocnou ruku například prostřednictvím poradenství pro studenty, zaváděním adaptačních pobytů aj., čehož by studenti mohli vzhledem k vytíženosti tohoto životního období využívat.

1.3 Úkoly vysokoškoláka

Jak již bylo naznačeno, vysokoškolský věk s sebou nese specifické vývojové charakteristiky. Student v tomto životním období většinou odchází od rodičů. Nabývá tím nové osobní svobody, ve které se může ztratit. Student ve snaze vymanit se z ekonomické

závislosti na rodičích nastupuje do zaměstnání nebo vyhledává různé brigády, které ani nesouvisí s jeho oborem. Nejen proto se poté dostává do studijních obtíží (např. nezvládnutí zkouškového období). Je proto žádoucí, aby student kromě nově nabyté svobody převzal zároveň zodpovědnost za své jednání a naučil se samostatnému řešení problémů. Z uvedeného vyplývá, že podmínky pro studium vysoké školy jsou nastavené pro člověka, který je názorově zralý (Josifiková, 2013; Kvitkovičová, Mareš, Širůček & Lacinová, 2016).

Zrovna tak je pro studenty obtížná socializace v novém prostředí. Čelí výzvě najít si nové přátele, mnohdy partnery, setkávají se s novým přístupem ze stran pedagogů. To může být další kámen úrazu. Vysokoškolští pedagogové předpokládají určitou vyzrálou, zodpovědnou a samostatnou studenta, což pro nezralé studenty může představovat značnou zátěž (Josifiková, 2013). Rolfe (2002) skrze kvalitativní rozhovory s britskými vysokoškolskými pedagogy zjišťoval jejich náhled na proměnu v očekáváních a nárocích vysokoškolských studentů. Ti mají dle autora vyšší nároky na individuální kontakt s učiteli od kterých vyžadují více zpětné vazby a okamžité podpory při řešení problémů. Dále uvádí, že se o svůj obor se zajímají méně, než například před deseti leti a do studií nastupují především z kariérních důvodů (je zde větší šance se uplatit na trhu práce). Studenti také častěji kombinují práci se školou, což může mít na studijní výsledky neblahý vliv.

Studium se odráží také ve zdraví studentů. Vzhledem k vyšším požadavkům na přípravu na studium, zkoušení a hodnocení, jsou studenti více vystresovaní. V průběhu studia jim nikdo nepřipomíná, že se mají učit, a jak se mají učit. Jsou na ně kladeny nejen studijní, ale i osobnostní požadavky. Očekává se, že na vysokou školu jdou studenti oplývající určitou inteligencí, dovednostmi a schopnostmi předpokládajícími dosažení vysoké odbornosti. Všechny uvedené body studenty posouvají k osobnostnímu růstu v oblasti sebepoznání, pochopení a upřesnění svých životních cílů. (Josifiková, 2013).

Od zvládnutí uvedených „úkolů“ a předpokladů vysokoškolského studenta se může odvíjet jeho studijní spokojenost, které se budeme věnovat níže.

1.4 Spokojenost se studiem na VŠ

Spokojenost má mnoho významů. Jednu z možných definic nabízí Blatný a kol. (2010), jenž uvádí, že životní spokojenost je významnou složkou osobní pohody (well-

being). Představuje vědomé hodnocení života jedince jako celku. Na úrovni jednotlivých oblastí se pak dá spokojenost sledovat skze kvalitu života, osobní pohodu, sebezpojetí a sebehodnocení jedince, zdraví, životní styl, sociální vazby apod.

V této práci pro nás bude důležitá konkrétně spokojenost v oblasti studijní. Ta by se vzhledem k obdobným parametrům dala charakterizovat podobně jako spokojenost pracovní. Je spojena s určitými podmínkami a prostředím (Josífková, 2013).

Pro ilustraci lze uvést například definici Tomana (2010), který pracovní spokojenost dělí do dvou složek. První složkou je nadšení, zaujetí a radost z práce, kdy spokojení zaměstnanci přelévají energii a vitalitu i do druhých lidí. Druhou složkou je získávání nových dovedností a znalostí, těžení z profesního růstu.

Spokojenost je ovlivňována mnoha faktory. Jsou jimi jednak problémy spojené se samotným studiem:

- adaptační problémy na počátku studia,
- problémy spojené se socializací v novém prostředí,
- problémy spojené se získáváním osobní a ekonomické nezávislosti,
- problémy spojené s nároky vysoké školy na množství látky a učení,
- problémy související s úspěšností při studiu. osobnostní vlastnosti (např. optimismus - pesimismus, síla vůle aj.), zvládací strategie studentů, nebo síla motivace,

ale také osobnostní vlastnosti (např. optimismus - pesimismus, síla vůle), zvládací strategie studentů, sociální opora či síla motivace (Josífková, 2013). Míra spokojenosti se u vysokoškoláků liší zejména také díky rozdílům v očekávání a cílech studia. Někteří studenti si například chtějí pouze doplnit vzdělání, chtějí si prodloužit mládí a odsunout závazky dospělosti, případně plní vůli svých rodičů). Vzhledem k diverzitě těchto očekávání se různí i motivy ke studiu, které úzce souvisí s následným přístupem ke studium, úspěšnosti a tím i s celkovou spokojeností se studiem (Josífková, 2013). Bryant (2006) například dokládá, že spokojenější studenti se dle výzkumů ve škole více snaží - navštěvují přednášky, zapojují se do studijního dění a podobně. Mají tak větší šanci studium úspěšně dokončit.

Výzkum Lounsburyho, Saudargase, Gibsona a Leonga (2005) na Jihozápadní univerzitě v USA prováděný na 532 studentech potvrzuje, že spokojenost studentů se zvoleným oborem na vysoké škole souvisí s jejich celkovou spokojeností. Garcia-Aracil

(2009) zjistil, ve které se soustředili na spokojenost se zvoleným studijním oborem. Zjistili, že absolventi společenských oborů udávají obecně vyšší spokojenost se školou než například právníci či přírodovědci.

Josífková (2013) ve svém výzkumu v rámci disertační práce na vzorku 161 univerzitních studentů potvrdila, že spokojenost se studiem pozitivně koreluje s: extroverzí, sebeúčinností, svědomitostí a pozitivními strategiemi zvládnání stresu. Dále uvádí zjištěné souvislosti mezi studijní spokojeností a studijním průměrem studenta.

Macek (2016) poukázal na celoevropský trend, kdy studenti přesvědčení o tom, že se svému oboru v budoucnu věnovat nechtějí, studia nevhodného oboru zanechají nebo obor i několikrát změň. Zjišťoval, nakolik je třeba přihlížet k tomu, zda studenti vnímají své studium jako součást jejich vybrané profesní cesty. Jinými slovy, zda plánují v budoucnu pracovat v oboru, který studují. Postoj ke studiu totiž odráží skutečnost nakolik studentům na jejich studiu záleží, a jak v něm budou dobří. Z výsledků jeho šetření vyplývá, že studenti, kteří vnímali své studium jako součást své budoucí profesní přípravy, vykazovali vyšší hodnoty v míře své studijní identity, než studenti, studující obor, kterému se v budoucnu věnovat neplánují.

Dále proběhlo mnoho výzkumů zaměřujících se na studijní neúspěšnost. Mouralová a Tomášková (2007) například uvádí některé důvody neúspěšnosti ve studiu přímo z pohledu studentů. Ti uváděli nespokojenost s podobou výuky, studium nouzově zvoleného programu (nestudují to, co původně chtěli), změnu studijních a životních priorit, nedostatek motivace a nedostatek integrace sociální a akademické role. Dále zmiňovali finanční, zdravotní či sociální potíže.

V této kapitole jsme si stručně popsali systém vysokoškolského studia v České republice a problémy, které se k němu vážou. Přiblížili jsme si určité faktory, které ovlivňují studenty při výběru studijního oboru a popsali jsme si možné obtíže, se kterými se vysokoškolští studenti setkávají, a které jejich studium ovlivňuje.

2 VYSOKOŠKOLÁK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

V předchozí kapitole jsme shrnuli základní faktory ovlivňující studenty při výběru studia na vysoké škole a popsali jsme možné problémy, se kterými se mohou setkat. Jedním z nich je již zmiňované životní období, ve kterém se vysokoškolský student nachází. V této kapitole si toto téma více přiblížíme. Stručně si vymežíme vývojové období adolescence a mladé dospělosti a představíme si období vynořující se dospělosti včetně jeho odlišností od předchozích dvou období.

2.1 Období přechodu z dětství do dospělosti z pohledu měnící se spol.

Přechod do dospělosti byl (a v některých kulturách dosud je) spojovaný s určitými iniciačními obřady či rituály. Absolvování tohoto rituálu znamenalo změnu dosavadního společenského postavení a předepsaného způsobu života. Hranice dítě-dospělý byla tedy jednotně vymezena a nebyl zde prostor pro odchylky. S rozvojem industriální společnosti se však zavedené schéma změnilo. Z důvodu rostoucích nároků na zaměstnance se měnily i nároky na jejich vzdělání a kompetence. Přirozeně tedy došlo k odkladu vstupu do dospělosti z důvodu prodloužení doby vzdělávání (Erikson, 2002; Říčan, 2014).

Dle Baumaistera (1989, in Macek, 2003a) se dá říci, že z psychologického hlediska došlo v 18. a především v 19. století v důsledku hospodářského růstu a vývoje ke změně pohledu člověka na sebe sama. Cílem života již nebylo pouze naplnit svůj životní úděl a být spasen, ale lidé se začali také soustředit na vlastní hodnoty a kvalitu soukromého života. Začali mít postupně pocit svobody a nezávislosti.

Je otázkou, zda se absence rituálů dospělosti v současné společnosti nedá pokládat z nedostatek. Obřady mají totiž význam nejen pro stabilitu společnosti, ale i pro vývoj osobnosti toho, kdo jimi prochází. Jsou předvídatelné a dávají životu člověka pevný řád a jistotu. Mezi poslední platné mezníky současné společnosti (které se však nedají označit za

rituál), jsou získání občanského průkazu a dosažení právní dospělosti, tedy zletilosti. Ta však společností není tolik vnímána jako stěžejní signál prohlašující člověka dospělým (Macek, 2003b; Říčan, 2014; Vágnerová, 2007).

Zároveň by v dnešní době bylo obtížné vytyčit konkrétní zlomový věk, ve kterém by měl rituál probíhat vzhledem k velké diferenciaci vzdělání. Opět se zde Říčan (2014) ptá, zda by měly být čistě civilní události jako je například předávání maturitního vysvědčení brány a oslavovány jako významný rituál. Uvádí, že *"...střízlivá věcnost totiž zakrývá jejich skutečný význam, lze říci, že jim ho i bere. Adolescent hledá pak svou identitu víceméně na vlastní pěst, což je nekonečně obtížnější."* (Říčan, 2014, 227).

Obecně se tedy dá říci, že období adolescence se prodlužuje. A to jak jeho spodní hranice (rychlejší dozrávání pubescentů), tak jeho horní hranice (odkládání rozhodnutí souvisejících s dospělostí - například odkládání vzdělávání, vstupu do zaměstnání, vstupu do manželství). Období mezi dětstvím a dospělostí se tedy v důsledku společenských změn nyní označuje jako tzv. vynořující se dospělost (emerging adulthood) (Arnett, 2000).

2.2 Vynořující se dospělost

V původním pojetí rozlišovali mnozí autoři období pozdní adolescence (17-20 let) a mladé dospělosti (20-25/30 let) (Macek, 2003b; Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2014; Vágnerová, 2012). V průběhu pozdní adolescence se člověk zamýšlí nad svou životní perspektivou a budoucností a volí profesní směřování. Přemýšlí nad smyslem svého života, zvažuje svá očekávání, přání a možnosti. Podle Eriksona (2002; 2015) je hlavním úkolem tohoto období hledání a nalezení identity, resp. vytvoření egoidentity. Ta se váže i na zkušenosti získané prostřednictvím vzdělávacího systému. Vzdělávací instituce totiž poskytují dospívajícím tzv. institucionalizované moratorium, ve kterém mají prostor experimentovat s rolemi a nápady. Tím získávají zkušenosti, na jejichž základě si pak utváří identitu, která se váže na humanistické nebo technické hodnoty. Vzdělávací instituce tedy proces budování identity skrze socializaci studentů velmi ovlivňují (Côté & Levine, 1992; Erikson, 1968).

Mladý dospělý pak v praxi experimentuje s různými povoláními; mění se i jeho sociální vazby, měl by přebírat zodpovědnost za různé vývojové úkoly a obecně dozrávat. Aby byl člověk považován za dospělého, měl by dle Říčana (2014) splňovat následující charakteristiky:

- schopnost konat produktivní práci, která člověka uživí, a zároveň mu dává smysl (v případě vysokoškoláků schopnost soustavné práce na uplatnění), dále schopnost tuto práci vykonávat bez větších výkyvů (absence apod.),
- schopnost jednat a spolupracovat nekonfliktně, přijímat autoritu vedení a zároveň být schopen přijímat a poskytovat rady,
- schopnost samostatně hospodařit,
- schopnost jednat vyspěle s dospělými (ať už v zaměstnání či ve studiu), tzn. umět si prosadit svoji vůli a v případě neúspěchu nereagovat přehnaným zdůrazňováním své nezávislosti a nevole,
- schopnost realistického zvažování a utváření svých budoucích plánů,
- schopnost samostatného bydlení ve smyslu samostatné správy bydlení,
- schopnost trávení volného času ve společnosti blízkých přátel či sám,
- tendenci navazovat (či vyhledávat) dlouhodobé partnerské vztahy; člověk umí přijímat i dávat lásku a něhu bez přehnaného strachu ze zklamání či omezení své svobody a pohodlí,
- schopnost cílevědomě rozšiřovat svou orientaci v prostředí, v němž žije a pracuje,
- schopnost aktivního zájmu o blaho svých blízkých i celé společnosti.

Podobná kritéria zmiňují i autoři dalších publikací (Farková, 2009; Langmeier & Krejčířová, 2012). Zároveň však upozorňují, že uvedené znaky nastavují spíše ideál dospělého člověka, neboť splňovat vše uvedené je nad rámec lidských možností.

Vlivem společenských, demografických a kulturních změn probíhajících v průběhu posledního půl století nicméně dochází i ke změnám spojeným s dospíváním. Období mezi 18-25 lety se již nedá nazývat ani dospíváním, ani mladou dospělostí. Macek (2005) potvrzuje, že na svých seminářích opakovaně zjišťuje, že polovina studentů ve věku 19-24 let se necítí být dospělými. Arnett (2000) proto vytváří nový pojem, tzv. vynořující se dospělost. Je to období nezávislého střídání rolí a velkého množství možností prozkoumávat svět, jenž existuje v kulturách, které mladým lidem umožňují prodloužení sociálního moratoria až do období dospělosti. Společnost na tyto lidi nevyvíjí tlak. Dává jim prostor zaměřit se pouze na sebe samé, na jejich rozvoj a přijetí plné odpovědnosti za svůj život a za „dospělácké“ role. Lidé v tomto období již nejsou závislými dětmi, zároveň však ještě nepřešli do stádia trvalých povinností a závazků charakteristických pro dospělost.

Z hlediska prožívání jsou pro vynořující se dospělost charakteristické tyto rysy (Arnett, 2000, 2004):

- prozkoumávání identity (identity explorations),
- období nestability (instability)
- období zaměřené na sebe (self-focus),
- "pocit mezi" ("feeling in between"),
- možnosti (possibilities).

V následující části práce si zmíněné rysy vynořující se dospělosti přiblížíme.

2.2.1 Prozkoumávání identity

Podle Arnetta (2004) se jedná téměř o nejdůležitější rys vynořující se dospělosti. Jak už bylo výše zmíněno, lidé v této věkové kategorii prozkoumávají své možnosti, a to především v pracovní a vztahové oblasti. Oproti adolescentům jsou méně závislí na rodičích, do svazků jako je manželství, rodičovská role či trvalý pracovní poměr se však prozatím nehrnou. Nezastávají tedy již role adolescenta, ale ani role dospělého člověka. Mají tak ideální příležitost zjišťovat skrze poznávání sebe sama, co od života chtějí a co jim vyhovuje.

Na úrovni vztahů se to projevuje střídáním partnerů. Vztahy již mají jiné kvality než vztahy v adolescenci. Člověk si klade otázku, jaký partner je pro něj do života nejvíce vyhovující. V pracovní oblasti se rozpoložení mladých lidí odráží ve střídání brigád a dočasných prací. Mladý člověk touží po práci, které by se chtěl věnovat i v dalších etapách života, a která ho bude bavit (Arnett, 2004, in Macek, 2016).

Z pohledu uvedených potřeb „vynořujících se dospělých“ se zdá být současný vzdělávací systém jako nekompatibilní. Člověk ve věku 14 - 15 let je nucen zvolit si další životní cestu, střední školu, na což není zralý. Takovéto nezralé rozhodnutí se v pozdějších letech špatně mění a zvolený závazek neodpovídá touze vynořujících se dospělých vyzkoušet si více možností (Arnett, 2007, in Čajánková, 2008)

2.2.2 Období nestability

Plány a představy o své budoucnosti jsou v tomto věku opakovaně přeformulovávány. Na příkladu bydlení - mladý člověk se odstěhuje se svým partnerem do vlastního bydlení, po rozchodu má možnost bydlet sám nebo se vrátit k rodičům, čehož často využívá. Právě množství možností činí toto období nestabilním. Absence vědomí toho, co doopravy člověk chce, a jak bude vypadat jeho budoucí život, může ústít v pocity nejistoty a úzkosti (Arnett, 2004, in Macek, 2016).

2.2.3 Období zaměřené na sebe

V žádném jiném životním období, dokonce ani v dětství, není člověk tak zaměřený na sebe, jako v období vynořující se dospělosti. Lidé v tomto věku rozvolňují vazby k rodičům a nové vazby mnohdy nevytváří. Mají tedy méně povinností a závazků vůči ostatním, a tedy i více času zaměřit se pouze na sebe. Pocit soběstačnosti, možností a následně schopnost rozhodovat o sobě je nezbytný krok k vytváření a udržení závazků v trvalých pracovních i partnerských vztazích (Arnett, 2004, in Macek, 2016).

2.2.4 „Pocit mezi“ ve vynořující se dospělosti

Pocit mezi, přesněji pocit mladého člověka, že je na pomezí adolescence a mladé dospělosti se odvíjí od kritérií dospělosti, která mladí lidé považují za důležitá. Mezi tato kritéria patří především přijetí zodpovědnosti za sebe sama, nezávislé rozhodování, dosažení finanční nezávislosti a proměna vztahu s rodiči (urovnání vztahu na úroveň dospělý - dospělý) (Arnett, 2004, in Macek, 2016).

2.2.5 Možnosti ve vynořující se dospělosti

Jak již bylo řečeno, skrze neomezené možnosti mají vynořující se dospělí možnost prozkoumat svou identitu. Student je ve fázi, kdy má otevřenou budoucnost, velká očekávání a naděje a společností není prakticky nijak omezován. Často proto kombinuje studium s různými brigádami, studium přerušuje či mění, poté se k nim opět vrací. V důsledku častých změn a nestability však mohou být studenti v tomto období přebytně zatíženi stresem, což vede ke zvýšené depresivitě (Arnett, 2004, in Macek, 2016; Nelson & McNamara Barry, 2005).

Průměrný dvacátník ukončuje své profesní utváření a individuálně experimentuje v kariérní dráze, než se obvykle ustálí. Odborné publikace zabývající se psychologií práce a organizace se shodují, že průzkumná fáze v hledání toho pravého zaměstnání trvá zhruba 4 roky. Nástup do práce však může být odložen z důvodu studií na vysoké škole. Problémem je, když si student vybere špatný studijní obor. Ještě větším problémem je, když v něm setrvá. Takový člověk, nejen že tuší, že v oboru nechce setrvat, ale odkládání samostatnosti - tedy postrádání vědomí užitečnosti a finanční nezávislosti - mu na sebedůvěře nepřidá (Farková, 2009; Říčan, 2014).

V rámci této kapitoly jsme si studenta popsali z hlediska jeho vývoje. Představili jsme si tzv. vynořující se dospělost, tedy životní období, ve kterém se student nachází. Uvedli jsme jeho touhu poznávání, experimentování, neochotou přijímat některé závazky, a také legitimitu, kterou v tomto společenství studentům poskytuje. Dále jsme zmiňovali stěžejní úlohu utváření identity v tomto období, o ní si řekneme více v následující kapitole.

3 IDENTITA

V předchozí kapitole jsme shrnuli základní faktory ovlivňující studenty při výběru studia na vysoké škole a popsali jsme možné problémy, se kterými se mohou setkat. Jedním z nich je již zmiňované životní období, ve kterém se vysokoškolský student nachází. V této kapitole si toto téma více přiblížíme. Stručně si vymezíme vývojové období adolescence a mladé dospělosti a představíme si období vynořující se dospělosti včetně jeho odlišností od předchozích dvou období.

3.1 Vymezení pojmu identita

Jak píše Erikson (2002, 258): „*Studium identity je v naší době stejně strategické jako studium sexuality v době Freudově.*“.

Dle Bačové (2008) slovníky uvádí identitu jako synonymum individuality či osobnosti ve smyslu, že je osoba sama sebou a ne něčím jiným. Identita však obecně označuje více jevů a odborná literatura definic jejího významu udává mnoho.

Hartl a Hartlová (2010, 212) například definují identitu jako *"...prožívání a uvědomování si sebe samého, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních; identita je soubor rysů, podle nichž je jedinec znám konkrétní skupině."*

Identitu osoby tedy tvoří nějaké konkrétní vlastnosti, které pokud se změní, způsobí, že osoba přestane být sebou samým, tedy stejnou osobou jako byla dříve. O tom, které vlastnosti jsou ty podstatné, lze jen těžko diskutovat (Bačová, 2008). Dosažení identity člověka dále znamená dosažení určité celistvosti (tzn. sjednocení zkušenosti se sebou samým a dosažení osobní stability), a také pocit spolupatříčnosti k určitým ideálům a hodnotám (tedy pocit vlastní sociální hodnoty) (Macek & Tyrlík, 2010).

Nakonečný (2009) dělí identitu na fyzickou, sociální a psychickou. Jako příklad fyzické identity udává například pohlaví, otisk prst, tělesné rozměry, různé zvláštnosti konkrétního lidského těla apod. Na sociální identitu nahlíží skrz obecné a jedinečné role člověka, na psychickou identitu jako na jedinečné vlastnosti osobnosti.

3.2 Teorie ego identity podle E. H. Eriksona

E. H. Erikson by se dal označit jako pomyslný guru identity a pojmy s ní spojenými. Byl první, kdo termín identita podrobněji rozpracoval v rámci své teorie Psychosociálního vývoje, která je zaměřena na vývoj Ega. Identita se dle Eriksona utváří spojením identifikací z dětství, současných identifikací a základních životních závazků. Odlišuje dva druhy identity - self identitu a ego identitu (Bačová, 2008).

Erikson (2002, 2015) předpokládal, že život člověka je pomyslně rozdělen do osmi fází a v každé z těchto fází čelí jedinec konkrétnímu vývojovému konfliktu. Pokud tento konflikt úspěšně vyřeší, jeho Ego získá potřebné vlastnosti a kompetence nutné k nárůstu jeho síly a jedinec se může posunout do dalšího vývojového stádia. V případě, že konflikt nevyřeší, nevznikne tzv. ctnost a jedinec se v daném vývojovém období „zasekne“. Duševní vývoj jedince je narušen a Ego oslabeno.

Erikson adolescenci jmenuje jako jedno ze tří klíčových stádií života, konkrétně v oblasti formování identity. Adolescence spadá do stádia identita / konfuze rolí, ctností je zde věrnost (Erikson, 2002). V tomto životním období dochází k tzv. krizi identity (konkrétně v období pozdější adolescence). Pro dospívajícího je to období nejistoty, hledání sebe sama, zkoušení různých sociálních rolí a přehodnocování dosavadních představ (Bačová, 2008; Erikson, 2002). Výsledkem této rekonstrukce by mělo být formování a přijetí nějakých závazků. v tomto období se jedná o krátkodobé cíle - např. vystudování vysoké školy, pobyt v zahraničí, cestování a podobně. Závazky obecně souvisejí s přijetím zodpovědnosti za něco nebo za někoho. Pro přijetí takového závazku je potřeba vidina jeho smyslu a správnosti. Vědomí možných negativních či nezvratných důsledků zapříčiňuje odsunutí utváření závazků z období adolescence do období mladší dospělosti (Macek & Tyrlik, 2010).

Důležitým aspektem formování ego identity v tomto věku je také boj mezi egem a superegem o dominanci v osobnosti. Toto formování zahrnuje testování reality, přetváření sebestruktury jedince na základě měnících se vnějších vlivů a podmínek. Platí zde přímá úměra - čím je tento boj těžší, tím náročnější bude krize identity. (Bačová, 2003; Výrost & Slaměnik, 2008).

Pokud sebevymezení adolescenta neproběhne úspěšně, vzniká tzv. chaotická či zmatená identita. Takovýto adolescent ztrácí motivaci k sebedefinování a sebevymezení, je úzkostný a znechucený vlastní sebereflexí (Erikson, 1968, in Macek & Hytych, 2010).

3.3 Stav identity podle J.E.Marcii

V návaznosti na Eriksona Marcia operacionalizoval jeho konstrukty - exploraci (krizi) a závazek. Tyto konstrukty jsou důležité pro styl formování identity. Krize značí pochybnosti o hodnotách a cílech, které jedinci definovali jeho rodiče. V rámci této krize jedinec aktivně hledá a rozhoduje se o závazku identity. Je to proces aktivního hledání a objevování. Závazek pak znamená dosažení stabilních hodnot a přesvědčení v dílčích oblastech života. Zároveň to znamená přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí a budoucí plány. Jedinec si tyto hodnoty a cíle nalézá sám (Macek, 2003a; Bačová, 2008).

V závislosti na přítomnosti či absenci zmíněných konstruktů Marcia definuje čtyři různé stavy identity:

- Difúzní stav identity (Identity diffusion) - jedinec ještě nemá stabilní systém závazků a prozatím je ani nehledá, neboť nezačal ještě vyvíjet svou identitu. Nemá potřebu sebedefinování, je snadno ovlivnitelný vrstevníky, často mění přesvědčení a chování tak, aby se přizpůsobil skupině. Jeho sebehodnocení je kolísavé.
- Stav předčasného uzavření identity (Foreclosure) - jedinec přijal závazek, nicméně nedošlo k exploraci. Identifikuje se obvykle s lidmi (či institucemi), které považuje za důležité - např. rodina, učitelé, církve, přátelé aj.. Adolescenti s tímto identitním stylem lze označit jako méně sebevědomé a vzhlížející k autoritám. Mají konfliktní vztahy s druhými lidmi, sami se sebou jsou však spokojeni.
- Stav moratoria (Moratorium) - charakteristický pro jedince, kteří na svém hodnotovém systému pracují, ještě však nezaujali konkrétní stanovisko k pevným závazkům identity. Rádi objevují nové hodnoty, rozvíjí nové zájmy, jsou otevření novým zkušenostem. V tomto stavu identity si člověk nechává "zadní vrátka", ponechává si více eventualit pro svá rozhodnutí a odkládá závazná rozhodnutí. Krize identity se zde pojí se stavy úzkosti a s pochybnostmi. Adolescenti ve indeterminním stadiu moratoria mají stejně jako adolescenti ve stadiu předčasného uzavření pozitivní představu o sobě a svých vztazích s druhými, jsou nejistí nespokojení se svými studijními výsledky.
- Stav dosažení identity (Identity achievement)- jedinci, kteří již úspěšně prošli krizí identity a dospěli ke stabilnímu systému závazků. Dostavují se zde pocity

vyjadřující osobní integritu - pocit vlastní jedinečnosti, sebeakceptace, pocit sounáležitosti s různými institucemi, lidmi či skupinami. Adolescenti ve stadiu dosažené identity bývají úspěšní ve škole, dokáží být zodpovědní ve vztazích apod. (Macek, 2003a; Bačová, 2008).

Žádný ze zmíněných stavů identity nelze jednoznačně označit za správný či za špatný, neboť každý má svou zdravou a patologickou stránku. Difúzní identita může být na jednu stranu projevem nezávislosti, na druhou stranu může být schizoidní. Člověk v tomto identitním stavu může být považován zároveň za bezstarostného, zároveň však za neopatrného. Předčasně uzavřená identita může být označována jako stálost, věrnost, nohovějnost, dále však také jako rigidnost či dogmaticnost. Moratorium je zároveň stavem flexibility, zároveň i váhavosti. Může být projevem mravního cítění, ale také pokrytectví. Dosažená identita, zdánlivě ideální varianta, může být spojována s přemoudřelostí, většinou je v ní však spatřována síla, schopnost seberegulace a aktivního přizpůsobení se (Marcia, 1980).

Říčan (2007) označuje difúzní styl identity jako největší nebezpečí období adolescence, neboť tyto jedinci nesměřují k žádné produktivní odpovědnosti. Ke stavu předčasně uzavření identity pak doplňuje, že tyto jedinci nejčastěji přijímají hodnoty a životní styl napodobováním rodičů (nedošlo k prodělání fáze aktivního hledání). Z výzkumů na toto téma vyšlo najevo, že status identity nesouvisí s inteligencí člověka. Úkolové situace ve stresu nejlépe zvládají jedinci s se statusem dosažené identity, nejhůře pak jedinci se statusem předčasně uzavřené identity (Marcia, 1980).

V souvislosti s identitními stádii se nabízí otázka, zda jdou systematicky za sebou současně s vývojem jedince. Očekávaná posloupnost by byla: předčasně uzavřená identita jako názorová závislost na autoritách - stadium rozptýlené identity jako rozchod s dřívějšími normami a nechuť k vytváření norem nových - moratorium jako období hledání a znovuprobuzené potřebě hledat normy - stadium dosažení identity jako výsledné období, kdy už člověk ví, co od sebe a od života chce. Empirické výsledky realizovaných výzkumů však nejsou jednoznačné, názory a výsledky autorů studií se liší (Macek, 2003a). W. Meus (1992, in Macek, 2003a) prokázal na základě výsledků několika výzkumů, že s rostoucím věkem ubývá jedinců ve stadiu moratoria, difúzní identity či předčasně uzavřené identity, a přibývá jedinců, kteří dosáhli stadia aktivní explorační a přijetí závazků.

3.3.1 Vývoj identity jako proces

Je nutné si uvědomit, že identita není pouze jakýsi vývojový úkol, kterého jedinec v určité době dosáhne, ale je to celoživotní proces, který hraje zásadní roli v životě člověka především v období adolescence. A to z toho důvodu, že má jedinec v tomto období potřebu se vymezovat, cítí určitý společenský tlak na sociální začlenění, vytvoření struktury vlastní budoucnosti. Důležitou roli zde tedy hraje i prostředí. Pro jedince vyrůstající v prostředí, kde převažují tradiční hodnoty, bude výhodnější používat normativní styl identity. Naproti tomu v nestabilním prostředí bude výhodnější používat informativní styl identity vzhledem k potřebě efektivního vyrovnání se s proměnlivými podmínkami. Marcia v adolescenci zmiňuje termín počáteční struktura identity. Pakliže tato počáteční struktura zůstane ve fázi předčasného uzavření nebo v difúzní fázi, je obtížněji měnitelná i v pozdějších stádiích života (Berzonsky, Kuk, 2000; Marcia, 1988, in Macek, 2003a).

K vysvětlení přechodu z jednoho stavu identity do druhého lze použít Piagetův model kognitivních strukturálních změn. Iniciaci změny stavu identity zahájí vyvolaná nerovnováha. Ta spustí proces asimilace, tedy zpracování nových informací pomocí dosavadních struktur, postupů a procesů. Jestliže je asimilace nových zkušeností a informací úspěšná, způsob její percepce a interpretace odpovídá stávajícímu jáskému schématu a pocitovému ladění. Jakmile se však jedinec setká s informací či zkušeností, která jeho aktuálnímu schématu a ladění

neodpovídá, nastává stav nerovnováhy identity spojený s negativními pocity (např. zvýšená labilita, zážitek neúspěchu, pocit omezené seberegulace apod.). Nastává tedy proces akomodace, kdy dojde k narušení stávající kognitivní struktury a její následné rekonstrukci za pomoci nových informací a zkušeností tak, aby se dostaly opět do souladu. Vzniká tak nová kognitivní struktura odpovídající aktuální potřebě (Markus, 1977, in Macek, 2003a; Kihlstrom, 2003, in Macek, 2003a; Cantor, 1984, in Macek, 2003a).

3.4 Styly sebedefinování dle M.D.Berzonského

Na Marciovy styly identity navazuje M. D. Berzonsky. Zaměřuje se na způsob, jakým jedinci nakládají s informacemi vztahujícími se k jejich Já. Vychází z předpokladu, že lidé v závislosti na odlišných stavech identity užívají různé sociálně kognitivní strategie zpracování informací. Na základě zmíněného koncipoval Berzonsky tři sociálně-kognitivní strategie utváření identity:

- informační strategie
- normativní strategie
- vyhýbavá (difúzní) strategie (Macek, 2003a, 2016).

Berzonsky nepoužívá termín styl identity, nýbrž styl sebedefinování (resp. termín kognitivní strategie při sebedefinování) vzhledem k odlišnosti v důrazu na proces sebedefinování Marcii a jeho následovníků. Již Marcia však myšlenku identity jako procesu a nikoliv konstruktu nastolil. V procesuálním pohledu na styly sebedefinování je nutné dále zohlednit temperament jedince, obecnější kognitivní styl osobnosti a celkové obecné ladění jedince (Smékal, 2012; Macek, 2003a).

Berzonsky dále oproti Marciovi pojímá závazek jako samostatnou komponentu. Součástí stylů identity jsou tedy tři komponenty explorační plus závazek. Empirickými zjištěními dokazuje, že adolescenti, kteří disponují závazkem, jsou ve své identitě pevnější než ti, kterým závazek identity chybí. Závazek je však různými styly identity vnímán jinak. Difúzní styl identity souvisí s nízkým závazkem či přímo s jeho absencí. Normativně orientovaný člověk přejímá pevný rigidní závazek, informativně orientovaný člověk pak disponuje pevným závazkem, který si však vybudují vlastní zkušeností a svým úsudkem (Berzonsky, Macek & Nurmi, 2003a).

Lidé s převládajícím informačním stylem sebedefinování (identity) jsou v procesu sebepoznávání aktivní, vyhledávají informace, které jim pomáhají hlouběji porozumět jim samým a nespokojují se s dosaženým stavem poznání. Pro tyto jedince jsou důležité jejich vlastní cíle, hodnoty a očekávání, v kritickém náhledu na sebe sama jsou celkem nezávislí (Berzonsky, Macek & Nurmi, 2003; Macek, 2003a). Oproti tomu pro lidi s převládajícím normativním stylem sebedefinování (identity) je příznačná reaktivní konstrukce sebe sama. Uvědomují si sebe sama a hodnotí se dle reakcí svého sociálního okolí. Jsou pro ně důležité především názory, postoje, hodnoty a očekávání referenčních skupin a významných osob jejich života. Aniž by si představy a hodnoty ověřili, přijmou je za své bez zhodnocení a uvážení svých schopností, možností a osobních motivů a přání. Přijímají svou identitu na základě toho, co je "správné", potřebují určitou stabilitu. Tito jedinci nejsou příliš ochotní vyhledávat situace a podněty, které by jejich hodnocení a percepce mohly narušovat (Berzonsky, Macek & Nurmi, 2003; Macek, 2003a). Vyhýbavý, difúzní styl sebedefinování se pojí s odmítáním vymezit sám sebe. Pro tyto jedince je typické, že se neradi zabývají sami sebou, vyhýbají se konfliktům, nejistotám, soudům a

rozhodováním, které se týkají verifikace jejich identity. Stejně jako jedinci s normativním stylem sebedefinování jsou spíše reaktivní, případně interaktivní - jsou motivováni aktuální situací, aktuálními potřebami a hmatatelnými zisky. Jde tedy spíše o aktuální vyhovění, než o stabilní změnu struktury osobnosti na základě aktivně vyhledané a integrované zkušenosti (Berzonsky, Macek & Nurmi, 2003; Macek, 2003a).

4 VÝZKUMY VZTAHUJÍCÍ SE K TÉMATU PRÁCE

Na Masarykově univerzitě byl uskutečněn celouniverzitní výzkum na téma Motivace a očekávání studentů prvních ročníků. Studenti (N = 5064) odpovídali na otázky týkající se jejich motivace ke studiu a jejich očekávání. Výsledky ukazují, že největším motivem je pro studenty rozvoj vzdělanosti, znalostí a schopností (98 %), prohloubení znalostí v oboru, který studenty zajímá (93 %), získání vysokoškolského titulu (86,4 %), získání vzdělání pro konkrétní povolání, které chce student vykonávat (83,2 %). Dále studenti uváděli zájem prodloužit si studentský život (47,3 %), naplnění přání rodičů (20,9 %) a jiné. Z oblasti očekávání označovali studenti jako nejdůležitější osvojení si praktických zkušeností a dovedností, schopnost orientovat se v problematice svého oboru a osvojit si nové poznatky.

Rumíšková (2014) v rámci své diplomové práce provedla šetření zaměřené na spokojenost studentů Univerzity Palackého v Olomouci se studiem. Do jejího výzkumu bylo zapojeno 711 studentů. Odpovědi byly srovnávány podle jednotlivých fakult, pohlaví a typu studijního programu. Zaměřila se na oblasti spokojenosti studentů se studiem, se zázemím a technickým vybavením, s mimoškolními aktivitami a s dojezdovými podmínkami. V oblasti týkající se spokojenosti se studiem zjistila, že 90% studentů je se studiem spokojená. Konkrétně mapovala oblasti spokojenosti s vyučujícími, výukovými prostory, stravou, nabídkou mimoškolních aktivit a se studovnými. Za obecně nejspokojenější studující lze považovat studenty lékařské fakulty, nejspokojenější studenti jsou pak na pedagogické a právnické fakultě. Studující jako důvod své nespokojenosti uváděli zklamání ze studovaného oboru, který nesplňoval jejich očekávání, nízkou úroveň vyučujících a špatný přístup ke studentům. Dále nedostatky v organizaci studia a špatný systém výuky (moc teorie málo praxe).

Macek, Bejček a Vaničková (2007) replikovali jeden z Arnettových výzkumů na českou populaci. U 436 pracujících i studujících lidí ve věku 18 - 27 let ověřovali znaky typické pro vynořující se dospělost. Vzorek si rozdělili na tři skupiny - adolescenti, jedinci

v období vynořující se dospělosti a mladí dospělí. Zkoumanými oblastmi byly rysy vynořujících se dospělých. Zjistili, že mladí lidé reprezentující právě skupinu vynořující se dospělosti dosahují nižšího skóru v oblasti stability v porovnání s adolescenty. Difúzně orientovaní jedinci jsou dle výsledků typičtější pro adolescenci, nicméně lidé v období vynořující se dospělosti vykazovali vyšší skór než lidé v období mladé dospělosti. V oblasti orientace na sebe skórovali jedinci v období vynořující se dospělosti výše než mladí dospělí, zároveň méně než adolescenti. V rámci prozkoumávání identity bylo skóre jedinců v období vynořující se dospělosti významně vyšší než u zbylých dvou skupin. Zrovna tak měli jedinci v období vynořující se dospělosti méně vyjasněnou hodnotovou orientaci než dospělí lidé.

Berzonsky a Kuk (2000) zkoumali vztah stylu identity na adaptaci na univerzitní prostředí. Ve výzkumu zahrnujícím 363 studentů zjistili, že studenti s informačním stylem identity se lépe adaptují na nové prostředí a jsou více autonomní, než studenti se difúzním stylem identity. Častěji a efektivněji se zapojují do vzdělávání a vytváří kvalitnější mezilidské vztahy.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC

V této části práce se budu zabývat spokojeností se studiem na Univerzitě Palackého v Olomouci očima studentů a vztahy spokojenosti s identitou člověka v období vynořující se dospělosti. Nejprve se pokusíme popsat zvolený výzkumný design a výzkumný problém. Poté si stanovíme cíle výzkumu, z nichž pak odvodíme výzkumné hypotézy.

5.1 Design výzkumu

Vzhledem k charakteru výzkumu byl zvolen kvantitativní přístup. V rámci tohoto výzkumného šetření bylo žádoucí zmapovat spokojenost a styly identity na větším počtu studentů vzhledem k početnosti populace. Taktéž zde byla snaha o popis spokojenosti se studiem na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci zvoleného kvantitativního designu bylo využito dotazníkové šetření. Byly použity dva dotazníky - dotazník vlastní konstrukce a Inventář stylů identity (ISI). Dotazníky byly určeny studentům druhých a třetích ročníků Univerzity Palackého.

5.2 Výzkumné problémy

V průběhu svého studia jsem měla možnost poznat řadu vysokoškolských studentů, kteří váhají nad správností volby svého studijního oboru, případně svůj obor již změnili (i vícekrát). I přes tuto změnu se však někteří z nich necítí být spokojeni a nejráději by svůj studijní obor opět změnili. Zajímaly mě tedy motivy volby oboru na vysoké škole, důvody následné nespokojenosti se studiem, míra pochyb ohledně této volby, a dále, zda těmto nespokojenostem a pochybnostem podléhají z hlediska utváření identity určité typy studentů.

Výzkumy týkající se zdrojů motivace studentů ke studiu ukazují na zájem o studovaný obor, vědomí uplatnitelnosti na trhu práce, finančnímu ohodnocení a spoustu dalších (Keller & Tvrď, 2008). Vliv rodiny jako motiv volby studijního oboru rozebírají např. Drahoňovská a Hlad' (2006), zmíněnou uplatnitelnost dále zkoumaly např. Menclová a Baštová (2005). Studie poté ukazují na vztah motivace a spokojenosti se

studiem (Tillner, 2013). Výzkumy ukazují na četné nedokončování studií v případě studentů, kteří studují „záložní“ obor (Klehňa, Vojtěch & Pikálková, 2014) či studentů, kteří jsou si ohledně správnosti volby oboru nejistí (Kvitkovičová, Mareš, Širůček & Lacinová, 2016). Tyto pochyby mohou vztahovat k nezralosti jedince vzhledem ke stavu jeho identity (Berzonsky & Kuk, 2002).

5.3 Výzkumné cíle a hypotézy

Hlavním cílem výzkumné části této práce je zmapovat a popsat očekávání a vnímanou spokojenost s volbou studijního oboru a motivy vedoucí k volbě studijního oboru u studentů druhých a třetích ročníků Univerzity Palackého v Olomouci. Dalšími cíli je popsat okolnosti vedoucí ke změně oboru a zjistit, zda existuje vztah mezi jednotlivými styly identity, mírou spokojenosti se studiem a tendencí obory měnit. Pro přehlednost jsou dílčí cíle práce uvedeny následovně:

- zjistit, co studenti od studia na vysoké škole očekávali,
- zjistit a popsat míru spokojenosti studentů v různých studijních oblastech,
- zmapovat důvody a okolnosti změny oboru,
- najít rozdíly v míře nespokojenosti se studiem mezi jedinci s různými styly identity,
- najít rozdíly v míře pochybností ohledně volby studijního oboru mezi jedinci s různými styly identity,
- zjistit souvislost mezi styly identity studentů a tendencí měnit studijní obory.

Na základě uvedených cílů definujeme následující výzkumné hypotézy o rozdílu:

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v průměrných skórech míry nespokojenosti mezi jednotlivými styly identity.

H2: Existuje statisticky významný rozdíl v průměrných skórech míry pochybností ohledně správnosti volby oboru mezi jednotlivými styly identity.

H3: Existuje statisticky významný rozdíl ve stylech identity mezi osobami, které již studijní obor změnily, a které ne.

V této kapitole jsme si představili zvolený výzkumný design, výzkumný problém a cíle výzkumu. Formulovali jsme výzkumné hypotézy, které budeme testovat. V dalším textu si představíme zvolenou metodiku.

6 METODIKA

V následující kapitole si uvedeme a popíšeme výzkumné nástroje použité v tomto výzkumu. Jedná se o dotazník vlastní konstrukce a Inventář stylů identity (ISI).

6.1 Dotazník spokojenosti se studiem na vysoké škole

Dotazník spokojenosti se studiem je nástrojem vlastní konstrukce. Byl vytvořen za účelem získání informací, které se týkají:

- motivaci k volbě vybraného studijního oboru,
- očekávání studentů od studia na vysoké škole,
- spokojenosti studentů se studiem obecně a s dílčími kategoriemi studia (s vyučujícími, s náročností studia, s obsahem studijního plánu, s organizací a strukturou studia, s poskytovanými studijními materiály, s nabídkou externích aktivit (např. semináře, projekty, praxe), se studijním kolektivem, s přístupem katedry ke studentům, s výukovými prostory),
- míry pochybností ohledně správnost volby studijního oboru,
- předchozích či plánovaných změn studijního oboru a motivace k těmto změnám.

Součástí dotazníku jsou průvodní informace, tedy text, který respondenty uvádí do problematiky, představuje účel výzkumu, etické principy, časovou náročnost a obsahuje poděkování autorky. Dotazník obsahuje důležité demografické údaje o respondentech - pohlaví, věk, počet studovaných oborů, jejich název, fakulta, studijní forma a ročník studia.

Dotazník tvoří 21 otázek (včetně demografických údajů). Obsahuje 12 uzavřených a 9 otevřených otázek, z nichž jsou 4 nepovinné. Poslední otázkou je pouze možnost zanechání zpětné vazby, komentáře či připomínky. Dotazník má dvě varianty, první je pro studenty, kteří obor neměnili (vyplňují pouze 16 otázek), druhá je pro studenty, kteří již obor někdy změnili (vyplňují všech 21 otázek).

Dotazník byl zpracován skrze internetový nástroj Vyplňto. Jedná se o internetovou stránku poskytující vytvoření, poradenství a distribuci dotazníků (součástí služeb je také zpracování dat). Při jeho konstrukci byla snaha o co největší srozumitelnost (detailní instrukce a návodné příklady k vyplňování náročnějších otázek) a uživatelskou atraktivitu (střídání uzavřených, otevřených a jiných stylů odpovídání, např. seřazování, známkování apod.). Dotazník byl podroben kvůli ověření srozumitelnosti a uživatelské přijatelnosti podroben pilotnímu testování, které proběhlo na 3 studentech Univerzity Palackého a na 2 studentech navštěvujících jinou univerzitu. Dotazník je pro ilustraci uveden v příloze 3.

6.2 Inventář stylů identity

Inventář stylů identity ISI 4 (z anglického Identity Style Inventory) je sebehodnotící dotazník, který měří styly identity a závazku. Autorem je Berzonsky, který jej prvně veřejně prezentoval roku 1998. Od té doby dotazník prošel řadou revizí. Současná čtvrtá verze je oproti verzím předchozím rozšířená o pár položek a otázky jsou formulované v přítomném čase (Širůček, 2011). Do českého jazyka metodu přeložili Stanislav Ježek, Petr Macek a Jan Širůček, kteří ji použili v mezinárodní studii ELSPAC. Inventář čítá 48 výroků, které zjišťují převládající způsob řešení problémů a rozhodování. Výsledkem jsou 4 škály - tři styly sebedefinování (normativní, informační a difúzní) a míra závazku (respektive jeho přítomnost či nepřítomnost). Respondenti odpovídají na pěti-bodové škále v rozsahu „tvrzení mě vůbec nevystihuje - tvrzení mě spíše nevystihuje - tvrzení mě ani nevystihuje ani vystihuje - tvrzení mě spíše vystihuje - tvrzení mě úplně vystihuje“. Normativní styl zjišťuje 12 položek (např. „Pokud mám učinit nějaké důležité životní rozhodnutí, většinou nepotřebuji moc času. Brzo vím, jak se rozhodnout.“), informační styl 12 položek (např. „Když si povídám s druhými lidmi, pomáhá mi to ujasnit si, čemu věřím a o čem jsem přesvědčený/á.“), difúzní styl 12 položek (např. „Nemá smysl lámat si předem hlavu s tím, co má a co nemá cenu. Prostě se rozhoduji v okamžiku, kdy se něco stane.“) a přítomnost či nepřítomnost závazku 12 položek (např. „Pořádně nevím, co od života chci.“). Pro každý z uvedených stylů identity a pro závazky se počítá vlastní skóre. Na základě nejvyššího skóre dotazník klasifikuje jedince dle převládajícího stylu identity (Urbánek, 2002).

V následující kapitole budou popsány populace, výzkumný soubor a metoda sběru dat.

7 POPULACE, VÝZKUMNÝ SOUBOR A ADMINISTRACE

V této kapitole si popíšeme zkoumanou populaci a výběrový soubor pro praktickou část této práce. Uvedeme si také kritéria pro zařazení participantů do výběrového souboru a způsob administrace dotazníků.

7.1 Základní populace

Výzkumné šetření se týká populace studentů druhých a třetích ročníků bakalářského programu či magisterského programu Univerzity Palackého v Olomouci. V současné době na univerzitě studuje 20 928 studentů v akreditovaných studijních programech. Procentuální rozložení do jednotlivých fakult udává následující tabulka.

Tabulka č. 1: Rozložení populace studentů dle fakult

Fakulta	Podíl
Filozofická fakulta	26 %
Pedagogická fakulta	20 %
Přírodovědecká fakulta	19 %
Lékařská fakulta	10 %
Fakulta tělesné kultury	9 %
Právnická fakulta	8 %
Cyrilometodějská teologická fakulta	5 %
Fakulta zdravotnických věd	3 %

7.2 Výběrový soubor

V rámci tohoto výzkumu byli osloveni studenti všech osmi fakult. Kontaktování probíhalo elektronickou cestou - nejprve prostřednictvím sociální sítě Facebook, poté skrze e-mailové adresy. V prvním případě sběru dat se jednalo o tzv. samovýběr respondentů přes sociální síť. Touto cestou byly osloveni studenti všech fakult. V druhém případě bylo

využito metody záměrného výběru, kdy byli skrze sekretářky jednotlivých kateder osloveni studenti vybraných oborů. Vzhledem k nízkému zastoupení participantů některých fakult byly rozeslány e-maily studentům vybraných oborů na těchto fakultách.

Podmínkou pro zařazení participantů do výzkumu bylo studium 2. nebo 3. ročníku bakalářského studia (analogicky v případě pětiletého či šestiletého magisterského studia) na Univerzitě Palackého v Olomouci a věk pohybující se v rozmezí 19 - 30 let (období vývojové fáze vynořující se dospělosti).

Výběrový soubor tvořilo v základu 186 studentů, nicméně na základě výběrových kritérií bylo ze souboru vyloučeno 9 respondentů. Jedním z porušovaných kritérií bylo studium jiného ročníku (4 respondenti). Jedenáct respondentů dále uvedlo, že studuje první ročník, nicméně vzhledem k nízkému zastoupení studentů ve výzkumu a věkové relevanci (věk odpovídá období vynořující se dospělosti), jsme do výběrového souboru těchto 11 studentů prvního ročníku také zařadili. Dalším důvodem pro vyřazení některých participantů bylo studium jiné univerzity (1 respondent) a nevyplnění všech položek dotazníků (4 respondenti). Konečný počet respondentů pro výzkumné šetření je tedy 177. Vzhledem k početnosti populace tvoří náš výběrový soubor 0,8 % studentů. Ženy byly v tomto výzkumu výrazně nadreprezentovány. Celkový počet žen činil 141, počet mužů pak 34. Detailní charakteristiky výběrového souboru jsou popsány v kapitole č. 10.

7.3 Administrace

Administrace probíhala přes internet, sběr dat probíhal v únoru a březnu 2018. Dotazníky byly sdíleny na sociální síti Facebook, kde má Univerzita palackého v Olomouci a každá její fakulta své stránky. Dále byly dotazníky rozposlány na ročníkové e-maily (skrže studijní referentky některých oborů), případně na e-maily studentů druhých a třetích ročníků oborů na určité fakultě. Respondentům bylo na základě průvodních informací oznámen cíl a předmět zkoumání. Dále byla zdůrazněná dobrovolná účast a zajištěna anonymita. Jednotlivé otázky obsahovaly instrukce k požadovanému způsobu zodpovězení. V závěru bylo respondentům poděkováno a v případě jejich zájmu jim byly přislíbeny výsledky šetření. Realizace přes internet byla zvolena z důvodu úspory času, vysoké míry anonymity a snazšího oslovení většího počtu respondentů. Nevýhodou zvolené cesty byla nízká návratnost, a to 30,5 %. Důvodem je pravděpodobně časová náročnost vyplňování dotazníků (průměrný čas se pohyboval okolo 17 minut). Dalším faktorem mohlo být množství otevřených otázek, které se nepohodlně vyplňují.

Nevýhodou byla malá mizivá šance pohlídat si mylnou interpretaci některých otázek, díky čemuž musely být některé odpovědi vyloučeny z analýzy.

V této kapitole jsme si představili populaci studentů na Univerzitě Palackého v Olomouci a náš výzkumný soubor. Uvedli jsme si kritéria pro zařazení participantů do výzkumného šetření a způsob administrace dotazníků. Vzhledem k faktu, že tento výzkum pracuje s výpověďmi studentů, popíšeme si v následující kapitole etické aspekty výzkumu.

8 ETICKÉ HLEDISKO VÝZKUMU

V psychologických výzkumech by mělo být dbáno na určitá etická pravidla. Tato pravidla se týkají respektu ke zkoumaným osobám, k jejich fyzickému i duševnímu zdraví. Před samotným výzkumem je žádoucí zkoumané osoby informovat o účelu, průběhu a smyslu šetření. Dále je nutné účastníkům zvědomit a zajistit anonymitu (v případech, kdy to charakter výzkumu či sám účastník vyžaduje) a princip dobrovolnosti (dobrovolné zapojení se do výzkumu a možnost od šetření kdykoliv ustoupit). Se získanými informacemi by se mělo nakládat s respektem a ohleduplností (Ferjenčík, 2000).

Etické roviny se tento výzkum dotknul především v oblasti e-mailové komunikace. Vzhledem k tomu, že ročníkové e-mailové adresy podléhají ochraně osobních údajů, bylo potřeba požádat o rozeslání mého e-mailu sekretářky jednotlivých kateder. E-mailové adresy jednotlivých studentů jsou pak volně dostupné na webové stránce www.portál.upol.cz.

V rámci tohoto výzkumu byl respektován princip dobrovolnosti a anonymity respondentů. Tyto skutečnosti jim byly sděleny prostřednictvím informačního textu před samotným začátkem testování. Studenti měli během vyplňování dotazníku možnost kdykoliv odstoupit. Někteří účastníci se však své anonymity vzdali, jelikož požadovali své výsledky. S daty bude nakládáno podle etických standardů i dalších krocích.

9 ANALÝZA DAT

V této kapitole poskytneme čtenáři pohled do proběhlé analýzy získaných dat a popíšeme si postup zpracování. Kvantitativní hrubá data byla nejprve v elektronické podobě vygenerována webem Vyplňto. Následně proběhl převod dat do programu Microsoft Excel 2016, kde byla data upravována do podoby vhodné k statistickému zpracování a vyhodnocení. Kromě samotného čištění dat bylo zapotřebí vytváření kategorií, a to jak v případě dotazníku vlastní konstrukce, tak i v rámci metody ISI.

Poté byla již čistá data deskriptivně analyzována. Tyto analýzy probíhaly buď to v programu Microsoft Excel 2016, nebo v programu STATISTIKA 12. Poté jsme přešli k metodám statistiky induktivní. Na jejím základě proběhlo testování stanovených hypotéz a analyzování dalších vztahů a rozdílů mezi různými skupinami.

K těmto účelům bylo využito metod neparametrické statistiky, jelikož rozdělení pravděpodobnosti zkoumaných veličin Shapiro-Wilkův test nevyhodnotil jako rozdělení normální. Konkrétními použitými statistickými testy byly Mannův-Whitneyův U-test pro 2 nezávislé výběry, Kruskal-Wallisova ANOVA pro více nezávislých výběrů a Spearmanův korelační koeficient.

Po statistické analýze a vyhodnocení byla data interpretována a byla využita jako podklad pro tuto bakalářskou práci. Důležité hodnoty byly zapsány do tabulek, které čtenář bude moci vidět v následující kapitole.

10 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE

V této kapitole si nejprve popíšeme jednotlivé položky dotazníku vlastní konstrukce, který pro lepší ilustraci doplníme tabulkami a grafy.

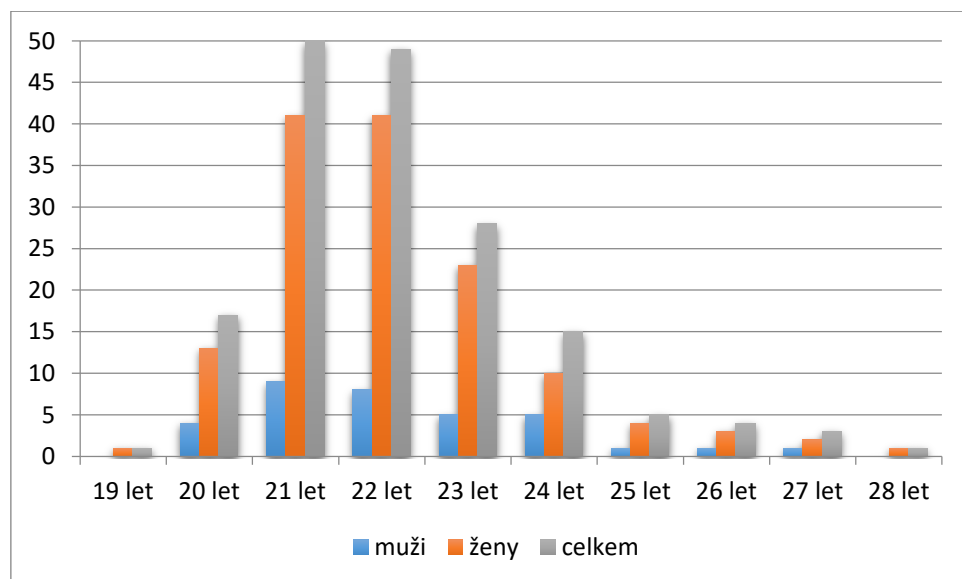
Dotazník spokojenosti se studiem na vysoké škole

Dotazník vlastní konstrukce obsahující 20 položek se zaměřuje na zmapování spokojenosti s volbou studijního oboru u studentů Univerzity Palackého v Olomouci, pochybami týkající se této volby. Mimo tyto proměnné nám poskytuje základní informace o zkoumaném vzorku. Jednotlivé položky budou analyzovány pomocí deskriptivní statistiky.

Jaké je Vaše pohlaví a jaký je Váš věk?

Respondentů jsme se nejdříve ptali na jejich pohlaví (měli zaškrtnout jednu z možností), věk uváděli v celých číslech. Soubor popisuje následující graf.

Graf č.1 : Rozložení četnosti pohlaví a věku respondentů



Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo mezi 19 - 28 lety. Nejvíce studentů je ve věku 21 let (N=50) a 22 let (N=49). Je také zřejmé, že ženy byly oproti mužům v tomto výzkumu značně nadhodnoceny (N=142 pro ženy, N=35 pro muže). V kategorii devatenácti let nebyl zastoupen ani jeden muž, zrovna tak v kategorii 28 let. Věkové rozložení odpovídá studentům 2. a 3. ročníku bakalářského studia.

Kolik oborů aktuálně studujete?

Zde studenti zaškrtovali jednu ze tří nabízených možností (*jeden, dva, více*). K otázce byla dána instrukce pro upřesnění: „*Označte prosím celkový počet oborů, které v současnosti studujete – v kterémkoliv stupni studia. Pokud studujete tzv. dvouobor, např. Divadelní vědy – Filmové vědy, označte prosím „dva“ obory.*“. Rozložení ukazuje následující tabulka.

Tabulka č.2: Počet studovaných oborů

N Oborů	N Studentů
Jeden	135
Dva	39
Více	3

Nejvíce respondentů studuje jeden obor (celkové N=135). Studentů, kteří studují 2 obory, je 39. Variantu studia více oborů zvolili 3 respondenti.

Zaškrtněte fakultu, na které tento obor studujete.

K této otázce byl studentům poskytnut menší návod: „*Pište prosím v následujícím formátu: „PedF - Čj-Aj, 2. ročník Bc, prezenční; FF - Historie, 1. ročník nav.Mgr, kombinovaná“ atp.; jednotlivé obory oddělujte středníkem.*“.

Tabulka č.3: Zastoupení studentů ve výzkumu dle fakult

Fakulta	N Studenti
FIF	42
PDF	30
PŘF	39
FTK	36
LF	30

Nejpočetnější skupinou jsou v tomto výzkumu studenti Filozofické fakulty (N=42). Nejméně zastoupenou skupinou jsou pak studenti Lékařské fakulty (N=30) a Pedagogické fakulty (N = 30).

Kterého oboru se budou Vaše zkušenosti týkat?

Studenti dostali instrukci uvést studijní obor, který studují ve 2. či 3. ročníku. Jelikož byl výčet oborů velký, uvádíme v následující tabulce pouze nejčastěji uváděné obory za jednotlivé fakulty. **Následující tabulka propojuje otázky č. 5 a 6.**

Tabulka č.4: Zastoupení jednotlivých oborů ve výzkumu dle fakult

FIF		PDF		PŘF		FTK		LF	
Obor	Četnost	Obor	Četnost	Obor	Četnost	Obor	Četnost	Obor	Četnost
AF	7	VYCH	6	ACH	7	Fyzio	21	VŠEO	22
JF	5	U1SP	6	MBB	6	Rekre	13	ZUB	8
Historie	4	AE	4	Biologie	5	APA	2		
SOC	3	SP	4	MAT	4	TV	1		
ARCH	3	ČJL	4	AI	4				

Legenda: AF = Anglická filologie; JF = Japonská filologie; SOC= Sociologie; ARCH = Archivnictví; VYCH = Vychovatelství; U1SP = Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika; AE = Aplikovaná ekologie; SP = Speciální pedagogika; ČJL = Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání; ACH = Aplikovaná chemie; MBB = Molekulární a buněčná biologie; MAT = Matematika; AI = Aplikovaná informatika; Fyzio = Fyzioterapie; Rekre = Rekreatologie; APA = Aplikované pohybové aktivity; TV = Tělesná výchova; VŠEO = Všeobecné lékařství; ZUB = Zubní lékařství

Četnosti odpovídají poměrům akreditovaných oborů v rámci fakult (např. Filozofická fakulta nabízí více bakalářských či magisterských oborů než Fakulta tělesné kultury). Nejčastěji uváděným oborem na Filozofické fakultě je Anglická filologie (N=7), na Pedagogické fakultě obor Vychovatelství (N=6), na Přírodovědecké fakultě obor Aplikovaná chemie (N=7), na Fakultě tělesné kultury obor Fyzioterapie (N=21) a na Lékařské fakultě obor Všeobecné lékařství (N=22).

Počet všech uvedených oborů na Filozofické fakultě činí 27, na Pedagogické fakultě 15, na Přírodovědecké fakultě 11, na Fakultě tělesné kultury 4 a na Lékařské fakultě 2.

Pro úplnost informací byly studenti uvádějící studium dvou a více oborů žádáni o uvedení všech studovaných oborů v požadovaném formátu (otázka č. 4: **Uveďte všechny obory, které studujete (celým názvem), jejich formu a ročník studia**). Pro přiblížení byl respondentům uveden ilustrační příklad („*PedF - Čj-Aj, 2. ročník Bc, prezenční; FF -Historie, 1. ročník nav.Mgr, kombinovaná“ atp.; jednotlivé obory odděluje středníkem*“). Celkem bylo uvedeno 59 studovaných oborů.

Ve kterém ročníku daný obor studujete? V jaké formě obor studujete?

Respondenti měli na výběr mezi možnostmi *v prvním, ve druhém, ve třetím, v jiném*. Svou odpověď zaškrtovali.

Tabulka č. 5: Zastoupení studentů dle ročníku studia

Ročník	N Studentů
První	14
Druhý	75
Třetí	88

Nejvíce studentů uvedlo, že studuje třetí ročník (N=88), dále druhý ročník (N=75). Do výzkumu byly vzhledem k relevantnosti zařazeni i studenti uvádějící studium v prvním ročníku (N=14).

V jaké formě obor studujete?

Další informací, kterou jsme získávali, byla forma studia. Studenti opět zaškrtovali jednu z možností (*prezenční, kombinované*).

Tabulka č.6: Zastoupení studentů dle formy studia

Forma	N studentů
Prezenční	169
Kombinovaná	8

Prezenční formu studia zvolilo 169 studentů, kombinovanou formu studia 8 studentů.

Co Vás vedlo k volbě oboru?

Zde respondenti odpovídali na otevřenou otázku. Ptali jsme se na motivy, které studenty vedli k volbě jejich studijního oboru. Získali jsme velké množství rozličných odpovědí, mezi kterými jsme hledali shody a utvářely trsy po každou fakultu zvlášť.

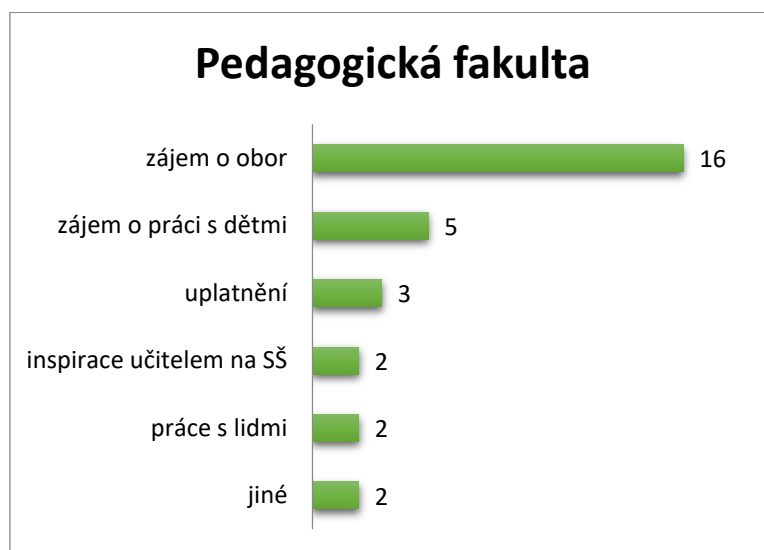
Motivy k volbě studijního oboru u studentů filozofické fakulty shrnuje graf č. 2.

Graf č. 2: Motivy k volbě oboru na Filozofické fakultě



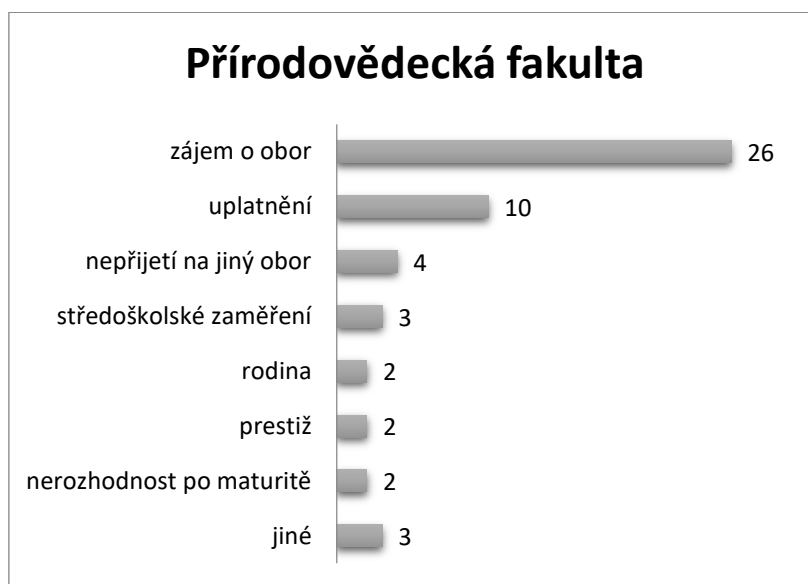
Z grafu jasně vyplývá hlavní motiv ke studiu - zájem o obor (N = 36). Jako další uvedené motivy byly označeny šance na uplatnění v oboru (N = 4), nerozhodnost ohledně volby oboru v maturitním ročníku (N = 2) či příznivé podmínky pro cestování (N = 2), např. v rámci programu Erasmus.

Graf č. 3: Motivy k volbě oboru na Pedagogické fakultě



Motiv zájmu o obor (N = 16) figuroval jako hlavní i u studentů Pedagogické fakulty. Dále vyšlo najevo, že studenty k volbě oboru vedla vidina práce s dětmi (N = 5), šance na uplatnění v oboru (N = 3), inspirace učitelem ze střední školy (N = 2) a práce s lidmi (N = 2). V kategorii jiné jsou zastoupeny 2 vybrané motivy (přátelská atmosféra a vidina praxe).

Graf č. 4: Motivy k volbě oboru na Přírodovědecké fakultě



Na Přírodovědecké fakultě dominoval taktéž zájem o obor (N = 26). Dále bylo pro studenty důležité uplatnění v oboru (N = 10), středoškolské zaměření (N = 3), kdy studenti uváděli, že ze své střední školy se nikam jinam ani jít nemohli.

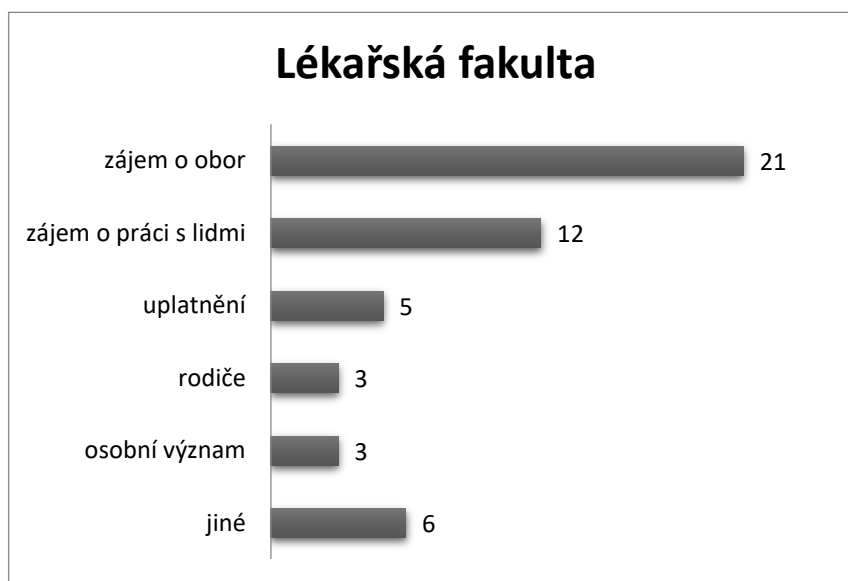
Motivem byla také rodina (N = 2), kdy studenti například uvedli, že je jejich rodič lékař, což na jejich rozhodování mělo vliv, určitá prestiž některých oborů (např. Informační technologie) (N = 2), nerozhodnost po maturitě (N = 2) a nepřijetí na jiný obor (N = 4). V kategorii *Jiné* byla uvedena vzdálenost od místa bydliště, příjemné a inovované studijní prostory a zájem učit na střední škole.

Graf č. 5: Motivy k volbě oboru na Fakultě tělesné kultury



Na Fakultě tělesné kultury studenti vyšlo najevo, že studenty nejvíce motivoval zájem o obor (N = 23), zájem o sport (N = 9). Vidina rozšíření znalostí a obzorů (N = 4), práce s lidmi (N = 3) a motiv dobrého uplatnění po skončení studia (N = 2). V kategorii *jiné* je zařazen zájem získat bakalářský titul a nabídka druhého kola přijímacího řízení.

Graf č. 6: Motivy k volbě oboru na Lékařské fakultě



Pro studenty na Lékařské fakultě byl důležitý zájem o obor (N = 21), motiv práce s lidmi (N = 12), možnosti uplatnění v oboru (N = 5), rodič lékař (N = 3), osobní význam (N = 3), ve smyslu naplnění ambic, určitá prestiž aj.. V kategorii jiné jsou zastoupeny zájem o přírodní vědy, kvalitní vyučující, nerozhodnost po maturitě, zvědavost, fakt, že se student nedostal na lékařský obor na jiné univerzitě a zájem předchozí zkušenosti (myšleno z jiných oborů).

Co jste od studia očekával/a? a Je něco, co Vás na studiu Vašeho oboru překvapilo?

Tyto dvě položky byly nepovinné. Pro první otevřenou otázku jsme získali 121 odpovědí (z toho jsme 2 vyřadili kvůli relevantnosti), pro druhou pouze 86 (zde jsme vyřadili také 2 odpovědi, ze stejného důvodu). Ke druhé otázce byl přidán doplňující komentář, že se jedná o překvapení v negativním i pozitivním slova smyslu, tedy, že si student může sám zvolit, o jaký typ překvapení týkající se studia se s námi podělí. Mezi odpověďmi jsme pak hledali podobnosti, na jejichž základě jsme utvořili odpovídající počet kategorií. Kritériem pro utvoření kategorie byla shoda minimálně 2 odpovědí. Nalezené kategorie rozdělené dle fakult zobrazují následující tabulky.

Tabulka č. 7: Četnosti nalezených kategorií Očekávání a Překvapení studentů Filozofické fakulty

Filozofická fakulta			
Očekávání		Překvapení	
jiné	6	jiné	5
zajímavé přednášky	2	přátelská atmosféra	2
zžitkování zkušeností	2	dobry přístup pedagogů	3
uplatnění v oboru	3	příliš teorie	10
žádné	3	vysoké nároky	11
rozšíření znalostí	17		

Nejčastěji udávanou odpovědí na otázku týkající se očekávání je *rozšíření znalostí* (N = 17). Další kategorie nebyly tak četně zastoupeny. Do kategorie *jiné* byly zařazeny učební prostory, dobrý kolektiv, kvalitní pedagogové, dále odpovědi typu „nevím“, „nic“, „hodně věcí“, které se nedaly zařadit nebo nebyly nosné.

Studenti byli překvapeni vysokými nároky na studium (N = 11) a množstvím teoretického učiva (N = 10). Do kategorie *jiné* byly zařazeny nemoderní učební prostory, obsah některých oborů a předmětů, nízké nároky a krátký rozvrh.

Tabulka č. 8: Četnosti nalezených kategorií Očekávání a Překvapení studentů Pedagogické fakulty

Pedagogická fakulta			
Očekávání		Překvapení	
jiné	4	jiné	2
zaměření na děti	2	obsah oboru	3
příprava na povolání	2	špatná struktura výuky	3
zisk praxe	5	málo praxe	4
rozšíření znalostí	19	vysoké nároky	9

Zde bylo nejčastěji udávanou odpovědí na otázku týkající se očekávání taktéž *rozšíření znalostí* (N = 19). Do kategorie *jiné* byly zařazeny vysoké nároky, dobrý kolektiv, kvalitní pedagogové a zisk lepšího povolání na základě zisku vysokoškolského titulu.

Překvapení byli studenti z vysokých nároků (N = 9), studium „dvouoboru“ udávali také jako velmi časově náročné. Zaskočení byli také strukturou studia, která jim přišla chaotická a nesystematická. Dále je překvapil obsah oboru, uváděli, že čekali jiné předměty a jejich náplň. V kategorii *jiné* je zařazen špatný přístup pedagogů ke studentům a přílišné množství teoretické výuky.

Tabulka č. 9: Četnosti nalezených kategorií Očekávání a Překvapení studentů
Přírodovědecké fakulty

Přírodovědecká fakulta			
Očekávání		Překvapení	
jiné	6	jiné	5
bude to náročné	2	obsah oboru	3
příprava na povolání	4	špatný přístup pedagogů	4
uplatnění v oboru	4	málo praxe	5
zisk praxe	7	příliš teorie	7
rozšíření znalostí	13	vysoké nároky	7

Nejčastěji udávanou odpovědí týkající se očekávání je *rozšíření znalostí* (N = 13). Četněji zastoupeným očekáváním je také *zisk praxe* (N = 7). Do kategorie *jiné* byly zařazeny kvalitní pedagogové, „nevím“, zábava (noční život), krátký rozvrh a moderní studijní prostory.

Studenti byli zaskočení vysokými nároky na studium (N = 7) a množstvím teoretického učiva (N = 7). Do kategorie *jiné* byly zařazeny moderní učební prostory, obsah některých oborů a předmětů, rozdíl v nárocích na studující prezenční a kombinované formy studia (v negativním slova smyslu) a vysoké ambice některých studentů.

Tabulka č. 10: Četnosti nalezených kategorií Očekávání a Překvapení studentů
Fakulty tělesné kultury

Fakulta tělesné kultury			
Očekávání		Překvapení	
jiné	6	jiné	4
zisk praxe	2	špatná úroveň jazyků	2
zábava	2	obsah oboru	3
nevím	3	špatný přístup pedagogů	4
zisk kontaktů	4	vysoké nároky	11
příprava na povolání	4		
rozšíření znalostí	10		

Studenti Fakulty tělesné kultury za své očekávání nejčastěji udávali *rozšíření znalostí* (N = 10). Do kategorie *jiné* byly zařazeny přátelská atmosféra, možnost cestovat, krátký rozvrh a dobré uplatnění na trhu práce. Dále se objevili odpovědi typu „nevím“ a „hodně věcí“.

Studenti byli překvapeni především vysokými nároky na studium (N = 7). Do kategorie *jiné* byla zařazena přátelská atmosféra, množství nabízených stáží, kladný přístup pedagogů a vysoké ambice některých spolužáků.

Tabulka č. 11: Četnosti nalezených kategorií Očekávání a Překvapení studentů Lékařské fakulty

Lékařská fakulta			
Očekávání		Překvapení	
jiné	3	jiné	3
nevím	2	hodně praxe	2
příprava na povolání	3	dobry přístup pedagogů	3
zisk praxe	4	příliš teorie	3
bude to náročné	8	málo praxe	4
rozšíření znalostí	9		

Studenti Lékařské fakulty označovali jako své největší očekávání *rozšíření znalostí* (N = 9) a očekávanou náročnost studia medicíny (N = 8). V kategorii *jiné* jsou zařazeny moderní studijní prostory, dlouhý rozvrh a možnost práce v laboratoři.

Překvapení byli především z nedostatku praxe (N = 4). V kategorii *jiné* uvádíme velké množství pitev, obsah některých předmětů a přátelský kolektiv.

Oznámkuje, jak moc jste při studiu spokojen/a s: ...

V této otázce studenti hodnotili na škále 1 - 4 (1 = jsem naprosto spokojen/a - 2 = jsem převážně spokojen/a - 3 = jsem převážně nespokojen/a - 4 = jsem naprosto nespokojen/a) spokojenost s dílčími kategoriemi studia:

- s vyučujícími,
- s náročností studia,
- s obsahem studijního plánu,
- s organizací a strukturou studia,
- s poskytovanými studijními materiály,
- s nabídkou externích aktivit (např. semináře, projekty, praxe),
- se studijním kolektivem,
- s přístupem katedry ke studentům,
- s výukovými prostory.

Četnosti známek pro jednotlivé kategorie (+ celkové hodnocení) znázorňuje následující tabulka.

Tabulka č. 12: Četnosti známkování pro jednotlivé kategorie a celkové hodnocení

Kategorie	vyučující	náročnost	obsah	organizace a struktura	materiály
známka 1 (N)	34	36	31	24	40
známka 2 (N)	110	97	80	79	86
známka 3 (N)	28	33	51	52	37
známka 4 (N)	5	11	15	22	14
Kategorie	aktivity	kolektiv	přístup	prostory	celkově
známka 1 (N)	51	93	72	73	24
známka 2 (N)	71	62	64	71	85
známka 3 (N)	40	15	23	25	51
známka 4 (N)	15	7	18	8	17

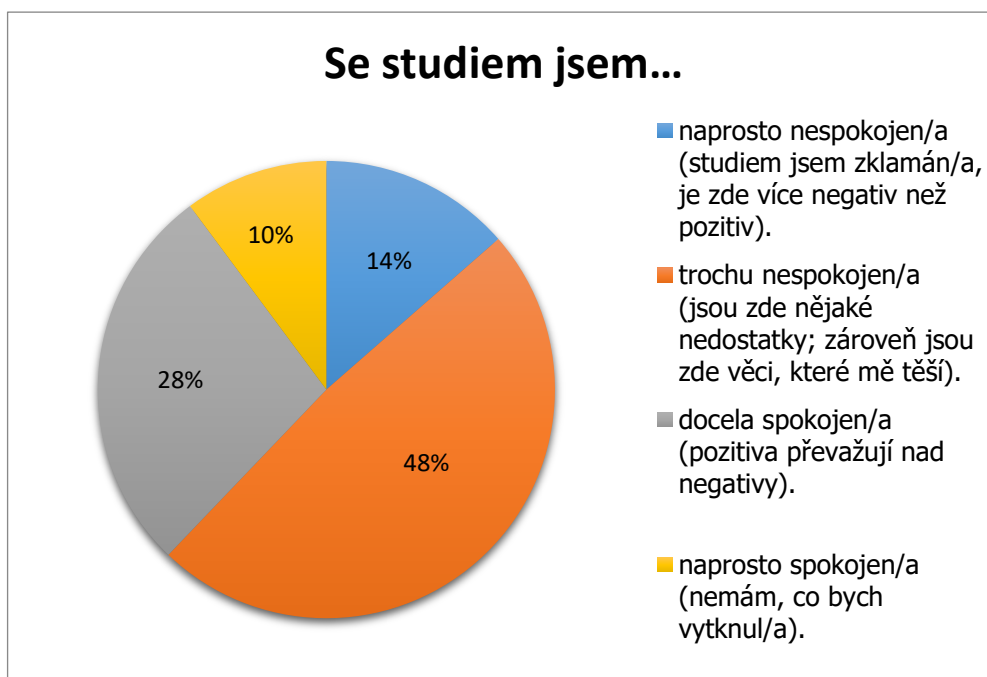
Z tabulky lze vypočítat, že nejčastěji studenti oznámkovali „jedničkou“ studijní kolektiv (N = 93). Tuto známku naopak udělovali nejméně kategorii organizace a struktura studia. Té udělovali také nejčastěji známku čtyři (N = 22), nejméně často „čtyřkou“ hodnotili vyučující (N = 5).

Pokud byste měl/a své zkušenosti shrnout jednou větou, pak jste s daným studiem: ...

V této otázce studenti museli zvolit, jak moc ne/jsou studenti obecně spokojeni se svým studijním oborem. Jednalo se o jakési shrnutí a zhodnocení celkového rozpoložení. Odpovědi byly odstupňované následovně:

- naprosto nespokojen/a (studiem jsem zklamán/a, je zde více negativ než pozitiv)
- trochu nespokojen/a (jsou zde nějaké nedostatky; zároveň jsou zde věci, které mě těší)
- docela spokojen/a (pozitiva převažují nad negativy)
- naprosto spokojen/a (nemám, co bych vytknul/a)

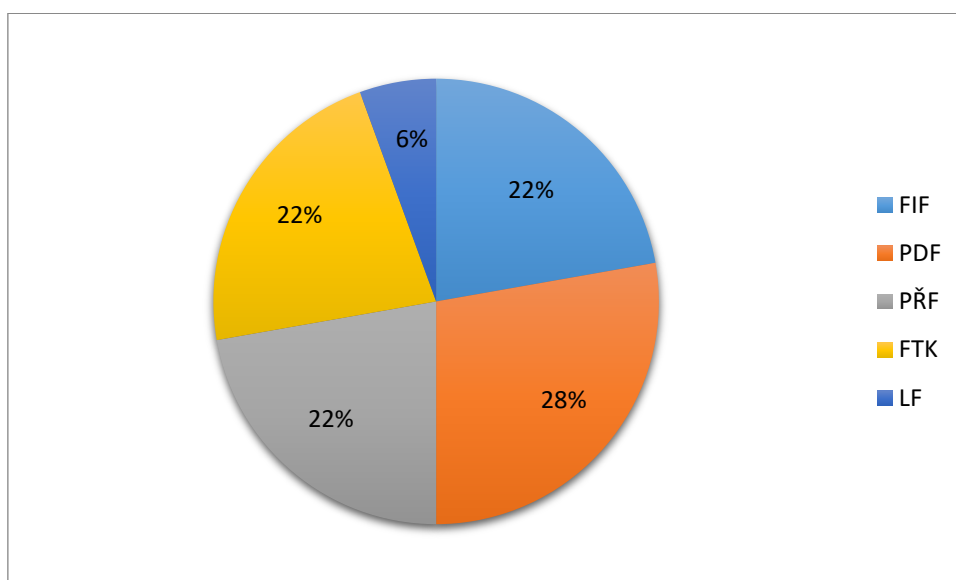
Graf č. 7: Procentuální rozložení odpovědí na celkovou ne/spokojenost se studiem



Naprostou nespokojenost se studium uvedlo 24 respondentů. Téměř polovina dotazovaných uvedla, že je se svým studiem trochu nespokojená (N = 86), tedy vidí nedostatky, ale i pozitiva. Převážně spokojených je 49 studentů. Možnost *naprosto spokoje/a (nemám, co bych vytknul/a)* zvolilo 18 respondentů. Dalo se očekávat, že většina odpovědí bude ve „střední zóně“.

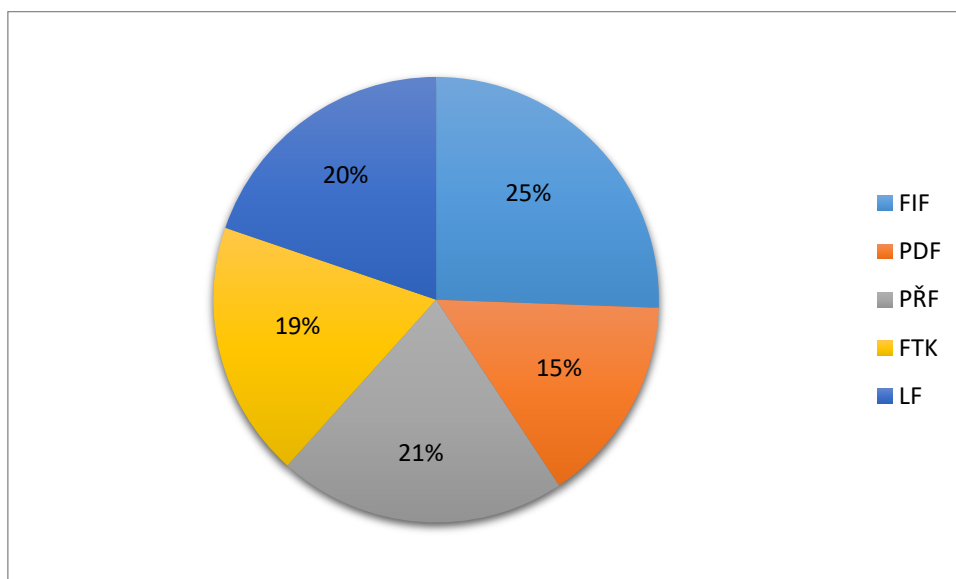
V souvislosti s touto otázkou nás zajímalo rozložení odpovědí na tuto otázku na jednotlivých fakultách.

Graf č. 8: Procentuální rozložení odpovědí *naprosto nespokojen/a* z hlediska fakulty



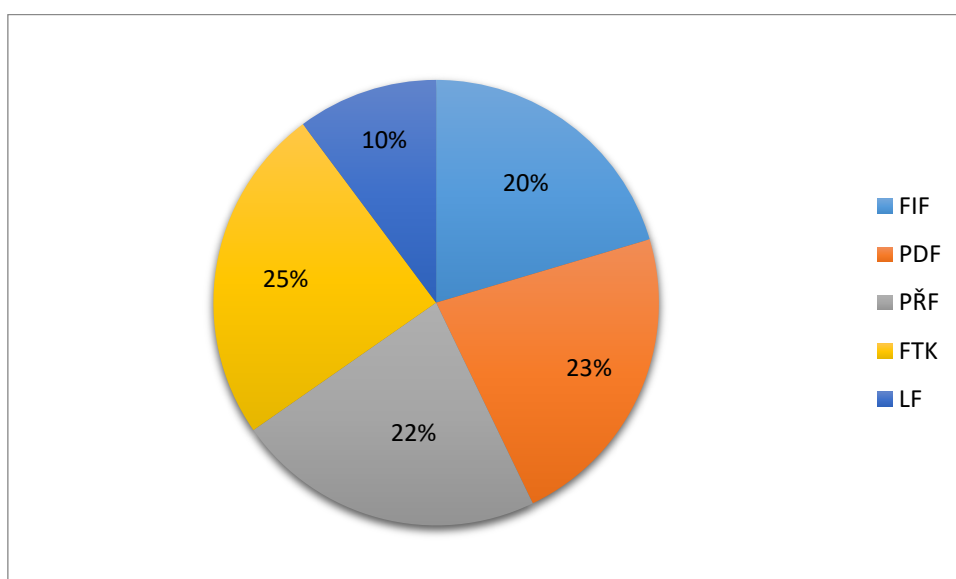
Jako nejvíce nespokojení se jeví studenti Pedagogické fakulty (N = 5), dále studenti Filozofické fakulty (N = 4), Přírodovědecké fakulty (N = 4) a Fakulty tělesné kultury (N = 4). Na lékařské fakultě zvolil tuto možnost pouze 1 student.

Graf č. 9: Procentuální rozložení odpovědi *trochu nespokojen/a* z hlediska fakulty



Nejčtenější možnost trochu nespokojen/a (jsou zde nějaké nedostatky; zároveň jsou zde věci, které mě těší) volili nejčastěji studenti Filozofické fakulty (N = 24), dále studenti Přírodovědecké fakulty (N= 19). Téměř vyrovnané je zastoupení této odpovědi na Lékařské fakultě (N = 18) a Fakultě tělesné kultury (N = 17). Nejmenší zastoupení odpovědi je na Pedagogické fakultě (N = 14).

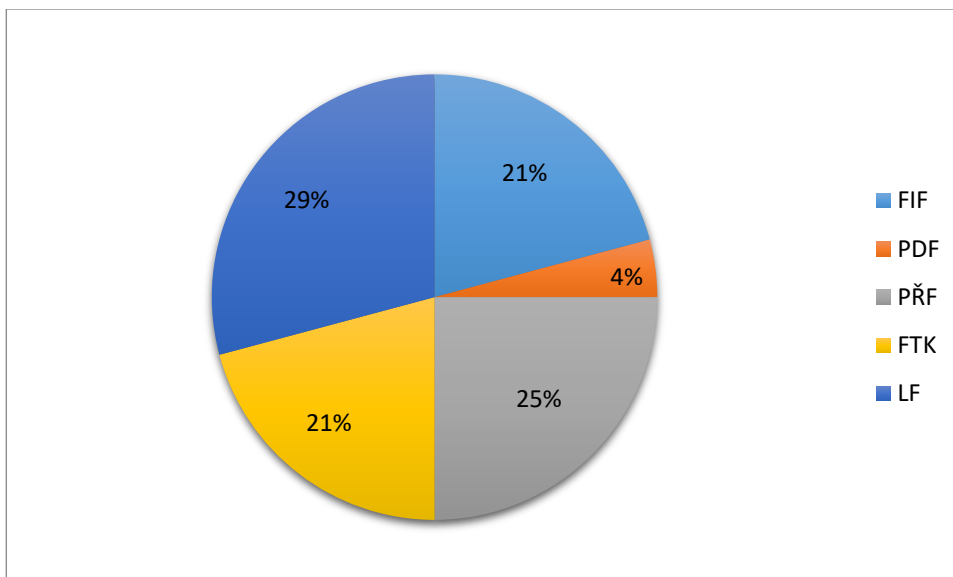
Graf č. 10: Procentuální rozložení odpovědi *docela spokojen/a* z hlediska fakulty



Jemnější (pozitivnější) variantu odpovědi, *docela spokojen/a* (pozitiva převažují nad negativy) zvolilo nejvíce studentů na Fakultě tělesné kultury (N = 13).

Na Pedagogické fakultě a Přírodovědecké fakultě tuto možnost zvolilo 12 studentů. Z Lékařské fakulty je zde zastoupen pouze 1 respondent.

Graf č. 11: Procentuální rozložení odpovědi *naprosto spokojen* z hlediska fakulty



Poslední nabízenou možností byla varianta *naprosto spokojenosti* se studiem. Zvolilo ji studentů 7 studentů Lékařské fakulty, 6 studentů Přírodovědecké fakulty, 5 studentů Filozofické fakulty a 5 studentů Fakulty tělesné kultury. Na Pedagogické fakultě zvolil tuto možnost pouze 1 student.

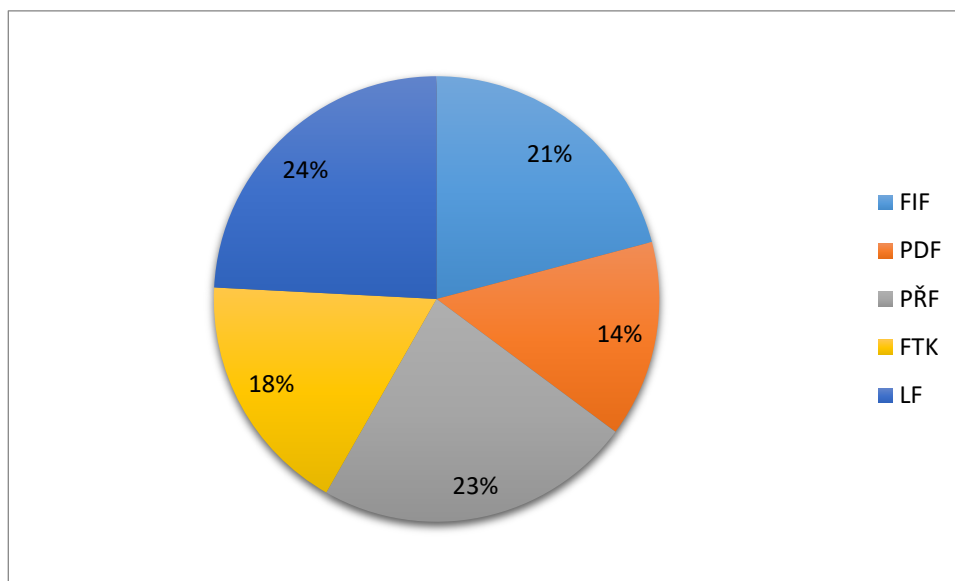
Z následujících výroků vyberte ten, který Vás nejvíce vystihuje.

Student si vybírali z těchto výroků:

- Nad změnou oboru jsem dosud neuvažoval/a.
- V průběhu studia jsem již přemýšlel/a nad změnou studijního oboru, zatím však jen hypoteticky.
- Nad změnou studijního oboru již reálně uvažuji.
- Již jsem podnikl/a kroky ke změně studijního oboru (např. podal/a jsem si přihlášku).
- Už jsem studijní obor změnil/a.

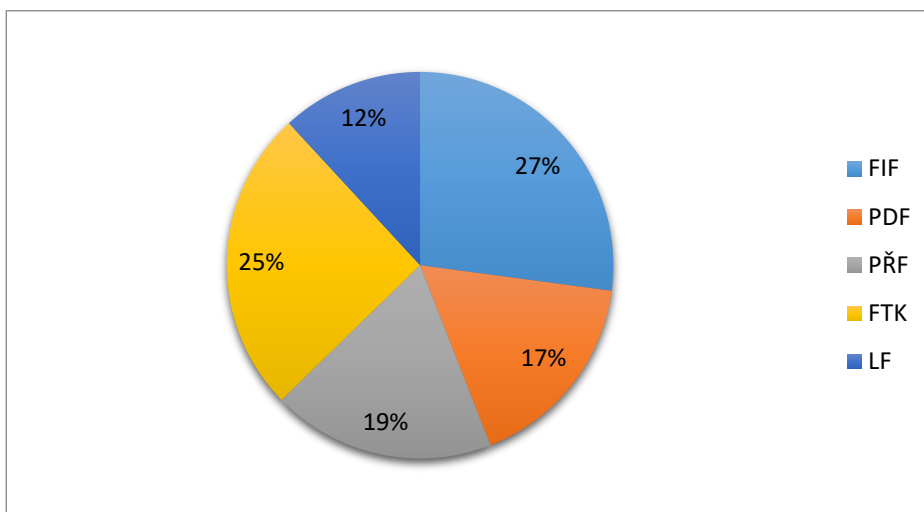
Tato otázka byla směřována na míru pochybností ohledně volby studijního oboru. Tu jsme si operacionalizovali jako ordinální proměnnou. Studenti si vybírali jednu nejvhodnější odpověď z pěti výše uvedených výroků, ve kterých se míra pochybností o volbě studia stupňuje.

Graf č. 12: Procentuální rozložení odpovědi „Nad změnou oboru jsem dosud neuvažovala.“ dle fakulty



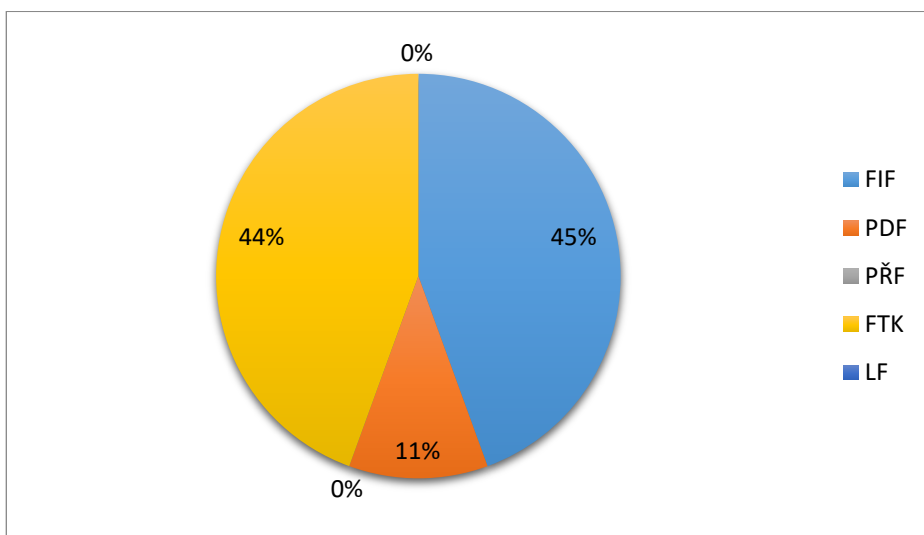
Nejméně pochybností ohledně volby zvoleného studijního oboru uváděli studenti Lékařské fakulty (N = 22), v těsném závěsu dále studenti Přírodovědecké fakulty (N = 21). Z Filozofické fakulty tuto možnost zvolilo 19 respondentů, z Fakulty tělesné kultury 16 respondentů. Nejmenší zastoupení měli pro tuto odpověď studenti Pedagogické fakulty (N = 13).

Graf č. 13: Procentuální rozložení odpovědi „V průběhu studia jsem již přemýšlel/a nad změnou studijního oboru, zatím však jen hypoteticky.“ dle fakulty



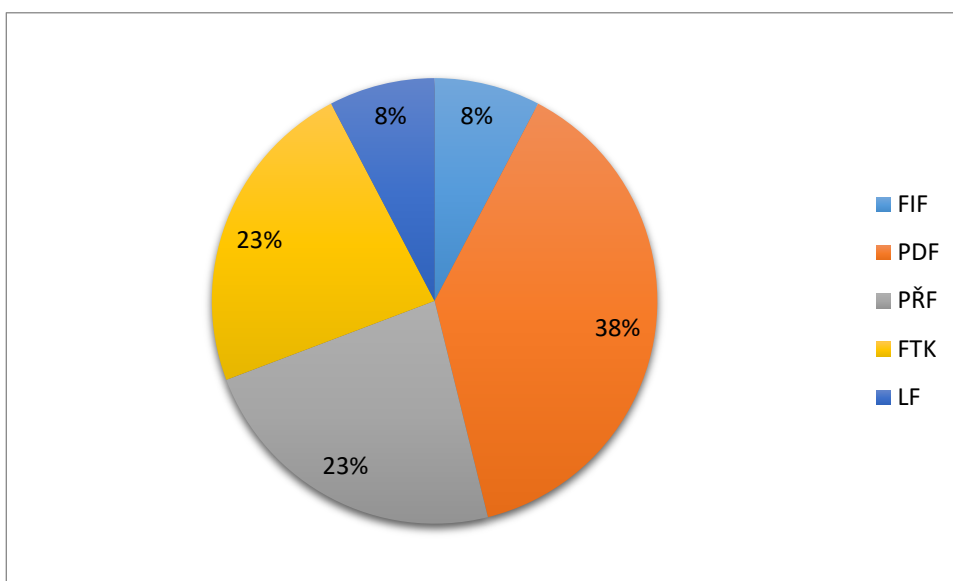
Hypoteticky nad změnou studijního oboru uvažovali nejvíce studenti Filozofické fakulty (N = 16). Dále byli čteně zastoupeni studenti Fakulty tělesné kultury (N = 15). Z Přírodovědecké fakulty tuto možnost uvedlo 11 respondentů, z Pedagogické fakulty 10 respondentů a z Lékařské fakulty pouze 7 respondentů.

Graf č. 14: Procentuální rozložení odpovědi „Nad změnou studijního oboru již reálně uvažuji.“ dle fakulty



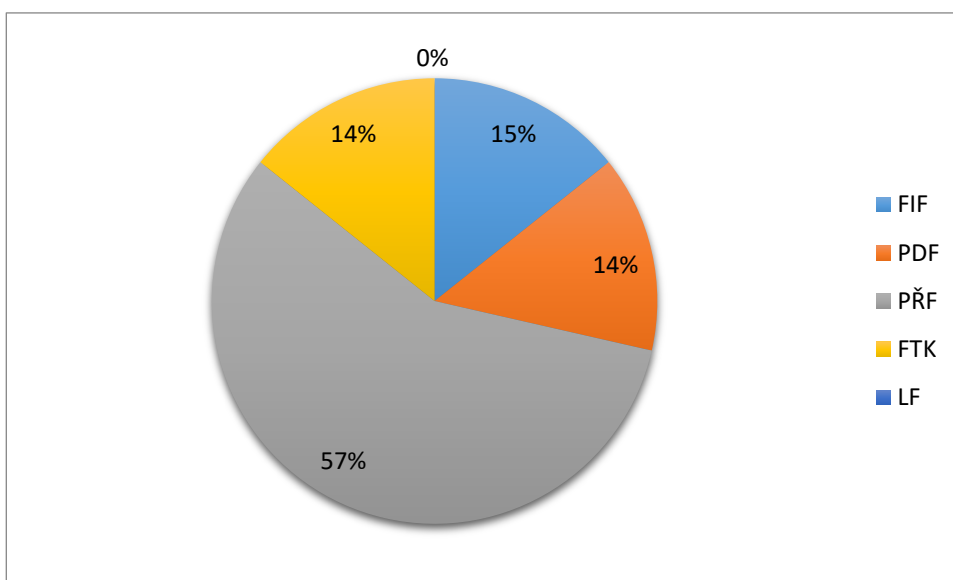
Nad změnou již uvažují 4 studenti Filozofické fakulty, 4 studenti Přírodovědecké fakulty a 1 student Pedagogické fakulty. U zbylých dvou fakult nebyla tato odpověď zastoupena.

Graf č. 15: Procentuální rozložení odpovědi „Již jsem podnikl/a kroky ke změně studijního oboru (např. podal/a jsem si přihlášku).“ dle fakulty



V procesu realizace změny oboru je 5 studentů Pedagogické fakulty, 3 studenti Přírodovědecké fakulty, 3 studenti Fakulty tělesné kultury, 1 student Filozofické a Lékařské fakulty.

Graf č. 16: Procentuální rozložení odpovědi „Už jsem studijní obor změnil/a.“ dle fakulty



Studijní obor již změnili 4 studenti Přírodovědecké fakulty, 1 student Pedagogické fakulty, 1 student Filozofické fakulty a 1 student Fakulty tělesné kultury

Už jste svůj obor někdy změnil/a? a Kolikrát jste již změnil/a svůj studijní obor?

Na otázku, zda studenti svůj studijní obor již změnili, studenti volili mezi odpovědi Ano/Ne. Tato položka dotazník větvila na dvě části. V prvním případě, při volbě odpovědi „Ano“, se studentům zobrazilo 5 doplňujících otázek mapujících okolnosti této změny. V druhém případě, zvolení možnosti „Ne“, byli studenti přesměrováni k vyplňování druhého dotazníku ISI.

Druhá otázka, kolikrát již studenti svůj obor změnili, byla opět uzavřená, doplňkového charakteru. Studenti volili mezi třemi odpověďmi: jednou - dvakrát - třikrát (a více). Odpovědi na tyto otázky jsou zobrazeny v tabulce č. 10.

Tabulka č. 13: Přítomnost a četnost změn oboru

Změna oboru		
Ne	143	
Ano	jednou	34
	dvakrát	0
	třikrát (a více)	0

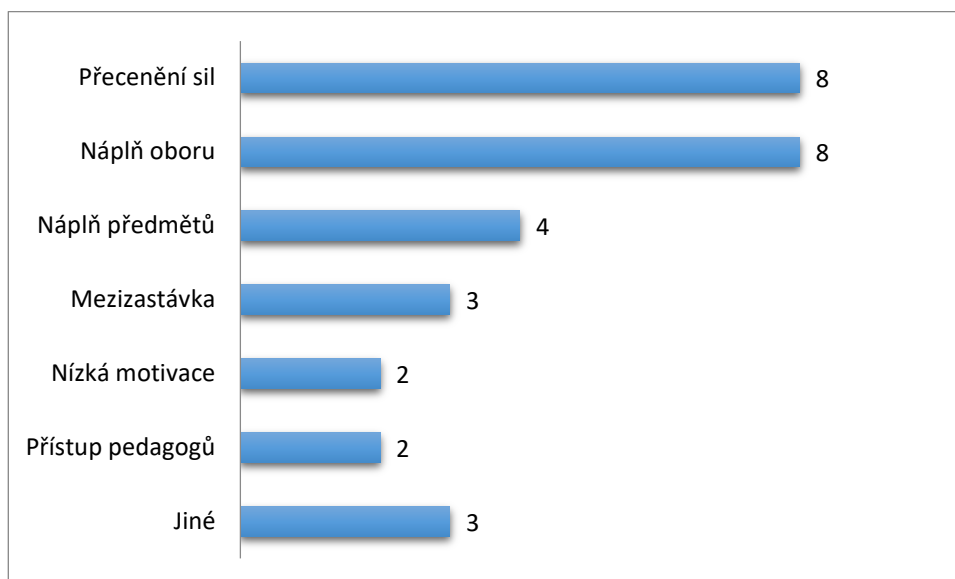
Celkem obor změnilo 34 studentů - 8 mužů a 25 žen. Všichni uvedli, že obor změnili jednou, ostatní možnosti odpovědi nejsou zastoupeny.

Co Vás vede či vedlo ke změně?

Pro hlubší vhled do okolností změny oboru u studentů jsme zařadili otevřenou otázku, která nám poskytuje informace ohledně motivů k této změně. Odpovědi byly kódovány hesly. Poté jsme hledali mezi hesly podobnosti a utvářeli jsme výsledné kategorie shrnující základní důvody vedoucí ke změně oboru u našich studentů.

Uvedené důvody a jejich četnosti zobrazuje následující graf.

Graf č. 17: Nejčastěji uváděné důvody změny oboru a jejich četnosti



Nejčastěji uváděným důvodem ukončení studia předešlého oboru bylo přecenění svých sil (N = 8, tedy 26,7 %). Studenti zde uváděli např. špatný informační základ ze střední školy. Častým důvodem byla také nevyhovující náplň celého studovaného oboru (N = 8, tedy 26,7 %) či náplň některých předmětů (N = 4, tedy 13%). Pro 4 studenty byl předchozí studovaný obor pouze „mezizastávkou“, tedy mostem ke studiu primárně zvoleného oboru (*„Predošlá škola bola iba medzizastávkou, pretože som na prvýkrát neurobila prijímacie skúšky na LF“*). Jako další důvody byly uvedeny nízká motivace (N = 2, tedy 6,6 %) a špatný přístup pedagogů (N = 2, tedy 6,6 %). Kategorie „Jiné“ zahrnuje málo zastoupené zdravotní důvody, velkou vzdálenost od místa bydliště a odpověď „nevím“.

Jste spokojen/a se svým současným studijním oborem? a Jste spokojen/a se svým současným studijním oborem více než s oborem předchozím?

Na otázku, zda jsou studenti, kteří již v minulosti studijní obor změnili (N = 34), spokojeni se současným studijním oborem, odpovědělo 25 respondentů kladně (jsou spokojeni), 8 respondentů záporně (nejsou spokojeni). Většina studentů v další otázce uvedla, že je se současným studijním oborem spokojena více, než s oborem předchozím (N=30). Našli se však i tací, kteří spokojeni se změnou nejsou (N = 4). Tři z těchto

studenti uvedli jako důvod své nespokojenosti vyšší náročnost současného studia, jednomu studentovi nevyhovuje současná náplň studia.

Pokud studujete či jste studoval/a ještě jiný obor a chtěl/a byste se podělit o Vaše zkušenosti (spokojenost) s ním, můžete tak učinit zde.

Poslední, nepovinná, otázka poskytla prostor studentům, kteří studují/studovali více oborů a v žádné z předchozích otázek neměli šanci sdělit podstatnou či doplňující informaci o svém studiu, která by mohla osvětlit některé souvislosti. Této možnosti využilo 15 respondentů. Respondenti uváděli ne/spokojenosti, které se shodují s odpověďmi

na otázku č. 16. (např. nespokojenost s vyučujícími, s obsahem oboru či předmětů, vysoká náročnost, málo praxe aj.). Tři studenti, kteří uvedli svou zkušenost jsou nespokojení se všemi dosud studovanými obory, zbytek je spokojen se stávajícím oborem.

10.1 Testování platnosti statistických hypotéz

Nyní přejdeme k části práce, kde budeme testovat stanovené statistické hypotézy. Mimo to zde budou prezentovány základní popisné statistiky sledovaných veličin a také budou prozkoumány vztahy mezi těmito faktory.

V následující tabulce 11 čtenář může vidět hodnoty popisných statistik u jednotlivých zkoumaných proměnných. Ve faktoru nespokojenosti, který byl měřen prostřednictvím 4stupňové škály Likertova typu, bylo možné dosáhnout bodů v rozsahu 10-40, přičemž platí vztah, že čím vyšší dosažený skóre, tím větší nespokojenost. V tabulce můžeme vidět, že reálné rozpětí naměřeným hrubých skóre v našem výzkumném vzorku bylo od minima 10 bodů do maxima 39 bodů. Průměr se rovnal 20,80 a směrodatná odchylka 5,64. Z tabulky 12 lze snadno vyčíst, že studenti udávali největší míru nespokojenosti s organizací a strukturou studia, zatímco nejvíce spokojeni jsou s kolektivem svých spolužáků a následně s prostory svých kateder. Kromě těchto údajů jsme zjistili, že reliabilita škály, konkrétně Cronbachova alfa je 0,86.

Faktor pochyby ohledně svého studia byl měřen pomocí 5stupňové škály Guttmanova typu. Dosažené skóre tedy mohlo být od 1 do 5 bodů, což odpovídalo reálně dosaženému minimu a maximu. Průměr proměnné jsme naměřili 1,79 a směrodatnou odchylku 1,08. U faktoru pochyb lze pozorovat extrémní zešíkmení v kladném směru. Histogramy zobrazující rozložení četností skóre v proměnné nespokojenosti i pochyb přikládáme níže. Je důležité zmínit, že mezi mírou nespokojenosti a mírou pochyb byla zjištěna středně silná pozitivní korelace na velmi vysoce signifikantní míře statistické významnosti ($r_s = 0,40$, $p < 0,001$)

Tabulka č. 14: Popisné statistiky faktorů nespokojenost se studiem a pochyby ohledně studia

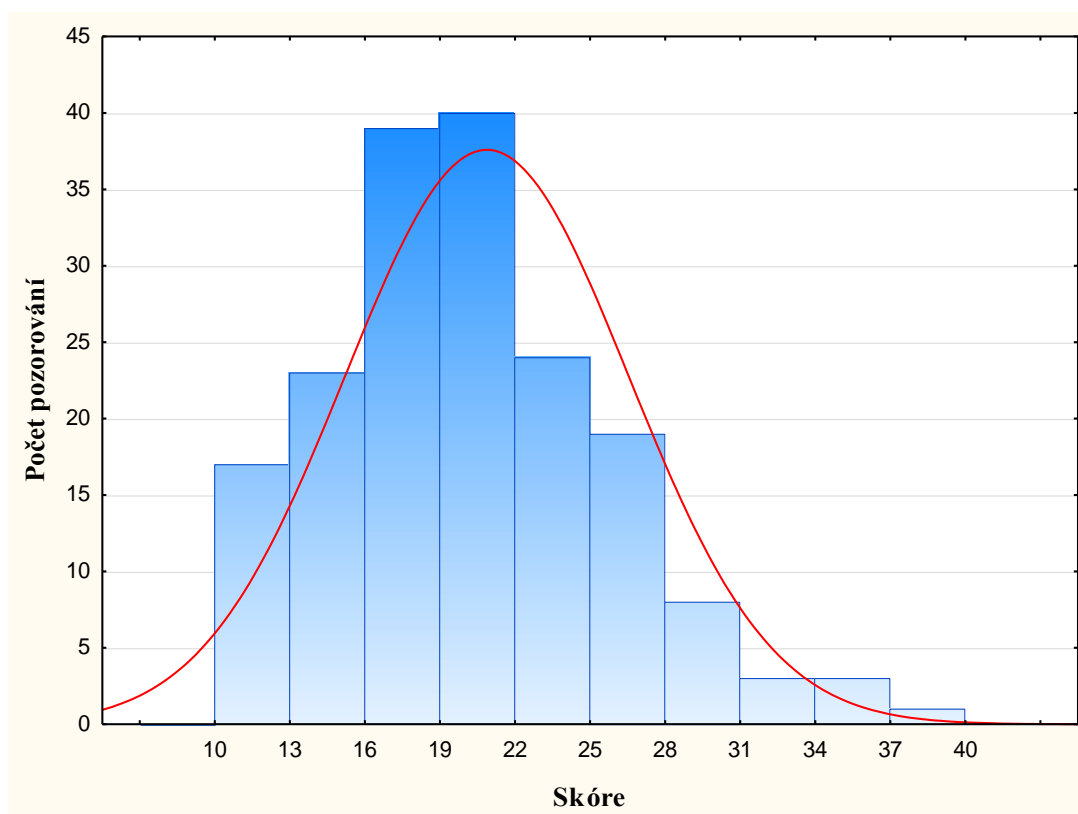
Proměnná	Průměr	Sm. Odchylka	Minimum	Maximum	Výběrová šikmost
Nespokojenost	20,8	5,64	10	39	0,57
Pochyby	1,79	1,08	1	5	1,55

Tab. 15: Průměry HS jednotlivých složek proměnné nespokojenost se studiem

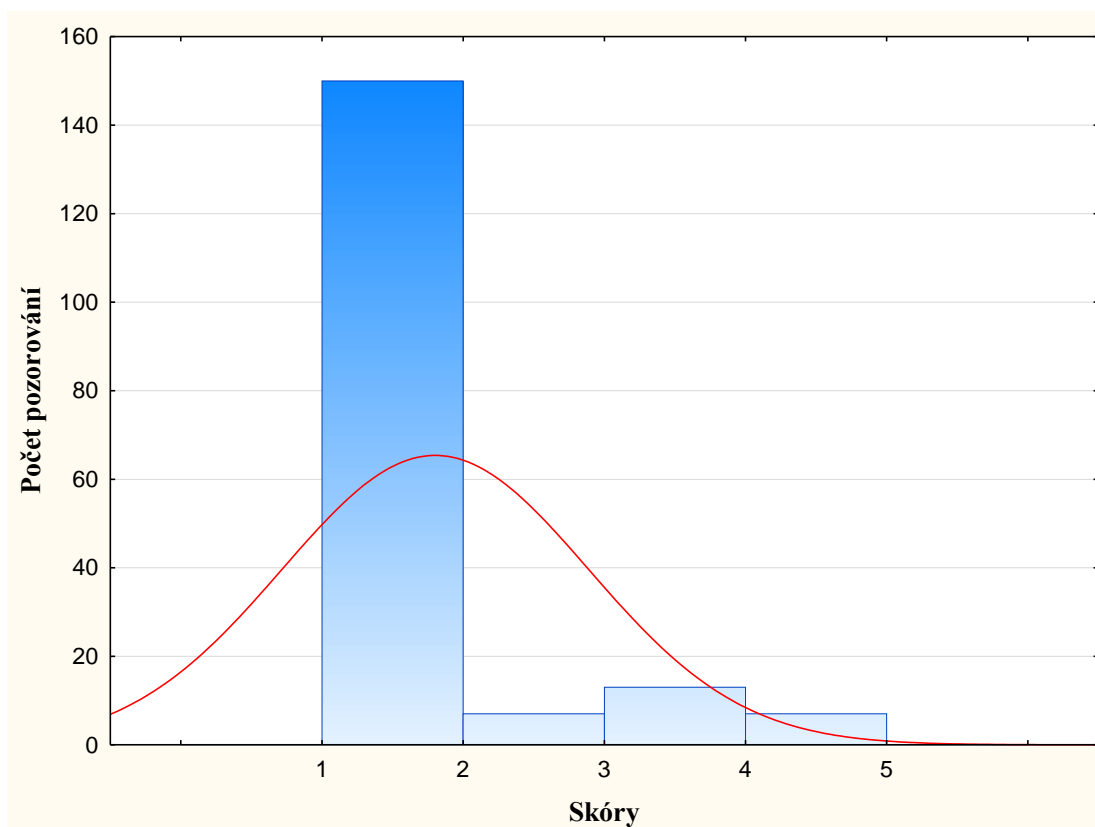
Faktor spokojenosti s:	Průměr
vyučujícími	2,02
náročností studia	2,11
obsahem výuky	2,28
organizací a strukturou studia	2,41
poskytovanými studijními materiály	2,14
nabídkou externími aktivitami	2,11
kolektivem spolužáků	1,34
přístupem katedry ke studentům	1,93
prostory katedry	1,82
celkové zhodnocení	2,34

V rámci tohoto výzkumného šetření jsme si definovaly 3 statistické hypotézy, které nyní budeme na základě použití statistických testů ověřovat. Před samotným testováním hypotéz bylo zapotřebí prozkoumat rozdělení pravděpodobností jednotlivých proměnných. Na základě Shapiro-Wilkova testu normality bylo zjištěno, že faktor nespokojenost se studiem ($W = 0,97$, $p < 0,05$) ani pochybnosti ohledně svého studia ($W = 0,72$, $p < 0,001$) normální rozdělení nevykazují. Histogramy zobrazující rozdělení četností skóre můžeme vidět níže.

Graf č. 18: Rozložení četností skóre v proměnné nespokojenost se studiem



Graf č. 19: Rozložení četností skóre v proměnné pochyby ohledně studia



Následující tabulka 13 obsahuje popisné údaje z analýzy dat získaných metodou ISI. Pokud se zaměříme na průměry jednotlivých subškál, zjistíme, že participanti skórovali nejvýše ve faktoru informativní identita. V tomto faktoru bylo dosaženo i nejvyšší maximální hodnoty.

Tabulka č. 16: Popisné statistiky jednotlivých stylů identity a závazku

Identita	Průměr	Sm. Odchylka	Minimum	Maximum
normativní	34,67	4,85	21	47
informativní	44,52	5,84	22	58
difuzní	39,44	7,39	23	47
závazek	33,67	3,54	23	47

V následujících tabulce 14 pro přehlednost shrneme četnosti respondentů v jednotlivých v jednotlivých stylech identity. Čtenář si může všimnout, že nejvíce zastoupený byl v rámci výzkumného souboru informativní styl identity, zatímco nejmenší zastoupení měl styl normativní.

Tabulka č. 17.: Přehled četností participantů podle stylů identity

Identita	Četnosti
Informativní	116
Difuzní	56
Normativní	5
Celkem	177

Pro účel testování první hypotézy jsme zvolili neparametrickou statistickou metodu, a to Kruskallovu-Wallisovu ANOVu. K této volbě nás vedlo přihlídnutí k rozdělní sledované veličiny nespokojenosti se studiem, které nevykazovalo charakteristiky rozdělení normálního.

Tabulka č. 18: Výsledky testování hypotézy o rozdílu v míře nespokojeností z hlediska s. identity

Styl identity	N	Průměrné pořadí	H-statistika	SV	p
informativní styl	116	82,93	6,78	2	<0,05
difuzní styl	56	103,34			
normativní styl	5	69,30			

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v průměrných skórech nespokojenosti mezi jednotlivými styly identity.

Na základě dat z tabulky 15 hypotézu 1 přijímáme na hladině významnosti $p < 0,05$. Prostřednictvím post hoc testu byl zjištěn statisticky signifikantní rozdíl mezi skupinami s převládajícím informativním a difuzním stylem identity ($p < 0,05$).

Následně jsme přešli k testování hypotézy 2. Využita byla opět Kruskalova-Wallisova ANOVA. Tabulka 16 zobrazuje základní zjištěné bodové hodnoty.

Tabulka č. 19: Výsledky testování hypotézy o rozdílu v míře pochyb z hlediska s. identity

Styl identity	N	Průměrné pořadí	H-statistika	SV	p
informativní styl	116	82,93	6,78	2	<0,05
difuzní styl	56	103,34			
normativní styl	5	69,30			

H2: Existuje statisticky významný rozdíl v průměrných skórech míry pochybnosti ohledně správnosti volby oboru mezi jednotlivými styly identity.

Hypotézu 2 na základě získaných dat zamítáme.

Třetí hypotéza byla testována na základě testu nezávislosti. V následujících tabulkách uvádíme absolutní i očekávané četnosti v jednotlivých kategoriích.

Tabulka č. 20: Absolutní četnosti

	nezměnili obor	změnili obor
informativní styl	97	19
difuzní styl	43	13
normativní styl	4	1

Tabulka č. 21: Očekávané četnosti

	nezměnili obor	změnili obor
informativní styl	94,37	21,63
difuzní styl	45,56	10,44
normativní styl	4,07	0,93

H3: Existuje statisticky významný rozdíl ve stylech identity mezi osobami, které již studijní obor změnily, a které ne.

Pearsonův chí-kvadrát = 1,17, SV = 2, $p = 0,56$. Na základě provedeného testu nezávislosti zamítáme hypotézu 3.

10.2 Další důležitá zjištění

Kromě testování stanovených hypotéz jsme se zaměřili na podrobnější analýzu ostatních vztahů. V této podkapitole uvádíme další zajímavé zjištěné vztahy mezi sledovanými proměnnými.

Na základě zjištění z tabulky 19, můžeme vidět, že mezi difuzním stylem identity a závazky lze najít středně silný významný pozitivní vztah ($r_s = 0,43$). Dále jsme objevili významný středně silný negativní vztah mezi informativním a difuzním stylem identity ($r_s = -0,40$). Posledním nalezeným statisticky významným vztahem je slabý pozitivní vztah mezi normativním stylem identity a závazky ($r_s = 0,24$). Dále poukazujeme na existující pozitivní vztahový trend mezi informativním a normativním stylem identity ($r_s = 0,13$, $p = 0,087$). Uvedené p-hodnoty jsou oboustranné.

Tabulka č. 22: Statistické korelace proměnných metody ISI

Faktor	normativní s.	informativní s.	difuzní s.	závazky
normativní s.	1	0,13	-0,04	0,24* *
informativní s.	0,13	1	-0,40***	-0,13
difuzní s.	-0,04	-0,40***	1	0,43***
závazky	0,24**	-0,13	0,43***	1

Poznámka: ** vysoce signifikantní hladina významnosti ($p < 0,01$); *** velmi vysoce signifikantní hladina významnosti ($p < 0,001$)

Tabulka 20 zobrazuje bodové hodnoty získané prostřednictvím Mannova-Whitneova U-testu. Tento opět neparametrický statistický test jsme provedli pro srovnání míry nespokojenosti a pochybností mezi skupinami respondentů, kteří již změnili svůj studijní obor, a kteří nezměnili. Z těchto dat lze odvodit, že se vyskytl statisticky signifikantní rozdíl mezi těmito skupinami v míře pochybností ohledně studia, přičemž participanti, kteří svůj obor již změnili, vykazují signifikantně vyšší míru těchto pochyb. V míře nespokojenosti se studiem se žádný signifikantní rozdíl nevyskytl, proto zde hodnoty neuvádíme. Mannův-Whitneyův test byl proveden s korekcí na spojitost i na shody v pořadí.

Tabulka č. 23: Rozdíly mezi skupinou nezměnili/změnili obor v míře pochyb

	Skupina	N	Průměrné pořadí	U-statistika	Z-statistika	P (2stranná)	AUC
Pochyby	nezměnili	44	84,29	1697	-2,81	<0,01	0,64
	změnili	3	109,56				

Posledním nalezeným statisticky signifikantním zjištěním byl rozdíl v míře nespokojenosti se studiem mezi studenty jednotlivých fakult. Byla využita opět Kruskalova-Wallisova ANOVA a následně post hoc test, který ukázal statistický rozdíl konkrétně mezi fakultou pedagogickou a filozofickou ($p < 0,05$) a mezi fakultou pedagogickou a přírodovědeckou ($p < 0,05$). Statisticky významný rozdíl v míře pochyb ohledně volby studia shledán nebyl. Tabulka X ukazuje bodové hodnoty získané na základě provedení Kruskalovy-Wallisovy ANOVy.

Tabulka č. 24: Rozdíly mezi studenty jednotlivých fakult obor v míře nespokojenosti

	Fakulta	N	Průměrné pořadí	H-statistika	SV	p
Nespokojenost	PdF	0	115,13	12,59	4	<0,05
	LF	0	80,02			
	FIF	1	80,27			
	FTK	7	96,48			
	PřF	7	77,88			

V této kapitole jsme se zaměřili na analýzu našich dat, na základě které jsme se snažili čtenáři představit důležité nalezení vztahy a zjištění. Následně nás čeká diskuze nad výsledky výzkumného šetření, závěry a souhrn.

11 DISKUZE

Diskuze bude pojednávat o výsledcích našeho výzkumu a jejich srovnání s dosavadními šetřeními na toto téma. Dále si uvedeme limity výzkumu a potíže, na které jsme během realizace praktické části této práce narazili.

Hlavním cílem výzkumné části této práce bylo zmapovat a popsat očekávání a vnímanou spokojenost s volbou studijního oboru a motivy vedoucí k volbě studijního oboru u studentů druhých a třetích ročníků Univerzity Palackého v Olomouci.

Po vyhodnocení dotazníku vlastní konstrukce lze konstatovat, že nejčastějším očekáváním studentů od studia je u všech fakult rozšíření znalostí (zmíněno 86x) a následně zisk praxe (zmíněno 18x). Tato zjištění jsou ve shodě s výzkumem provedeným na Masarykově univerzitě, kde studenti označovali jako nejpodstatnější osvojení si praktických zkušeností a dovedností a osvojení si nových poznatků (MUNI, 2007). Na základě deskriptivních analýz se dále podařilo zjistit, že studenty na studiu nejvíce překvapují vysoké nároky (zmíněno 38x), množství probírané teorie (zmíněno 20x) a málo praktické výuky (zmíněno 13x).

Nejčetněji zastoupeným motivem, který studenty vedl k výběru jejich studijního oboru byl zájem o konkrétní studovaný obor (zmíněno 122x). Jako hlavní byl uveden na všech fakultách. Dále byl často jmenován předmět preferovaného studia - na Lékařské fakultě to byl zájem o práci s lidmi (zmíněno 12x), na Fakultě tělesné kultury zájem o sport (zmíněno 9x) a na Pedagogické fakultě zájem o práci s dětmi (5x). Četněji se na Filozofické a Přírodovědecké fakultě také překvapivě objevil motiv lepšího uplatnění na trhu práce. Tato zjištění jsou ve shodě s výsledky výzkumu Kellera a Tvrdého (2008), ze kterého vyplývá, že největší váhu při rozhodování má u studentů právě vlastní zájem o obor a vědomí uplatnitelnosti v něm. Motiv uplatnitelnosti je ve shodě také s výzkumem Menclové a Baštové (2005).

Z hlediska celkové spokojenosti lze konstatovat, že studenti jsou se studiem „trochu nespokojeni“ (tedy, že shledávají na studiu skutečnosti, které je těší, ale zároveň vnímají i určité nedostatky) (48 %). Obecně se dalo očekávat, že většina odpovědí bude ve „střední

zóně“. Naprosto spokojených je 10 % studentů. Tuto odpověď nejčastěji udávali studenti Lékařské fakulty (29 %). Spíše spokojených je 28 % studentů, naprosto nespokojených potom 14 % studentů. Nejvíce nespokojení jsou studenti z fakulty pedagogické (28 %), dále fakulty filozofické (22 %). Z dat zjištěných z analýzy studentských očekávání lze vyčíst, že právě studenti těchto dvou fakult často uvádí jako překvapující fakt vysokou náročnost studia (pro PDF N = 9, pro FF N = 11) a přílišné množství teoretického učiva oproti učivu vztahujícímu se k praxi. Oproti tomu, nejvíce spokojení jsou studenti Lékařské fakulty (29 %).

Po hlubší analýze dílčích aspektů studijní spokojenosti jsme zjistili, že nejvíce jsou studenti UPOL nespokojeni s organizací a strukturou studií (nejčastější hodnocení známkou čtyři - N = 22). Poměrně výrazná míra nespokojenosti byla nalezena také v obsahové náplni výuky (hodnocení známkou čtyři - 15). Naopak nejmenší míru nespokojenost vykazují studenti ve v kategorii výukové prostory (hodnocení známkou jedna - N = 73) a kolektiv spolužáků (hodnocení známkou jedna - N = 93). Uvedená zjištění jsou částečně ve shodě s Rumíškovou (2014), která v rámci svého výzkumu zjistila, že 90 % studentů je se studiem spokojeno. Jako nejspokojenější uvedla studenty lékařské fakulty, za nejméně spokojené potom studenty pedagogické fakulty a právnické fakulty, kteří ovšem v našem výzkumu nebyli zahrnuti.

Studující jako důvod své nespokojenosti uváděli zklamání ze studovaného oboru, který nesplňoval jejich očekávání, úroveň pedagogů a obecně špatný přístup ke studentům. Dále uváděli nedostatky v organizaci studia a špatný systém výuky (moc teorie málo praxe). Nespokojenost s podobou výuky uvádí Mouralová a Tomášková (2007) jako jeden z aspektů studentské nespokojenosti vedoucí k neúspěšně zakončeným studiím.

K míře spokojenosti se studiem se váže i míra pochybností ohledně správnosti této volby. Ukázalo se, že studenti Přírodovědecké fakulty mají poměrně významné pochyby o volbě svého studia. Výrok „Již jsem svůj studijní obor změnil“ volili nejvíce ze všech fakult (57%). Nejméně pochyb potom vykazují studenti lékařské fakulty. Ti volili odpověď, že nad změnou oboru dosud neuvažovali, nejčastěji (24 %).

V našem výzkumu obor změnilo celkem 34 lidí (25 žen a 8 mužů), a to „pouze“ jednou. Z těchto studentů je 73,5 % se svým současným studijním oborem spokojeno, 88 % je současným oborem spokojeno více, než s oborem předešlým. Zbýlých 12 % studentů je nespokojených i po změně oboru. Tito studenti jako zdroj nespokojenosti uvedli opět

neočekávanou náročnost a náplň studia. Tyto důvody vedly ke ztrátě motivace ke studiu, následně pak ke změně studijního oboru. Obory studenti obecně měnili zejména kvůli přecenění vlastních sil (26,7 %) a nevyhovující náplni vybraného studijního oboru (26,7 %). Studijní neúspěšnost jako důsledek ztráty motivace uvádí ve svých studiích např. Kvitkovičová, Mareš, Širůček a Lacinová (2016).

Dalšími zjištěními v rámci tohoto výzkumu jsou vztahy mezi mírou nespokojenosti se studiem a styly identity. Na základě metod induktivní statistiky jsme odhalili rozdíly mezi převládajícími styly identity v míře nespokojenosti. Konkrétně bylo zjištěno, že studenti s převládajícím difúzním stylem identity dosahují v tomto faktoru významně vyšších skóre než studenti s převládajícím stylem informativním ($p < 0,05$). Ti vykazovali statisticky významně vyšší skóre ve faktoru nespokojenosti ($p < 0,05$). Tyto výsledky lze dát do souvislosti s informacemi zjištěnými ve výzkumu Berzonského a Kuk (2000), kteří odhalili, že se studenti s informačním stylem identity lépe adaptují na univerzitní prostředí a jsou více autonomní, než studenti s difúzním stylem identity. Úspěšně adaptovaný student bývá se studiem obecně spokojenější než student, který se adaptoval hůře (Hargašová, 1992; Josífková, 2013).

Rozdíly v míře pochybností o volbě studia mezi jednotlivými styly identity nebyly v našem výzkumu potvrzeny. Zrovna tak, podle našich zjištění, nemůžeme potvrdit, že existuje rozdíl ve stylech identity mezi studenty, kteří už obor změnili, a těmi, co obor nezměnili. Rozdíly nemůžeme potvrdit, přes snahu výzkumníka nalézt relevantní výzkumy nebyly dohledatelné.

Kromě testovaných hypotéz jsme na základě dalších analýz zjistili významné vztahy mezi jednotlivými styly identity a závazky. Konkrétně se jedná o středně silný významný pozitivní vztah mezi difúzním stylem identity a faktorem závazky ($r_s = 0,43$), významný středně silný negativní vztah mezi informativním a difúzním stylem identity ($r_s = -0,40$) a slabý pozitivní vztah mezi normativním stylem identity a závazky ($r_s = 0,24$). Také byl zjištěn pozitivní vztahový trend mezi informativním a normativním stylem identity ($r_s = 0,13$, $p = 0,087$). Statistické hypotézy byly testovány na hladině významnosti oboustranné p -hodnoty menší než 0,05 %.

Dále bylo na základě Mannova-Whitneyova U -testu zjištěno, že studenti, kteří svůj obor v minulosti změnili, dosahují vyšší míry pochybností o studiu zvoleného oboru než studenti, kteří svůj studijní obor nezměnili ($p < 0,01$). Dále jsme na základě provedení

Kruskall-Wallisovy ANOVy a následných post hoc testů odhalili statisticky významný rozdíl v míře nespokojenosti se studiem mezi studenty jednotlivých fakult. Konkrétně mezi fakultou pedagogickou a filozofickou ($p < 0,05$), dále mezi fakultou pedagogickou a přírodovědeckou, přičemž studenti fakulty pedagogické vykazovali v obou případech statisticky významně vyšší nespokojenost ($p < 0,05$).

Velkým nedostatkem výzkumného šetření je výběrový soubor, konkrétně jeho velikost, která činí necelé 1 % populace (0,8 %). Z tohoto důvodu naše výsledky lze jen těžko zobecnit na všechny studenty Univerzity Palackého v Olomouci. Dalším neduhem, který se týká výběrového souboru je neproporcionální zastoupení mužů a žen (N = 141 žen, N = 34 mužů). Původním záměrem bylo zahrnout do vzorku pouze studenti druhých a třetích ročníků bakalářského studia a studentů magisterského studia, vzhledem k většímu rozhledu ve studovaném oboru a studiu na vysoké škole obecně. Z důvodu nedostatku respondentů ve výzkumu jsme se rozhodli zanalyzovat i jedenáct vyplněných dotazníků uvádějících studium ročníku prvního. Dalším důvodem pro zařazení těchto studentů do výzkumu byl fakt, že již nějaké zkušenosti během studia nabyli, neboť byla data sbírána v až v letním semestru. Vzhledem k malému zastoupení 3 fakult (FZV, CMTF, PF) jsme se rozhodli je do výzkumného souboru nezařadit (statistická analýza by byla problematická a pravděpodobně silně nereprezentativní).

Dalším limitem výzkumného šetření je samotná metoda výběru participantů. Ti byli do výzkumného souboru zařazováni na základě nepravděpodobnostní metody (samovýběr a záměrný výběr přes instituci). Zde jsme se setkali s problémem získávání ročníkových e-mailů, jejichž zveřejnění a zaslání mi bylo zamítnuto kvůli možnému porušování ochrany osobních údajů.

Dotazníky byly šířeny elektronicky, respondenti si tedy mohli chybně interpretovat některé položky a výpovědi nemusí být relevantní. Zároveň byly dotazníky velmi dlouhé (průměrný čas vyplňování se pohyboval okolo 17 minut), a byly zde čteně zastoupeny otevřené otázky, což způsobilo uživatelskou neatraktivitu (návratnost dotazníků činila pouhých 30 %).

Při statistické analýze byly použity neparametrické statistické testy, a to z důvodu absence normálního rozdělení zkoumaných proměnných. Dále jsme se při analýze otevřených odpovědí přes veškerou snahu zcela jistě dopustili určité míry zkreslení subjektivním nahlížením na jednotlivé odpovědi.

12 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zaměřuje na prozkoumání a zmapování míry nespokojenosti se studiem a pochyb ohledně volby oboru u studentů Univerzity Palackého v Olomouci. V závěru se ještě jednou v stručnosti podíváme na všechny naše důležitá zjištění.

Za prvé na základě aplikace metod deskriptivní statistiky vyšlo najevo, že největší část participantů vedl k výběru oblastí svého studia především zájem o daný obor. Dále vyšlo najevo, že předpoklad rozšíření si svých znalostí byl nejčastějším očekáváním studentů před samotným zahájením studia vysoké školy. Důležitým faktem, který zde můžeme konstatovat je, že nejčastěji jmenovaným překvapujícím okamžikem byly pro studenty UPOL poměrně vysoko kladené nároky a velké množství teoretické výuky.

Téměř polovina všech dotazovaných uvedla, že na svém studiu vnímají jak pozitiva, tak i určité nedostatky. Ty jsou úzce propojeny například z výše zmiňovanou velkou částí teoretické výuky a malého množství praxí. Vůbec nejméně pochyb ohledně volby svého studijního oboru vykazují studenti na lékařské fakultě, zatímco u studentů fakulty přírodovědecké je tomu naopak. Největší míra nespokojenosti všech studentů byla zaznamenána na poli struktury a organizace studia, zatímco největší spokojenost studentů je spojena s výukovými prostory a kolektivem spolužáků.

Následně vyšlo najevo, studenti s difuzním stylem identity vykazují vyšší míru nespokojenosti se studiem, a že studenti, kteří již alespoň jednou změnili svůj obor, mají vyšší míru pochyb. Mimo to také zmiňujeme, že byl nalezen statisticky významný rozdíl mezi pedagogickou a přírodovědeckou fakultou a pedagogickou a filozofickou fakultou v míře nespokojenosti. V rámci obou vztahů vykazovali studenti fakulty pedagogické významně vyšší nespokojenost se studiem.

Posledními zjištěnými fakty byly korelační vztahy. Především stojí za zmínku nalezená středně silná negativní korelace mezi difuzním a informativním stylem identity a středně silná pozitivní korelace mezi difuzním stylem a závazky.

13 SOUHRN

První kapitola teoretické části byla věnovaná základním aspektům studia na vysoké škole. Nejprve jsme popsali základní charakteristiky vysokoškolského studia v České republice. V rámci této podkapitoly byly čtenářům představeny číselné údaje týkající se počtu vysokých škol, studentů, nedokončených studií a podobně. Také jsme se zaměřili na různé důvody, které jedince vedly k předčasnému ukončení studia. Jelikož je výzkumná část této práce směřována především ke konstruktivnímu aspektu motivace, týkala se další podkapitola vybraných faktorů, které hrají významnou roli v procesu výběru studia konkrétního oboru na vysoké škole a mimo jiné byly popsány také fáze adaptačního procesu vysokoškoláka. Dále jsme v souvislosti s touto adaptací popsali hlavní úkoly vysokoškoláků a poslední podkapitola byla věnována faktoru spokojenosti se studiem a aspektům, které ji ovlivňují.

Jelikož jsme se v této práci zaměřovali na věkově specifickou populaci, totiž jedince v období tzv. vynořující se dospělosti, bylo za potřebí, začlenit do teoretické části také text vycházející z poznatků vývojové psychologie. V jednotlivých bodech byly v druhé kapitole stručně popsány všechny důležité aspekty právě zmíněného období vynořující se dospělosti, včetně části týkající se hledání a nacházení vlastní identity, čímž se dostáváme ke třetí kapitole věnované samotné identitě.

Kromě snahy o vymezení a popis identity jsme se zde také zaměřili na pojetí u vybraných autorů. Konkrétně se jednalo o teorii ego identity podle E. Eriksona, stavy identity podle J. E. Marcii a styly sebedefinování podle M. D. Berzonského.

Jakýmsi přechodným bodem mezi teoretickou a praktickou částí je kapitola o výzkumech, které jsou nějakým způsobem blízké tématu našeho výzkumného šetření. Valná většina těchto výzkumů pocházela z českého prostředí vysokých škol.

Do praktické části jsme vstoupili popisem metodologického rámce výzkumu. V této kapitole byl popsán a odůvodněn zvolený design, byly definovány výzkumné problémy, výzkumné cíle a stanoveny 3 statistické hypotézy. Dále jsme pokračovali povídáním o použité metodice. Konkrétně se jednalo o Dotazník spokojenosti se studiem a Inventář stylů identity. Jednotlivé výzkumné nástroje byly pro čtenářovu představu

charakterizovány, byl vysvětlen důvod volby těchto metod a jejich účel ve výzkumném šetření. Dotazník spokojenosti se studiem je nástrojem vlastní konstrukce a jeho podobu lze vidět v přílohách.

V další části bylo potřeba charakterizovat základní populaci a výběrový soubor tohoto šetření. Kromě popisu a prezentace složení výběrového vzorku a metod výběru participantů, je důležitou součástí kapitoly také stanovení kritérií, které jedinci museli splňovat k tomu, aby mohli být do výzkumu zařazeni. Poslední částí kapitoly je popis průběhu administrace jednotlivých metod.

Ještě před kapitolou s prezentací zjištěných výsledků jsme věnovali prostor popisu etických aspektů výzkumu a poté průběhu analýzy získaných dat. V kapitole o analýze byl čtenáři nastíněn celý průběh nakládání se získanými daty až po fázi vyhodnocení.

V kapitole Vyhodnocení a interpretace jsme se nejprve zaměřili na prezentaci základních údajů na základě použití metod deskriptivní statistiky. Zjistili jsme, že z celkového vzorku 177 respondentů jich 34 změnilo svůj studijní obor. Dalším důležitým zjištěním bylo, že nejčastějším motivem k volbě daného studijního oboru byl účastníky udáván zájem o tento obor. U studentů pedagogické fakulty byl též početnou kategorií zájem o práci s dětmi, u studentů FTK pak zájem o sport a v rámci lékařské fakulty šlo o zájem o práci s lidmi. Mimo to poměrně často zaznamenávanou kategorií bylo vědomí dobrého uplatnění v daném oboru.

Nejčastějším očekáváním studentů bylo rozšíření znalostí na základě studia daného oboru. Dalšími frekventovanými odpověďmi byl zisk praxe a příprava na budoucí povolání. Zajímavé je, že studenti lékařské fakulty poměrně často udávali očekávání vysoké náročnosti studia. Nejvíce překvapujícím zjištěním u studentů jednotlivých oborů na VŠ byly vysoké nároky a přílišné množství teoretické výuky.

Dále bylo zjištěno, že největší část respondentů (48%) udává, že jsou se studiem „trochu nespokojeni“ (pozn.: vnímají určité nedostatky, ale i pozitiva). Zajímavé bylo pozorování míry nespokojenosti v rámci jednotlivých fakult. Nejvíce nespokojení jsou studenti fakulty pedagogické a filozofické. Z analýzy dat získaných od studentů těchto 2 fakult vyplývá, že vyšší míra nespokojenosti může pramenit z vysokých nároků kladených na studenty a malého pokrytí praktické výuky, potažmo příliš mnoho výuky teoretické. Naproti tomu nejvíce spokojení se jeví studenti fakulty lékařské.

Na základě detailnější popisné analýzy získaných již psychometrických údajů se nám podařilo odhalit, že studenti vykazují obecně nejvyšší nespokojenost s organizací a strukturou svých studií. Poměrně výrazná míra nespokojenosti byla nalezena také ve faktoru obsahové náplně výuky. Naopak nejmenší míru nespokojenost vykazují studenti ve faktorech výukové prostory a kolektiv spolužáků. Dalším zjištěním bylo, že největší část participantů spadá na základě analýzy dotazníku ISI do kategorie informativního stylu identity, zatímco nejmenší část do stylu normativní identity.

Poté jsme přešli k metodám induktivní statistiky. Podařilo se nám odhalit významný rozdíl mezi jednotlivými převládajícími styly identity v míře nespokojenosti ($p < 0,05$). Konkrétně se jednalo o rozdíl mezi identitou informativní a difuzní, přičemž studenti se převládajícím stylem difuzním vykazovali statisticky významně vyšší skóry ve faktoru nespokojenosti ($p < 0,05$). Ostatní 2 stanovené alternativní hypotézy byly zamítnuty.

Dále jsme však na základě dalších analýz objevili významné statistické vztahy mezi jednotlivými styly identity a závazky. Konkrétně se jednalo o statisticky významný středně silný negativní vztah mezi informativním a difuzním stylem identity ($r_s = -0,40$) a středně silný pozitivní vztah mezi difuzním stylem identity a faktorem závazky ($r_s = 0,43$). Dále byl nalezen statisticky významný pozitivní vztah mezi normativním stylem identity a faktorem závazky ($r_s = 0,23$).

Na základě Mannova-Whitneyova U-testu bylo spatřeno, že skupina studentů, kteří svůj studijní obor v minulosti již alespoň jednou změnili, dosahuje vyšší míry v pochybách o studiu, než skupina bez dosavadní změny oboru. Posledním zjištěním byl statisticky významný rozdíl mezi studenty jednotlivých fakult v míře nespokojenosti. Hlubší analýza ukázala, že studenti pedagogické fakulty vykazují statisticky významně vyšší skóry v míře nespokojenosti se studiem než studenti fakulty přírodovědecké a filozofické.

Tato práce může být i přes svá výše popsaná omezení zdrojem informací o populaci studentů pěti vybraných fakult Univerzity Palackého v Olomouci. Jistý přínos lze jistě spatřit i v pojmenování příčin nespokojenosti a pochyb ve studiu a následných změn studijních oborů či fakult. Kromě těchto aspektů měla práce přínos pro osobní rozvoj autorky především v získání cenné zkušenosti s prováděním vlastního výzkumného šetření.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologists*. Získáno 25. února z Researchgate database.
- 2) Bačová, V. (2008). Identita v sociální psychologii. In Výrost, J. & Slaměník, I. (Eds.). *Sociální psychologie* (109 - 125). Praha: Grada.
- 3) Berzonsky, M. D. & Kuk, L. (2000). Identity Status, Identity Processing Style and the Transition to University. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81 - 98. doi: 10.1177/0743558400151005
- 4) Berzonsky, M., Macek, P., Nurmi, J. E. (2003). Interrelationships among identity process, content, and structure: A cross-cultural investigation.. *Researchgate database*, 18(2), 112-130. doi: 10.1177/0743558402250344
- 5) Blatný, M., Hřebíčková, M., Milková, K., Plháková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- 6) Bryant, J. L. (2006). Assessing expectations and perception of the campus experience: The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. *Wiley InterScience*, 13(4), 25-35. doi: 10.1002/cc.234
- 7) Charvát, M. & Viktorová, L. (2014). *Tvorba, administrace a analýza testů studijních předpokladů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 25. února 2018 z Researchgate database.
- 8) Côté, J. E. & Levine, Ch. G. (2002). *Identity Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. Získáno 20. února 2018 z [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Cyh5AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=\).+Identity+formation,+agency,+and+culture&ots=-E556DveTu&sig=CNjHrCOI8vTVPOtxSp9oEcilw4k&redir_esc=y#v=onepage&q=\).%20Identity%20formation%2C%20agency%2C%20and%20culture&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Cyh5AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=).+Identity+formation,+agency,+and+culture&ots=-E556DveTu&sig=CNjHrCOI8vTVPOtxSp9oEcilw4k&redir_esc=y#v=onepage&q=).%20Identity%20formation%2C%20agency%2C%20and%20culture&f=false)
- 9) Čajánková, L. (2008). *Jsme dospělí?* (Diplomová práce). Získáno 5. února 2018 z chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://is.muni.cz/th/gu3tb/diplo-mova_prace_komplet.pdf

- 10) Česko v datech. (únor, 2016). *Vysoké školy v Česku - cesta do hlubin studákových dat*. Získáno z <http://www.ceskovdatech.cz/clanek/34-vysoke-skoly-v-cesku-cesta-do-hlubin-studakovych-dat/#article-content>
- 11) Drahoňovská, P., & Hlad'o, P. (2012). *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů: Analýzy vlivů sociálního okolí a využívání informačních zdrojů na základě dotazníkového šetření*. Praha: NÚV. Získáno 27. února 2018 z http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/KP_Volba_zaci_rodice_pro_www.pdf
- 12) Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- 13) Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál.
- 14) Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada.
- 15) Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- 16) Garcia-Aracil, A. (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*. Springer, 57(1), 1-21. doi: 10.1007/s10734-008-9121-9
- 17) Germeijs, V., Veschueren, K. & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397-410. doi: 10.1037/0022-0167.53.4.397
- 18) Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- 19) Hargašová, M. (1992). *Problémy adaptácie študentov na vysokú školu*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a tělovýchovy.
- 20) Josifíková, J. (2013). *Úspěšnost a spokojenost vysokoškolského student a jejich souvislosti s osobnostními faktory a zvládacími strategiemi (Disertační práce)*. Získáno 21. února z chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://theses.cz/id/0lsyl2/Disertan_prece_PhDr._Jitka_Josfkov.pdf
- 21) Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- 22) Klehňa, D., Vojtěch, J., Pikálková, S. (2014). *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání - 2014*. Praha: NÚV.

- Získáno z <http://www.nuv.cz/t/uspesnost-absolventu-strednich-skol-ve-vysokoskolskem-studiu-2>
- 23) Kvitkovičová, L., Mareš, J., Sirůček, J., & Lacinová, L. (2016). Vynořující se dospělost v životní doméně studia a světa práce: Mezi vysokou školou a prací. In Lacinová, L., Ježek, S., Macek, P. (Eds.). *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků* (75 - 92). Získáno z 21. února 2018 z <chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/download/864/2726/583-1?inline=>
- 24) Linhartová, D. (2008). *Vysokoškolská psychologie*. Brno: MZLU.
- 25) Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- 26) Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., Gibson, L. W., & Leong, F. T. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education*, 46(6), 707-729. doi: 10.1007/s11162-004-4140-6
- 27) Macek, P. (2003a). Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In Čermák, I., Hřebíčková, M. & Macek, P. (Eds.). *Agrese, identita, osobnost* (180-196). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- 28) Macek, P. (2003b). *Adolescence*. Praha: Portál.
- 29) Macek, P. (2005). Kde končí dospívání a kde začíná dospělost? In Macek, P. & Dalajka, J. (Eds.) *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etických kontextech - víceoborový přístup* (217-225). Získáno z <chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.kr-olomoucky.cz/download.html?id=10222>
- 30) Macek, P., Bejček, J. & Vaníčková, J. (2007). Contemporary Czech Emerging adults: Generation Growing up in the Period of Social Changes. *Journal of Adolescent Research*, 22, 444-475. doi: 10.1177/0743558407305417
- 31) Macek, P. & Tyrlík, M. (2010). Sebepojetí a identita: problém vymezení, sociální a vývojový kontext. In Tyrlík, M., Macek, P., Sirůček, J. (Eds.), *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext* (5-15). Brno: Masarykova univerzita.
- 32) Macek, P. & Hytych, R. (2010). Kulturní a historická specifika utváření sebepojetí a identity dospívajících. In Tyrlík, M., Macek, P., Sirůček, J. (Eds.), *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext* (71-97). Brno: Masarykova univerzita.

- 33) Marcia, J. E. (2004). Identity in adolescence. In Andelson, J. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (159-187). New York: Wiley.
- 34) Menclová, L., Baštová, J. (2005). *Vysokoškolský student v České republice roku 2005*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, MŠMT.
- 35) MŠMT. (2018). *Zákon o vysokých školách*. Získáno z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>
- 36) MŠMT. (n.d.). *Vývoj studijní úspěšnosti na českých VVŠ mezi lety 2003-2014*. Získáno z http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Studijni_uspesnost_na_ceskych_VV_S_2003_2014_web1.pdf
- 37) Mouralová, M., & Tomášková, A. (2007). Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). *Aula*, 15 (1), 16-25. Získáno 25. února 2018 z <http://www.csvs.cz/aula/200701.php>
- 38) MUNI. (2007). Motivace a očekávání studentů prvních ročníků na MU. Získáno 15. března 2018 z https://is.muni.cz/do/rect/metodika/rozvoj/kvalita/ver/Bc_prvaci_2007_leaflet.pdf
- 39) Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Akademia.
- 40) Nelson, L. J. & McNamara Barry, C. (2005). Distinguishing Features of Emerging Adulthood: The Role of Self-Classification as an Adult. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 242 – 262. doi: 10.1177/0743558404273074
- 41) Opletalová, L. (2007). *Analýza spokojenosti studentů s Brnem jako univerzitním městem* (Diplomová práce). Získáno 21. února 2018 z chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://is.mendelu.cz/zp/portal_zp.pl?prehled=vyhledavani;podrobnosti=30047;download_prace=1
- 42) Pelcová, M. (září, 2010). *Vysoké školství v České republice*. Získáno z <http://www.vysokeskoly.cz/clanek/jak-je-to-vlastne-s-temi-vysokymi-skolami>
- 43) Rolfe, H. (2002). Students' demands and expectations in an age of reduced financial support: the perspectives of lectures in four English universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 171-182. doi: 10.1080/1360080022000013491
- 44) Rumišková, P. (2014). *Spokojenost studentů se studiem na Univerzitě Palackého v Olomouci: regionálně geografická analýza* (Diplomová práce). Získáno 3. března 2018 z <chrome->

extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://theses.cz/id/ce37zv/DP_Rumiskova.pdf

- 45) Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. Praha: Grada.
- 46) Říčan, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- 47) Smékal, V. (2012). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barister & Principal.
- 48) Širůček, J. (2011). *Sociální kompetence dospívajících: role kognitivních dispozic a vztahového kontextu* (Disertační práce). Brno: FSS MU.
- 49) Tillner, J. (2013). *Zpráva o předčasných odchodech ze vzdělávání*. Praha: NÚV.
Získáno z <http://www.nuv.cz/vystupy/predcasne-odchody>
- 50) Toman, I. (2010). *Motivace zvenčí je jako smrad*. Praha: FINIDR.
- 51) Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- 52) Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- 53) Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách. Teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Praha: SLON.
- 54) Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Praha: Grada.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Dotazník vlastní konstrukce
4. Formulář zadání bakalářské práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Spokojenost s volbou studijního oboru a styly identity u studentů UPOL

Autor práce: Kateřina Taranzová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová

Počet stran a znaků: 83 s. (112 083 znaků)

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 54

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá očekáváním a vnímanou realitou (spokojeností) studia u studentů Univerzity Palackého v Olomouci a jejich pochybnostmi ohledně správnosti volby studijního oboru. Zjištěné informace jsou dávány do souvislosti s identitními procesy v období vynořující se dospělosti. Stěžejním tématem teoretické části je studium na vysoké škole, vynořující se dospělost a její charakteristiky a identita a její tvorba v období vynořující se dospělosti. Praktická část se zaměřuje především na souvislost vybraného stylu identity, míru ne/spokojenosti se studijním oborem a míru pochybností ohledně volby tohoto oboru. Míra pochybností, očekávání a vnímaná realita studia u studentů Univerzity Palackého v Olomouci je zjišťována pomocí dotazníku vlastní konstrukce. Pro měření stylu identity byla použita česká verze Inventáře stylů identity (ISI) rozlišující tři typy identity. Mezi zásadní výsledky řadíme zjištění, že studenti, kteří již změnili svůj obor, mají vyšší míru pochyb než studenti, kteří studijní obor doposud nezměnili. Dále také zjištění, že u studentů s difuzním stylem identity byla zaznamenána vyšší míra nespokojenosti se studiem než u studentů s identitou informativní. Mimo jiné byla nalezena středně vysoká korelace mezi difuzním stylem identity a faktorem závazků.

Klíčová slova: vynořující se dospělost, studium, identita, spokojenost, pochyby

ABSTRACT OF THESIS

Title: Satisfaction with the choice of subject and student's identity style at Palacky University in Olomouc

Author: Kateřina Taranzová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová

Number of pages: 83 p. (112 083)

Number of appendices: 3

Number of references: 54

Abstract:

The aim of the thesis is to focus on student's expectation and perception on the reality of studying (satisfaction) at the University of Palacky in Olomouc. We also focused on the student's doubts about the right choice of study field. All information we found were matched with the identity processes to find coherences between them during early adolescence. One of the main topics in the theoretical part of the thesis is the study at the university, early adolescence and its characteristics. At least, we discussed identity and its formation during early adolescence. In the empirical part, we primarily focused on similarities between the chosen identity styles, module of satisfactions/dissatisfaction, expectations and perception on the reality of studying at the University of Palacky in Olomouc. Module of satisfactions/dissatisfaction, expectations and perception on the reality of studying at the University of Palacky in Olomouc was determined by the questionnaire about self construction. For determining the identity styles we used the Czech version of ISI (inventory of identity styles. ISI divides identity into three main types. Among the key findings we rank the finding that students who have already changed their minds have a higher degree of doubt than students who have not changed the field of study. Further, the finding that students with diffusion style of identity had a higher degree of dissatisfaction with the study than with students with an informative identity. Among other things, a moderate correlation between the diffusion identity style and the commitment factor was found.

Key words: emerging adulthood, study, identity, satisfaction, doubt

Příloha č. 3: Dotazník vlastní konstrukce (jeho části)

Spokojenost s volbou studijního oboru na vysoké škole a styly identity

Konec vyplňování **dnes v 20:00:00**, výsledky budou k dispozici pouze zadavateli.

Počet otázek: 22 Průměrná doba vyplňování: 00.16:30

povinná otázka

1. Vaše pohlaví:

- muž
- žena

povinná otázka

2. Váš věk (v celých číslech):

(nezáporné číslo)

povinná otázka

3. Kolik oborů aktuálně studujete?

Označte prosím celkový počet oborů, které v současnosti studujete - v kterémkoliv stupni studia. Pokud studujete tzv. dvouobor, např. Divadelní vědy - Filmové vědy, označte prosím „dva“ obory.

- jeden
- dva
- více

13. Pokud byste měl/a své zkušenosti shrnout jednou větou, pak jste s daným studiem:

- naprosto nespokojen/a (studiem jsem zklamán/a, je zde více negativ než pozitiv)
- trochu nespokojen/a (jsou zde nějaké nedostatky; zároveň jsou zde věci, které mě těší)
- docela spokojen/a (pozitiva převažují nad negativy)
- naprosto spokojen/a (nemám, co bych vytknul/a)

povinná otázka

14. Z následujících výroků vyberte ten, který Vás nejvíce vystihuje.

- Nad změnou oboru jsem dosud neuvažoval/a.
- V průběhu studia jsem již přemýšlel/a nad změnou studijního oboru, zatím však jen hypoteticky.
- Nad změnou studijního oboru již reálně uvažuji.
- Již jsem podnikl/a kroky ke změně studijního oboru (např. podal/a jsem si přihlášku).
- Už jsem studijní obor změnil/a.

povinná otázka

15. Už jste svůj studijní obor někdy změnil/a?

- ano
- ne

povinná otázka

16. Co Vás vede či vedlo ke změně?

s vyučujícími:	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
s náročností studia:	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
s obsahem studijního plánu:	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
s organizací a strukturou studia:	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
s poskytovanými studijními materiály:	1 <input checked="" type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
s nabídkou externích aktivit (např. semináře, projekty, praxe):	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>