

Analýza a prevence studijního selhávání

Bc. Jitka Jakešová

Diplomová práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka JAKEŠOVÁ**
Studijní program: **N 7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Analýza a prevence studijního selhávání.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti analýzy a prevence studijního selhávání studentů.
Příprava a metodika výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu.
Zpracování výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BELZ, H.; SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. 376 s. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 656 s. Praha: Portál, 2007. ISBN:978-80-7367-273-7

FRASE LARRY, E., STRESHLY WILLIAM. (2000). Top ten myths in education. USA: Scarecrow Press, inc. ISBN 0-8108-3770-6

HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: SPN 1979

VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4

VÁGNEROVÁ, M. Komplexní problematika školního neprospěchu, studijní texty pro dálkové studium. 2.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996. 80-7083-174-X

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **14. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 14. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

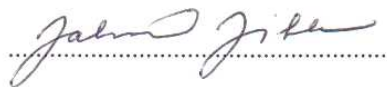
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16. 4. 2010.



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

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

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

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

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

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

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Ústředním tématem diplomová práce je oblast studijního selhávání objevující se při přechodu ze sekundárního do terciárního stupně vzdělávání studentů prvních ročníku studia. Práce je členěna do dvou částí: části teoretické a části praktické.

Teoretická část popisuje základní terminologii zkoumané oblasti. První kapitola přivádí pozornost do prostředí výzkumu, ocitáme se na vysokoškolském stupni vzdělávání s cílem porozumění tomuto procesu. Druhá kapitola se zabývá charakteristiky osobnosti studenta, jeho emocí, sebedůvěry a motivace. Další kapitola je věnována sociálním charakteristikám a komunikaci, která je podstatnou součástí procesu vzdělávání, tak jako každodenního života člověka. Teoretickou část práce uzavírá nástin možných forem podpory studentů a prevence studijního selhávání.

Praktická část uvádí výzkum, jenž je součástí projektu IGA/57/FHS/10/A podporovaného Interní grantovou agenturou UTB ve Zlíně. Jeho průběh a výsledky vyhodnocují závěrečné kapitoly praktické části diplomové práce.

Klíčová slova: terciární vzdělávání, motivace, adaptační potíže, analýza a prevence studijního selhávání, mentoring, tutoring.

ABSTRACT

The main focus of this research is into the first-year students' integration into college. It consists of two parts – one theoretical, and the other practical.

The theoretical part describes the basic terminology of important causation factors to the research, such as education, student attitudes and influences that effect the students' adjustment to college and their subsequent success, the learning environment and strategies to help them adjust to college life.

The practical part is based on the research project, #IGA/57/FHS/10/A, of the first-year students' adaptation to college, as well as describing the results based on the research of the students of Tomas Bata University in Zlín.

Keywords: tertiary education, motivation, students' adaptation to college, strategies of the students' adjustment to college, mentoring, tutoring.

„Učit se znamená objevovat to, co už víš.

Konat znamená demonstrovat, že to víš.

Učit druhé znamená připomínat jim, že to vědí stejně dobře jako ty.

Všichni jste zároveň žáci, praktikanti a učitelé.“

Richard Bach

Dovoluji si vyjádřit své poděkování vedoucí diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové za cenné rady a podněty pro vytvoření této práce. Velmi si vážím času, důvěry a inspirace, kterou mi během celého studia věnovala.

V neposlední řadě patří mé poděkování všem zúčastněným studentům, pedagogům a pracovníkům FHS UTB ve Zlíně, tedy všem, jenž se na výzkumu podíleli. Osobní poděkování za výbornou spolupráci věnuji také panu Slávku Janišovi.

Práci věnuji svým rodičům, kteří mě po celý můj život s láskou podporovali ve všech mých rozhodnutích.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MÍSTO VZDĚLÁVÁNÍ V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA	13
1.1 TERCIÁRNÍ A VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	17
1.1.1 Specifika dostupnosti terciárního vzdělávání.....	21
1.1.2 Specifika náročnosti terciárního vzdělávání	22
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ A TRH PRÁCE.....	24
2 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY	27
2.1 EMOČNÍ PROŽÍVÁNÍ	29
2.2 MOTIVACE.....	30
2.2.1 Motivační procesy	31
2.2.2 Motivace učebních činností.....	31
2.3 MOTIVAČNÍ ČINITELÉ NEÚSPĚCHU	32
2.3.1 Odměny a tresty.....	34
2.3.2 Reakce na frustraci	35
2.4 SEBESYTÉM OSOBNOSTI ŽÁKA	37
2.4.1 Weinerovo rozpracování atribučního modelu výkonové motivace.....	39
3 SOCIÁLNÍ CHARAKTERISTIKY	42
3.1 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ VZTAHY	43
3.2 KOMUNIKACE A KOOPERACE	44
4 SYSTÉM PODPORY A FORMY PREVENCE	46
4.1 MENTORING	47
4.1.1 Supervize.....	49
4.2 TUTORING	51
4.2.1 Koučování	52
4.3 KURZY PREVENCE STUDIJNÍHO SELHÁVÁNÍ	53
4.3.1 Adaptační kurz a Úvodní soustředění FHS	54
II PRAKTICKÁ ČÁST	57
5 CÍL VÝZKUMU	58
6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	59
7 DRUH VÝZKUMU	61
8 VÝZKUMNÝ SOUBOR	62
8.1 FAKTOGRAFICKÉ ÚDAJE VÝZKUMNÉHO SOUBORU	62
9 VOLBA VÝZKUMNÝCH METOD	68

9.1	ONLINE DOTAZNÍK PREVENCE STUDIJNÍHO SELHÁVÁNÍ PRVNÍCH ROČNÍKŮ FHS.....	69
10	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	70
11	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKU VÝZKUMU	72
	SHRNUTÍ A DISKUSE VÝSLEDKŮ.....	163
	ZÁVĚR	169
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	171
	SEZNAM OBRÁZKŮ	176
	SEZNAM TABULEK.....	177
	SEZNAM PŘÍLOH.....	178

ÚVOD

Osobně věřím, že nebudu zdaleka jediným studentem, který během svého studia na vysoké škole, přemýšlel nad určitou změnou, obohacením způsobu studia či možnostmi zjištění, co ještě by vysoká škola mohla udělat proto, aby se stala studentem zvolenou a prioritní. Faktorů zdůvodňujících tuto myšlenku může být celá řada, ale začít by se mělo v rámci možností každé univerzity. Stejným způsobem na tuto problematiku studijního selhávání studentů prvních ročníků pohlíží předkládaný výzkum.

Systém prevence studijní neúspěšnosti spojené s přechodem ze sekundárního do terciárního stupně vzdělání a podporující úspěšný pobyt na tomto stupni, má bezesporu svou perspektivu. Vysoké počty studentů v jednotlivých ročnících u většiny studijních oborů ztěžují orientaci studentů, jejich navazování osobních vazeb mezi studenty a pedagogy jako i studenty navzájem, limitují možnosti individuálních přístupů a oslabují i přesvědčení o vlastní úspěšnosti studenta, která snadno končí studijním selháním a předčasným ukončením studia. Tyto potíže přitom mohou být, pokud se jim dostává patřičné pozornosti, výrazně limitovány až zcela odbourány.

Hlavním úsilím tohoto výzkumu je zjištění zdrojů studijního selhávání studentů Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně na základě výzkumného šetření studentů prvních ročníků všech oborů a forem studia této fakulty. Výzkumným souborem jsou studenti pomáhajících profesí, u kterých by těžiště jejich vzdělávání mělo představovat osobní rozvoj, vyrovnanost a dobrá práce se zátěží, jenž dotváří profil absolventa schopného pomáhat ostatním. Proto začínáme právě zde s cílem pečlivé přípravy studentů k výkonu povolání. Výzkum kromě popisných statistik zajímá také vzájemná souvislost mezi těmito oblastmi adaptačních potíží a proměnnými, které mohou studijní selhávání ovlivňovat.

Oblasti studijního selhávání se dlouho nedostávalo zasloužené pozornosti. V dnešní době na fakultě nefunguje systém řešení prevence studijního selhávání zahrnující studenty prvních ročníků všech oborů této fakulty. Přitom podíl předčasně ukončeného studia je nemalý. Vzniká zde potřeba zjistit tyto důvody vedoucí ke studijnímu selhání a zahájit metody podpory a prevence. Výzkumná činnost nesměruje k pouhému „výkřiku“ nespokojenosti studentů, ale naopak je koncipována jako možnost pozitivní změny, jenž je součástí přirozeného vývoje každé univerzity projevující zájem o své studenty.

Zdrojem osobní inspirace se stala myšlenka proděkana Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze Zdeňka Heluse (Helus at el., 1979), podle které *je klíčovým úkolem výchovně vzdělávacího působení utvářet nového člověka, který se aktivně zapojuje do dění okolo jeho oblasti působení, namísto aby byl dynamikou a změnami života zaskočen, ohrožen či deformován. Škola, jako vzdělávací instituce, zaujímá v této souvislosti mimořádně důležité místo. Je proto třeba klást důraz na stálé a průběžné zdokonalování činností této instituce, ve které se student formuje a vykračuje z ní jako dospělá osobnost.*

Úspěšné prospívání studentů, jejich vnitřní zájem o studovaný obor a spokojenost s prostředím studia jsou dlouhodobými cíly všech zúčastněných stran procesu vzdělávání. Vytváření systému podpory, zlepšení komunikace a aktivního zapojení studentů vnímám jako jeden z mnoha důležitých kroků k budování pevné základny kvalitního vzdělávání.

Předkládaný výzkum vznikl v rámci řešení projektu IGA/57/FHS/10/A podporovaného Interní grantovou agenturou UTB ve Zlíně. Jsem si plně vědoma širokým rozsahem zpracování předkládané práce. Vzhledem k návaznosti na tento grant bylo nutno provést empirického šetření v celém svém rozsahu, jelikož jde o ucelený a na sebe navazující přehled. Projekt svým zaměřením navazuje na grant FRVŠ 182/2008.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MÍSTO VZDĚLÁVÁNÍ V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA

V dnešní společnosti se s pojmem vzdělávání setkáváme ve všech oblastech lidského života. V nejlepším případě jde o životní filosofii či celoživotní dráhu. Mnoho studentů, v opačném případě, na tuto oblast nahlíží jako na nevyhnutelnou povinnost, se kterou se po absolvování základního či sekundárního vzdělání loučí. Jiní pokračují a dále se ve zvolené oblasti rozvíjejí. Ať už jde o první či druhou variantu, obecná snaha společnosti směřuje k tomu, aby se člověk stal vnitřně motivován ke svému dalšímu rozvoji.

Vzdělávání je jednou z nejvýznamnějších činností charakteristické lidské společnosti. Představa vzdělance je u mnohých z nás spojována s obrazem člověka studovaného, působícího na prestižních univerzitách, oplývajícího vlastní pílí, zájmem a vnitřní odhodlaností. Úlohou každé vzdělávací instituce je prostřednictvím procesu vzdělávání dosáhnout, aby se i z „obyčejného“ člověka mohl stát „vzdělanec“.

Učení lze vymezit nejčastěji v jeho širším a užším pojetí. „Učení v širším pojetí chápeme jako proces, ve kterém si jedinec osvojuje individuální zkušenost“ (Kusák, Dařílek, 2001), jsou jimi tedy všechny situace, činnosti a informace, které člověk získává během svého celého života a jenž se odráží ve změně chování, jednání, dovednostech a celé osobnosti učícího se jedince. V užším pojetí učení spadá do prostředí školního vzdělávání a jde o činnost řízenou. „Chápe se jako záměrné a systematické získávání vědomostí, dovedností a návyků, rozvíjení poznávacích schopností, postojů, hodnot, osobnostních vlastností a formování chování a jednání“ (Kusák, Dařílek, 2001, s. 91). Dalo by se říci, že tuto oblast zcela pokrývá systém školního (institucionálního) vzdělávání, může však nabýt i formu cíleného sebevzdělávání a sebevýchovy

Jde o celoživotní proces. Učíme se každým dnem z vlastních zkušeností i ze zkušeností ostatních. Dalo by se hovořit o formálním a neformálním učení, záměrném a nezáměrném apod. Všem ale odpovídá ta část života, ve které je žák vychováván na základní škole a podléhá tak právnímu řádu, zákonům a nařízením. Další odborné vzdělávání, popřípadě podnikové vzdělávání v dospělosti rovněž podléhá platným normám, předpisům a směrnícím a uskutečňuje se především tam, kde si to zájemce může finančně dovolit (Belz, Siegrist, 2001).

„Vzdělávání (education) je učením zprostředkované přijímání dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů,“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 687). Tento termín se čas-

to v terminologii uvádí společně s pojmem vzdělání. Důvodem je jejich vzájemné prolínání. Probíhají v reálném procesu současně a fakticky je od sebe nelze oddělit. Někteří teoretici docházejí k dalšímu kroku a nahrazují tento dvojslovný pojem ve svém užívání termínem *edukace*.

Autoři psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2009) pod pojem vzdělávání uvádí tyto klasifikace:

1. *Vzdělávání celoživotní (life-long learning)*, jenž není omezeno na určitou životní etapu života člověka. Stává se součástí osobního pokroku, je proaktivní (povzbuzen návyk učít se), připravuje na budoucnost a uplatnění na trhu práce a chápe se jako investice ve prospěch učícího se.
2. *Vzdělávání doplňující (secound-chance education)*, je takové, které vede k získání alespoň základní kvalifikace a doplňuje školní vzdělání. Tomuto rozšiřujícímu vzdělávání se v ČR věnují úřady práce prostřednictvím nabídek rekvalifikačních kurzů.
3. *Vzdělávání dospělých (adult education)*, jenž je nazýváno systematickým a kontinuálním učením, v nejobecnější rovině probíhající jako rozšiřování základního školního vzdělávání (jehož nenabývali v mladším věku) nebo jako další vzdělávání, navazující na to, které již získali.
4. *Vzdělání jako odpověď (education as a response)*, jak již z názvu vyplývá, učení v dospělosti je odpovědí – reakcí na životní událost. Mezi tyto události patří například rodičovská výchova a rodičovství, zaměstnání, školení a výcvik dobrovolníků, podnikání a s ním související školení v oblasti managementu a ekonomiky apod.
5. *Vzdělávání orientovaná na proces (process-oriented education)*, jenž se v tomto výčtu prolíná se všemi kategoriemi. Zaměřuje se na proces učení, na umění učít se, řešit nové problémy, propojovat a vyhledávat informace.
6. *Vzdělávání reaktivní (reactive education)* stejně tak jako *vzdělávání tradiční (traditional education)*, v porovnání s celoživotním učením, je učení členěné podle věku, ve kterém je držitelem pravidel, obsahu a rozhodování učitel. Vzdělávání uspokojuje odhadované potřeby, je reaktivní.
7. *Vzdělávání rozšiřující (extensive education)*, je také, které rozšiřuje stávající vzdělání a kvalifikaci. Společně se vzděláním doplňujícím jde v podnikové sféře o investici do zaměstnanců.

Jak již bylo uvedeno výše, vzdělávání je ve stále spojitosti se vzděláním, probíhají souvisle a vzájemně se prolínají. „Vzdělání je souhrn vědomostí, dovedností a postojů osvojených jedincem v průběhu života; formálně označení stupně dosaženého vzdělání, příp. povolání, profese“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 687).

„Vzdělání je obecně spjato s pojmy kultivace, rozvoj, formování, utváření člověka. Cílevědomý proces této kultivace řízený, vedený a podporovaný společností prostřednictvím osob, na než je delegována role vzdělavatelů, zpravidla realizovaný ve specializovaných institucích, je označován jako vzdělávání“ (Walterová et al., 2004, s. 22).

Podle Tureckiové, Vetešky (2008) lze tedy obecně charakterizovat tento proces jako osvojování si soustavy poznatků a činností, které jsou jedincem vnitřně zpracovávány učení a přetvářeny ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky. Z pohledu vzdělávaného jde o učení, z pohledu vzdělavatele jde o vyučování.

V pedagogických slovnících se pro pojem vzdělání uvádí tyto pojetí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009):

1. *Osobnostní pojetí*, v tomto případě se na vzdělání nahlíží jako na součást socializace jedince. „Vzdělání je pak ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 361).
2. *Obsahové pojetí*, vyjádřeno jako obsah vzdělávání – učivo, informace které žák získává, kurikulu, nebo jako vzdělávací cíle.
3. *Institucionální pojetí*, je vzdělávání chápáno jako „společensky organizovaná činnost zabezpečená příslušnými institucemi. To umožňuje rozlišovat různé stupně (základní, vysokoškolské) a druhy vzdělání (všeobecné a odborné, formální atd.)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 361).
4. *Socioeko-nomické pojetí*, je chápáno jako úroveň vzdělanosti, vzdělávací dráha.
5. *Procesuální pojetí*, mluvíme o vzdělání jako o procesu končící dosažením určitého vzdělání.

Pokud se na oba uvedené pojmy podíváme podrobněji podle Janíše, Krause, Vacka (2008), lze vzdělávání pojmut jako činnost edukátora - vzdělávání a jako činnost edukanta - vzdě-

lávání se. V tomto procesu může mít vzdělávání podobu vzájemné interakce mezi učitelem, učivem a žákem nebo v podobě sebevzdělávání jde o vzájemnou interakci mezi učícím se a učivem bez přítomnosti učitele (učitel zde vystupuje „skrytě“ například v osobě autora učebnice pro samouky apod.).

Autoři (Janiš, Kraus, Vacek, 2008) chápou pojem vzdělání jako určitý výsledek, stav či úroveň, jenž bylo v procesu vzdělávání dosaženo. Zde je blízko ke školským stupňům vzdělání - základní, střední a vysokoškolské. Někdy se uvádějí také postgraduální, pomaturitní, vyšší vzdělání.

Dále se vzdělání (Beneš et al., 2002) přisuzují nejméně další tři atributy:

- vzdělání je vyjádření určité kvality;
- vzdělání označuje nějakou hodnotu samo o sobě;
- vzdělání označujeme něco obecného (co mohou alespoň potenciálně sdílet všichni).

Tyto atributy vzdělání naznačují, že nejde pouze o množství vědomostí, dovedností, znalostí ale o reflexi nějaké společenské a všemi akceptovatelné kultury.

„Vzdělávání v současné civilizaci prochází mohutným rozvojem. Mluví se o učící se společnosti (*learning society*), ve které nejen povinné školní vzdělávání, ale i veškeré další, formální a neformální vzdělávání nabývá stále větší závažnosti pro život lidí. Všechny vyspělé i méně rozvinuté země se podle svých ekonomických možností a kulturních orientací snaží vybudovat co nejdokonalejší vzdělávací systémy jakožto nezbytný předpoklad k svému dalšímu rozvoji“ (Průcha, 1999, s. 15). Vyvozuje se stále vzrůstající význam vzdělávání pro celou společnost, tak jako i pro každého jedince samostatně.

Školní léta (školní věk), jak je mnohými nazýváno období, pro které společnost vymezila prostor pro učení, následuje po období her a bezstarostného objevování. Nastupuje tedy období práce spojené s kariéřním růstem jedince.

Podle Dařílka a Kusáka (2001) může kvalita těchto vzájemných vztahů podstatnou měrou usnadnit naplnění výchovně vzdělávacích cílů (facilitující účinek), nebo v opačném případě jejich dosahování ztížit (inhibující účinek). „Formující se vzájemný vztah mezi vyučujícím a studentem je proto právem považován za jednu z nejdůležitějších nekognitivních podmínek určující efektivitu pedagogického působení“ (Kusák, Dařílek, 2001, s. 116). Navázání správného vztahu je tedy podstatným faktorem studijní úspěšnosti, jenž jde ruku v ruce

s rozšířením zájmu, úsilí a výkonu studenta. Znamená to, že autorita učitele, vycházející z jeho řídicí role v procesu učení, nese přímou odpovědnost za výsledky učení. Dobrý odborník, expert ve svém oboru prezentující se vstřícným přístupem ke studentům, velmi rychle získává přirozenou autoritu (student přirozeného uznává jeho postavení). Tato přirozenost vzhlížení k autoritám je však také podložena jeho vztahem v rodině, k dospělým a k společnosti celkově. Opakem je vnucená autorita, která vypovídá o výskytu sankčního systému a podřízení se bez vnitřního souhlasu jedince.

1.1 Terciární a vysokoškolské vzdělávání

Terciární stupeň patří k „nejvyššímu stupni v hierarchii úrovní vzdělávacích systémů, který dosud lidská civilizace pro své potřeby vytvořila“ (Průcha, 1999, s. 141). První univerzity byly zakládány v období 12. – 14. století: „v italské Bologni roku 1224, v anglickém Oxfordu roku 1168, v portugalské Coimbře roku 1290 – a ovšem také v Praze roku 1348“ (Průcha, 1999, s. 141).

Po roce 1989 se československý, později český vzdělávací systém dočkal konfrontace se zahraničními systémy a jejich strukturami. Jednotná klasifikace oborů vzdělání (z roku 1982) přestala vyhovovat. Pojem terciárního vzdělávání (*tertiary education*) je kodifikován v Mezinárodní normě pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997 (*International Standard Classification of Education*). „ISCED 97 je klasifikace konstruovaná tak, aby dokázala postihnout úrovně i obory vzdělání poskytované respondentům v různých školských systémech a různých časových obdobích na celém světě. Systematicky proto člení vzdělávací problematiku výhradně po odborné linii a důsledně se oprošťuje od jakýchkoliv vazeb na legislativní úpravy vzdělávacích procesů. Jedině tímto postupem tak lze získat přímo srovnatelné statistické údaje pro porovnání úrovně vzdělanosti v různých zemích. Klasifikace se proto uplatní zejména ve statistických šetřeních u obyvatelstva a je jedinou akceptovatelnou klasifikací pro mezinárodní účely“ (Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97, Český statistický úřad, 2010).

Na jejím základě se provádí klasifikace a statistiky o vzdělávání v různých zemích. Schválena byla roku 1997 - Generální konferencí UNESCO a její výsledky slouží také ke komparaci různých vzdělávacích systému srovnávací pedagogiky (mezinárodní komparace).

Tab. 1 Terciární vzdělávání klasifikované normou ISCED 1997

Úroveň ISCED	Česky/anglicky	Popis, typická délka, typický věk vstupu	Doporučené zařazení úrovně vzdělávání v českém systému
ISCED 5	<p>První stupeň terciárního vzdělávání</p> <p>(nesměřující přímo k vědecké kvalifikaci)</p> <p>First stage of tertiary education</p> <p>(not leading directly to an advanced research qualification)</p>	<p>Typický věk vstupu: 17-20 let.</p> <p>Hlavní hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> – obvyklým minimálním požadavkem pro vstup na tuto úroveň je úspěšné ukončení úrovně ISCED 3A nebo 3B nebo úrovně ISCED 4A – Programy úrovně 5 nevedou přímo k udělení vědecké kvalifikace – tyto programy musí mít úhrnnou teoretickou dobu trvání alespoň 2 roky od počátku úrovně 5 	<ul style="list-style-type: none"> – v bakalářském studiu koncipovaném jako předstupeň magisterského studia (5A) – ve dvouletém magisterském studiu navazujícím na bakalářské studium (5A) – v magisterském studiu v délce 4–6let (5A) – v dalším vzdělávání po absolvování vysoké školy (nesměřující k udělení titulu) (5B) – ve vyšších odborných školách (5B) – v bakalářském studiu koncipovaném jako konečném (5B) – v bývalém pomaturitním studiu specializačním a inovačním (5B) – v posledních dvou ročnících konzervatoře a speciální konzervatoře (5B)
ISCED 6	<p>Druhý stupeň terciárního vzdělávání</p> <p>(směřující přímo k vědecké kvalifikaci)</p> <p>Second stage of tertiary education</p> <p>(leading to an advanced research qualification)</p>	<p>Programy vedoucí k získání vědecké kvalifikace. Předpokladem je úspěšné absolvování úrovně ISCED 5A</p> <p>Typický věk: studenti jsou o několik let starší než studenti vstupující na úroveň 5A</p> <p>Typická délka studia: 3 roky</p> <p>Hlavní hledisko</p> <p>Pro programy je typické předložení doktorské nebo disertační práce publikova-</p>	<ul style="list-style-type: none"> – v doktorském studijním programu ukončeném titulem PhD. – bývalá vědecká příprava ukončená titulem kandidát věd (CSc.), doktor věd (DrSc.)

		telné kvality, která je výsledkem původního výzkumu a představuje výrazný příspěvek k poznání.	
--	--	--	--

(Průcha, 1999, s. 307)

Z této klasifikace vychází (Průcha, 1999), že první stupeň terciárního vzdělávání (úroveň ISCED 5) nesměřuje přímo k vědecké kvalifikaci: jsou zde bakalářské, magisterské programy studia a vzdělávání na vyšších odborných školách aj. Druhý stupeň terciárního vzdělávání (úroveň ISCED 6) směřuje k vědecké kvalifikaci a pokrývá doktorské studijní programy, resp. vědeckou přípravu.

Vzdělání na úrovni ISCED 5 se jak v České republice, tak v zahraničí dále člení na sektory:

Tab. 2 Sektory terciárního vzdělávání úrovně ISCED 5

Neuniverzitní terciární vzdělávání	Univerzitní terciární vzdělávání
non-university tertiary education	university tertiary education, university higher education
Jedná se o vzdělávání, které je poskytované školskými institucemi, jenž nejsou součástí vysokých škol, a nevede k udělení certifikátů/diplomů osvědčující vysokoškolskou kvalifikaci.	Jde o vzdělávání, poskytované univerzitami, resp. jinými typy vysokých škol.

(Průcha, 1999, s. 142)

„Teoreticky orientované jsou programy, poskytující dostatečnou kvalifikaci pro přístup k vědeckým programům (např. historie, filozofie, matematika atd.) a k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky (např. lékařství, zubní lékařství, architektura atd.). Obvykle jde o dlouhodobé programy, kde minimální úhrnná teoretická doba trvání na terciární úrovni činí tři roky ekvivalentu prezenčního studia, třebaže je pro ně typické, že trvají 4 nebo více let. Nejčastěji jsou zařazovány do úrovně *ISCED 5A*“ (Trendová, 2008, s. 41).

„Odborně či profesně orientované programy poskytují specifickou kvalifikaci pro určitou profesi. Obsah těchto programů je orientován prakticky, je specializován na určité povolání a má účastníkům zprostředkovat praktické dovednosti a znalosti nutné pro výkon příslušného povolání nebo řemesla nebo skupiny povolání nebo řemesel. Úspěšné zakončení těchto

to programů poskytuje absolventovi kvalifikaci uznávanou trhem práce, neumožňuje však přímý přístup ke studijním programům vědecky zaměřeným. Kvalifikace odpovídající takovému programu se obvykle získávají kratším studiem. Tyto programy jsou nejčastěji zařazovány do úrovně *ISCED 5B*“ (Trendová, 2008, s. 41).

Úrovně terciární vzdělávání *ISCED 5* lze, jak je výše popsáno, členit na úroveň 5A a 5B. Vedle této mezinárodní klasifikace a terminologie *ISCED* se v České republice používá terminologie podle zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. v § 2 (4, 5):

Tab. 3 Terciární vzdělávání ze zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb., podle § 2, odst. 4 a 5

Vysoká škola univerzitní	Vysoká škola neuniverzitní
Vysoká škola univerzitní může uskutečňovat všechny typy studijních programů a v souvislosti s tím vědeckou a výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost.	Vysoká škola neuniverzitní uskutečňuje bakalářské studijní programy a může též uskutečňovat magisterské studijní programy a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysoká škola neuniverzitní se nečlení na fakulty.

(Michalík, 2003, s. 60)

Srovnáním obou druhů vysokých škol zjistíme, že neuniverzitní vysoká škola není rozčleněná na fakulty (může se členit na ústavy apod.), nevykonává vědeckou činnost (ale provádí výzkumnou a vývojovou činnost) a realizuje převážně bakalářské studium (ze zákona není vyloučeno realizovat jiné studium).

Podle Průchy (1999) by se univerzitní vzdělávání mělo používat ve spojitosti s takovým vzděláváním, které poskytují instituce mající oficiální statut univerzity. Jenže pod vlivem angličtiny se výraz *university* rozšiřuje na jakoukoli vysokou školu, která realizuje bakalářské a magisterské studijní programy. Z toho vyplývá, že výraz univerzitní vzdělávání se může rovnat vysokoškolskému vzdělávání, ale jinde může znamenat vzdělávání na univerzitě v užším slova smyslu.

„Z toho je patrné, že vztahy mezi tím, co se označuje jako „terciární vzdělávání neuniverzitní/univerzitní“ (podle klasifikace *ISCED*), a tím, co je vymežováno jako „vysoká škola neuniverzitní/univerzitní“ (podle zákona č. 111/1998 Sb.), nejsou zcela jednoznačné“ (Průcha, 1999, s. 142).

Ve členění by se dalo i dále pokračovat, například podle povahy zřizovatele vysoké školy. V tomto případě vysoké školy členíme na státní, veřejné a soukromé.

V současnosti v České republice fungují vysoké školy nabízející nepřehledné množství studijních programů ať už bakalářských, magisterských či doktorských. Doposud byl trend počtu přijímaných studentů rok od roku vyšší, nyní dochází k jeho stagnaci. Tato situace často nutí vysoké školy přijímat menší počet uchazečů, při kterém jsou potřeby mnoha zájemců o studium z kapacitních důvodů neuspokojeny. Po přijetí uchazeče je také v zájmu univerzity podporovat studenty na cestě k úspěšnému absolvování studia v příslušném studijním programu.

Při dnešním vzrůstajícím počtu vysokých škol v ČR a možnostech studia v zahraničí, je otázka kvality vysoké školy rozhodující. Veřejnost tuto zjednodušenou informaci objektivního hodnocení vyžaduje a stává se měřítkem jejich rozhodnutí. „K tomu, aby bylo možné se pokusit stanovit, která škola je lepší, je nutno stanovit kritéria, podle kterých se kvalita posuzuje a metody, jak zjistit plnění těchto kritérií. Stanovení pevných kritérií a jejich zveřejňování spolu s výsledným pořadím patří také k základním podmínkám pro posouzení relevance uváděného žebříčku“ (Ripková, 2006, s. 68). Mezi tyto kritéria patří akademická pověst, výběr a přijímání studentů, úroveň vyučujících, úmrtnost a počet absolventů (věnování větší pozornosti studentům s dosažením vyšší kvalita připravenosti, nikoli však snížení požadavků na studenty), finanční prostředky apod. Zlepšování těchto oblastí, jejichž hodnocení se skládá z mnoha faktorů, je v zájmu každé univerzity usilující o vysokou kvalitu vzdělávání.

1.1.1 Specifika dostupnosti terciárního vzdělávání

Úspěšný pobyt studenta na terciárním stupni vzdělávání s sebou přináší určité specifické požadavky. Přejít ze sekundárního stupně se mnohdy střetává s jiným očekáváním, s odlišným způsobem práce, jejím množstvím a s jinými (výrazně vyššími) požadavky.

Přístup k vysokoškolskému vzdělávání (tento termín se také nazývá access to higher education) podléhá určitým kritériím, podmínkám či předpokladům ke studiu. Podle Průchy (1999, s. 155) je „přístup k vysokoškolskému vzdělávání v jednotlivých zemích obvykle regulován jednak na politické úrovni (legislativní předpisy, školsko-politickými opatřeními), jednak ekonomickými možnostmi, ale také vzdělávacími tradicemi“. Systémy výběru a přijímání na vysoké školy se liší v jednotlivých zemích. Uplatňuje se zde celá řada kritérií

selekce včetně kritérií, jenž jsou zohledňovaná při přijímání na vysoké školy (prospěch u maturity, prospěch na SŠ, prestiž SŠ, posudky ze SŠ, volba předmětů studia na SŠ, praxe apod.).

Tyto kritéria mají v jednotlivých zemích při rozhodování o přijetí a nepřijetí různou závažnost. Uchazeč tak může přicházet do styku již s celým spektrem selekčních procedur, ve kterém se například Japonsko vyznačuje velmi omezeným přístupem, na druhé straně v USA se selekce příjmu studentů ke studiu vůbec neuplatňuje (mluvíme o tzv. *free admission* – *otevřený přístup*), nebo se naopak na vybraných univerzitách vyznačují velkou náročností. Vedle toho se v určitých případech (především Švédsko) uplatňuje přístup k vysokoškolskému vzdělávání i bez předchozího ukončeného středoškolského studia (Průcha, 1999).

Podle východisek pro evropské vzdělávací systémy „není nutné, žádoucí ani uskutečnitelné, aby každý dospěl při svém studiu až k vysoké škole. V mladých lidech jsou vzbuzována falešná očekávání, jsou-li vedeni k tomu, aby věřili, že každý vysokoškolský titul s sebou automaticky nese společenskou prestiž a zajímavé pracovní uplatnění“ a dále se uvádí „přístup k vysokoškolskému vzdělávání musí být posuzován nejen podle společenské poptávky a osobního zájmu (jak je tomu v převážné míře doposud). Úměrně své závažnosti by měly být posuzovány otázky jako náklady na vzdělávání, jeho kvalita a vyhlídky na zaměstnání“ (Kvalita vzdělávání. Odpověď na výzvy budoucnosti, 1998, s. 45).

1.1.2 Specifika náročnosti terciárního vzdělávání

Vedle specifických kritérií dostupnosti, které jsou nevyhnutelné pro vstup do terciárního stupně vzdělávání, na uchazeče o studium čekají i jeho další specifika. Tyto specifika jsou již spojená se studijním pobytem na tomto stupni. Jak již bylo uvedeno výše, jde především o rozdílnost náročnosti studia, množství (rozsahu učiva), organizace a také způsobu hodnocení apod. Tyto parametry jsou dále zkoumány v praktické části této práce.

Nejvíce zřetelným rozdílem je množství a s tím spojená náročnost učiva. Učení je ve své podstatě v průběhu studijního semestru individualizované, souvisí s jiným způsobem organizace (student si sestavuje svůj semestrální rozvrh apod.) a způsobem výuky (přednášky, semináře). Student nemá povinnost každodenní školní docházky, tak jak tomu bylo na nižším stupni. Výsledky studia jsou z převážné části vyžadovány až na konci semestru, tedy ve

zkouškovém období. Tato oblast se podstatně může podstatně lišit v závislosti na vyučujícím a jeho způsobu monitorování výsledků.

S náročností souvisí také její úroveň v rámci určitého předmětu. V některých předmětech, kterým je například cizí jazyk, má student možnost zvolit variantu náročnosti – osobní úroveň na jehož základu ve studiu dále pokračuje. K významu individualizovaného učení a úrovní náročnosti se již v roce 1983 ve svých perspektivách vzdělání přiklání Průcha (1983) a dále zdůrazňuje jejich rozšíření z oblasti vysokých škol (kde bylo zatím výhradně uplatňováno) i do oblastí primárního a sekundárního stupně vzdělávání.

Rozdílným parametrem při přestupu z nižšího stupně na terciární stupeň vzdělávání je bezesporu hodnocení. Hodnocení výkonu studenta je cenné v případě, kdy podporuje proces učení a dále studenta motivuje a vede k další činnosti.

Carroll (Košťálová, Miková, Stang, 2008) rozšířil psychologii učení o termín learning rate, jenž jako první vyjadřuje, že se žáci mezi sebou neliší v tom, kolik se toho naučí, ale tím, kolik času (jak rychle) potřebují ke zvládnutí stejného úkolu. Tato teorie má, podle mého názoru, své zastoupení také v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Rozsah učiva je zde mnohem vyšší než na nižším stupni.

Úspěšným postupem do dalšího semestru nebo ročníku studia, je zisk znalostí a dovedností potřebných pro další postup. „Tento přístup mění pohled na neúspěch studentů – odpovědnost za jejich úspěch se přesouvá na zvolený způsob výuky a podmínky k učení a selhávání se nespojuje s neschopností studenta, nýbrž s jeho nízkým nasazením a úsilím“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 54). V tomto případě se dříve osvojené poznatky po velmi krátkém čase zapomínají, jsou izolované a student je nedokáže použít i v jiném kontextu.

Významná je zde bezprostřední zpětná vazba, ve které si vyučující ověřuje, zda student předkládané učivo chápe. Doporučuje se stále a průběžné monitorování práce studentů. Košťálová, Miková, Stang (2008) vidí jako důležitý úkol naučit studenty nové poznatky spojovat (konstruovat) do smysluplných struktur poznání. Vyučující musí v tomto pojetí plánovat a rozpracovat postupné cíle, kterých studenti mají v jednotlivých fázích učení dosáhnout. Tento přehled dokáže přiblížit, kde se student se svými znalostmi a porozuměním daného učiva právě nachází a kam se má ubírat.

Na kvalitě hodnocení mnohdy závisí celková úroveň výsledků studentů. Může vyvolat pozitivní motivaci, emoce, vztah a přístup studenta k učení a poznávání nové oblasti. Na dru-

hé straně však chyby a neadekvátnost mohou vyvolávat negativné emoce a narušit celková postoj ke škole (Kusák, 2001).

Způsob výuky je také hybným momentem a motivací ke studiu. Záleží na jeho uchopení, představení látky (učiva) studentům. Obvykle však jde o aktivity nevyžadující studentovo zapojení (o zamyšlení nemluvě). Nejčastěji nabývá formy opisování látky z tabulí a přepisování učebnic. Vyučující by měl sledovat zájem studentů, pohybovat se po učebně, vybízet k činnostem, nezačínat výuku se zpožděním a nekončit dříve tak, že by se to stalo pravidlem. Dynamické, podnětné a zajímavé vzdělávání je stále vzácností (Frase, Streshly, 2000).

Birkenbihl (2002) tvrdí, že nezáleží na tom, co vyučujeme nebo, co se učíme, vše lze zpracovat tak, aby informace byly použitelnější a srozumitelnější, záleží však na jeho podání.

Dalším kritériem, které se v mnoha případech stává zdrojem ukončení studia, je její finanční nákladnost. Jsou to náklady na studijní materiál, dopravu, ubytování, stravování apod. V současné době se školné platí na soukromých vysokých školách, ale uvažuje se o zavedení školného i na školách veřejných. „Důvody, které politiky vedly k těmto úvahám lze charakterizovat následovně – placení školného by mělo především motivovat studenta k uváženému, kvalitnímu studiu bez zbytečných průtahů a do určité míry přispět k jeho emancipaci ve vztahu k vysoké škole“ (Kalabis, Petr, 2008, s. 12). Jaký vliv má tato změna na stresovou zátěž studentů či možnosti studiu z finančních důvodů, se v tomto argumentu neuvádí.

1.2 Vzdělávání a trh práce

Po úspěšném ukončení studia je jedním z trvalých a stále aktuálních problémů uplatnitelnost čerstvých absolventů na trhu práce. V souvislosti s požadavky zaměstnavatelů na délku praxe a jejich zkušenost v oboru je pozice absolventa na trhu práce obtížná. „Především je nutno upozornit na skutečnost, že s rostoucím věkem se výrazně mění hodnoty míry nezaměstnanosti. Zatímco u absolventů sledovaných úřady práce (tj. bezprostředně po ukončení studia) jsou hodnoty míry nezaměstnanosti vysoké“ (Vojtěch, 2002, s. 91).

Je zřejmé, že se musí brát také v úvahu obecná situace na trhu práce, která ovlivňuje možnosti uplatnění v oboru. Na druhou stranu je neekonomické a poškozující, pokud student nemá zájem ve své profesi, na kterou se studiem na vysoké škole připravuje, pracovat. Tato

situace může nastat v případě jiné, pro absolventa výhodnější či atraktivnější nabídky, nebo v případě, že nemá ve své profesi dostačující uplatnění nebo praxi.

Co se tedy „perspektivou“ ve vzdělávání rozumí? Průcha (1999) popisuje jeden z možných významů této perspektivy jako způsob udržení nízké úrovně nezaměstnanosti a budování lepší konkurenceschopnosti. Znamená to snad, že je výhodnější rozhodnout se na základě perspektivy, namísto vlastního zájmu o obor? Vhodné je zvážit obojí. Nemůžeme ovšem vyloučit tlak výroby a potřeb ekonomiky na perspektivy vzdělávání, jelikož tím rozhodujícím je mnohdy uplatnitelnost v oboru. „Není nikterak překvapující, že tyto ekonomické tlaky zasáhly a ovlivnily nejen oblast vzdělávací politiky, ale i pedagogickou teorii a výzkum“ (Průcha, 1999, s. 215). Studijní neúspěšnost má jednak personální dopad na jedince ale také dopad na hospodářskou sféru v podobě návratnosti ekonomických investic společnosti do vzdělávání jedince.

Přechod ze školy do práce může mít tradiční podobu, která je charakteristická vzděláváním ve škole, úspěšným absolvováním a až poté vstupem do zaměstnání. Dalším ze způsobů je kombinace studia a částečného pracovního úvazku. Jak uvádí Průcha (1999), je zajímavé, že se kombinace práce a studia výrazně odlišuje podle regionu. V severní a západní Evropě nachází široké uplatnění, kdežto v jižní Evropě sdílející „středomořskou kulturu“ zůstává nízká.

Pokud by jsme hledali rozhodnutí, který je ze zmíněných způsobů výhodnější (pokud k jeho rozhodnutí nenutí jedince jiné důvody, například finanční potíže), můžeme říci, že „čím déle jsou mladí lidé začleněni ve vzdělávacím systému, tím menší je počet nezaměstnaných mezi mládeží. Naproti tomu jako pozitivum druhého způsobu se uvádí to, že při kombinaci studia a částečného pracovního úvazku získávají mladí lidé mnoho pracovních zkušeností předtím, než nastupují do práce v úplném zaměstnání, a snadněji pak nalézají pracovní místo“ (Průcha, 1999, s. 217).

Ve všech zemích se, podle uskutečněných výzkumů, projevuje vztah mezi nezaměstnaností lidí v produktivním věku a úrovni dosaženého vzdělání. Nejvyšší nezaměstnanosti dosahují občané, kteří mají nejnižší úroveň dosaženého vzdělání nebo jsou bez pracovních zkušeností, praxe a kvalifikace. Zvyšováním dosažené nejvyšší úrovně vzdělávání se naopak nezaměstnanost snižuje. Tato závislost je předmětem mezinárodní komparace nezaměstnanosti, které se soustředí především na dvě skupiny subjektů – jednak skupina mládeže všeobecně (s věkem se zaměstnanost zvyšuje) a jednak skupina absolventů různých druhů a

stupňů škol. Rozlišujeme také dlouhodobou nezaměstnanost (jenž se považuje za trvajících 12 a více měsíců) a nezaměstnanost přicházející hned po ukončení školy (okamžitá nezaměstnanost). Mezinárodní statistiky tedy sledují jak se nezaměstnanost absolventů vyvíjí ve dvou obdobích, jednak 1 rok po ukončení školy, jednak 5 let (Průcha, 1999).

Ukazuje se, že absolventi s nejvyšší úrovní vzdělání (vysokoškolské univerzitní i neuniverzitní vzdělání) mají po 5 letech relativně nejnižší nezaměstnanost. V České republice se tato oblast také sleduje. Významným činitelem je druh jednotlivých škol (všeobecný či odborný typ vzdělávání), neboli oborová struktura nezaměstnaných absolventů. V dnešní době se také profesnímu - učňovskému studiu opět připisuje na významu především tam, kde má svou historii.

Ještě v dnešní době se projevuje skutečnost, že mnoho vzdělávacích institucí neví, co se s jejich absolventy po ukončení studia děje. „Každá vysokoškolská instituce by však měla vědět, co se s jejich absolventy děje, a využívat těchto informací ke zlepšení své struktury a studijních programů. I podniková sféra musí převzít svůj díl odpovědnosti“ (Kvalita vzdělávání. Odpověď na výzvy budoucnosti, 1998, s. 55). Vzdělávací instituce by tedy měla vytvářet reálný obraz toho, jaké požadavky budou na absolventa v reálné pracovní pozici kladeny a podle toho také koncipovat náplň studia.

Nezaměstnanost s sebou do života člověka přináší nejrůznější formy frustrace doprovázeny fází optimismu, pesimismu až následné rezignace. „Nezaměstnanost je vnímána jak okolím, tak samotným postiženým jako odchylka od normy a je spojena s nízkou společenskou prestiží“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 25).

Mezi členy EU je Česká republika jedna z těch zemí, ve které absolvent vysoké školy získá zaměstnání odpovídající studovanému oboru po pár měsících jeho vyhledávání (obvykle 6 měsíců). Podobná situace je také v Rakousku, Švédsku nebo na Slovensku (Šebková, 2006). Pozice čerstvých absolventů bez praktických zkušeností v oboru je při hledání relevantního zaměstnání v oboru složitá. Studium na VŠ obvykle zahrnuje i praktickou část studia, ale jen málo kteří studenti si jsou budoucího významu a osobního přínosu této zkušenosti vědomi.

2 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY

Paralelně vedle procesu vzdělávání hraje jednu z klíčových rolí studijní úspěšnosti jeho osobnost charakteristická vlastnostmi, schopnostmi, temperamentem, vlohoy, způsobem vyrovnávání se zátěží a stresem apod. Do této oblasti patří také motivace a souhrn životních událostí, jež dotváří konečný studijní výsledek jedince.

Mezi lidmi jsou značné rozdíly, můžeme říct, že jsme každý svým originálem. O někom říkáme, že je šikovný, podnikavý, průbojný, o jiném, že je mrzutý, zachmuřelý či smutný. Také to, co dělá jednomu potíže může druhý zvládnout bez problémů a naopak. Osobnost člověka, jeho motivace a zájmy prostupují všemi oblastmi činnosti člověka a ovlivňují jeho výkon. Hodnotné je zjistit, zda student svůj eventuální neúspěch přisuzuje sám sobě (nedostatek vlastních schopností, vynaloženého úsilí apod.) nebo například náročnosti studia. Tím pádem můžeme také zjistit, zda je u něj jeho úspěch ovlivnitelný či ne.

Čáp, Čechová, Rozsypalová (1998) se v psychologii zabývají termínem osobnost člověka s jeho psychickými, biologickými a sociálními znaky. Čáp dále uvádí „k osobnosti patří všechny psychické procesy, stavy a vlastnosti určitého člověka. Zároveň je však každý člověk organismem s určitými tělesnými vlastnostmi. Přitom patří k určité rodině, školní třídě nebo pracovní skupině, národnosti apod. To vše ovlivňuje i jeho prožívání, motivaci, psychické vlastnosti“ (Čáp, 1996, s. 9).

K charakteristice osobnosti připojují popis Vágnerové, která uvádí „osobnost lze charakterizovat prostřednictvím základních dimenzí, resp. faktorů, které budou určovat obecnější tendence k určitému způsobu chování a prožívání“ (Vágnerová, 2004, s. 215). Lze říci, že je na základě základních charakteristik osobnosti možné předpokládat či předurčovat pravděpodobný způsob reakce osobnosti na různé životní situace.

Můžeme se o tom přesvědčit u základního dělení temperamentu osobnosti, jež je „soustava vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka, zejména způsobem vzniku a průběhu citových procesů a jejich výrazů: jak snadno city vznikají, jak jsou silné, jak rychle probíhají a střídají se, jak živě se projevují navenek v citovém výrazu (v mimice a gestikulaci, v smíchu, pláči apod.)“ (Čáp, 1980, s. 62).

Dále je to charakter (Čáp, Mareš, 2007, s. 162) popřípadě morální charakter, vnitřní kontrola chování a jednání jedince podléhající normám a společenským požadavkům. Subsystem osobnosti formující se převážně působením prostředí, výchovy a dalších sociálních

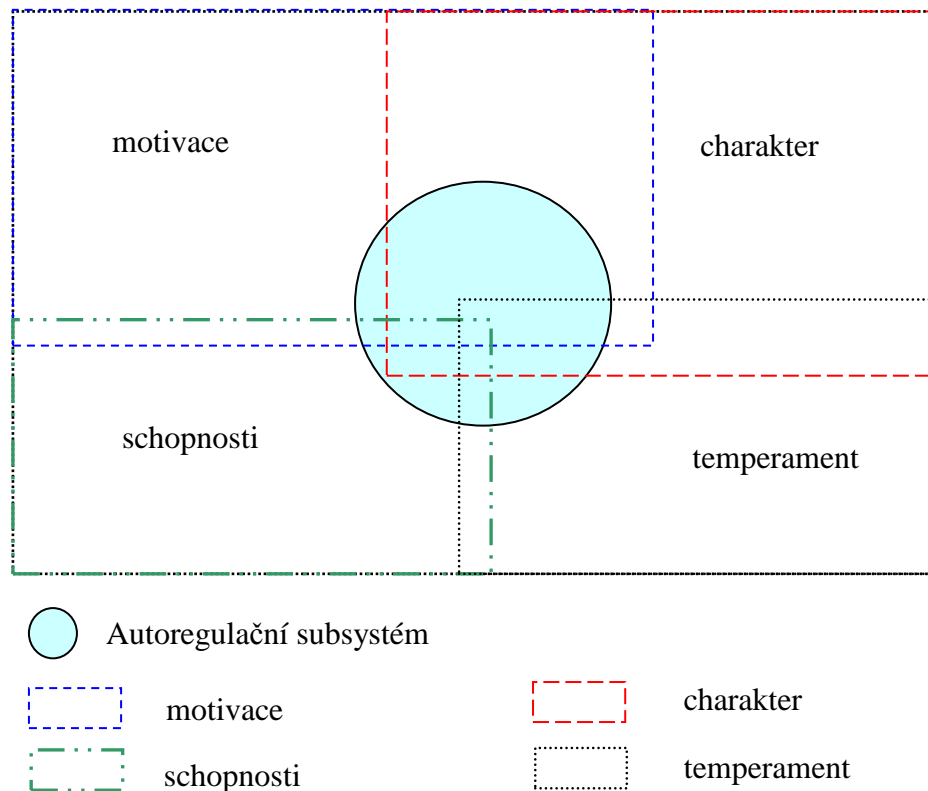
podmínek. Temperament je společně s charakterem, schopnostmi a motivací součástí subsystémů osobnosti.

Osobnost vytváří složitý systém, dalším rozbořem můžeme rozlišovat především jeho schopnosti a dovednosti. „Schopnost je psychická vlastnost, která umožňuje člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat“ (Čáp, 1997, s. 87). Můžeme rozlišovat několik druhů schopností, ale zvláště velkou pozorností se vyznačuje intelektová oblast (inteligence) měřená inteligenčními testy IQ, talent, genialita, tvořivost, kreativita apod. Člověk se o své schopnosti musí v životě zasloužit déle trvajícím osvojováním dovedností a jejich upevňováním nácvikem, praxí či tréninkem. Ne nadarmo se říká „žádný učený z nebe nespad“.

Podle Čakrta (1996, s. 20), se teorie osobnosti zabývá tím, „co je všem lidem společné, i tím, co je navzájem odlišuje. Abychom tedy pochopili něčí osobnost, musíme porozumět jednak tomu, co má s jinými společného, stejně jako tomu, co je na ní neopakovatelné a jedinečné“. Pro vyučujícího (učitele, mentora, tutora apod.) to pak v praxi znamená, že všichni nemusí na zcela stejné podněty a situace reagovat stejným způsobem. Jak staré přísloví hovoří o tom, „že v jistém směru je člověk současně jako všichni ostatní lidé, jako někteří lidé a jako nikdo jiný“ (Čakrt, 1996, s. 20).

Na základě této rozdílnosti by se s člověkem mělo pracovat individuálně a s ohledem na jeho osobnostní rozdíly. Stejným způsobem by jsme měli přistupovat i například k tvoření vzdělávacích kurzů a školení. Stává se, „že se v knihách, na seminářích i školeních ordinuje všem jednotná metodika a univerzální nástroje bez rozdílu typu“ (Čakrt, 2009, s. 179).

Čáp (1997) při názorném vyjádření modelu (značně zjednodušený) struktury osobnosti neklade subsystémy vedle sebe, ale naznačuje jejich průniky s autoregulačním systémem, který zahrnuje jedincovu vůli, postoje, svědomí, hodnotovou orientaci, sebepojetí, sebehodnocení aj. Do autoregulačního systému zasahují všechny oblasti subsystému osobnosti, především jedincův charakter a motivace. Tyto složky jsou ovlivnitelné z vnějšku.



Obr. 1 Model struktury osobnosti

2.1 Emoční prožívání

Člověk se vyznačuje silnými emocionálními vztahy ke svému prostředí, k učivu, k přístupu zvládání životních událostí a situací. Emoční dovednost nám představuje jedincovu schopnost zvládat stresovou zátěž, trému, úzkost strach apod., kterým je vystaven během celého studia, obzvláště pak na jeho počátku při přechodu ze sekundárního do terciárního vzdělání. Tyto kompetence studenta se stávají předpokladem úspěšného absolvování studia.

Podle Kusáka, Dařílka jsou „emoce používány k označení prožitků subjektivního vztahu jedince ke skutečnosti. City jsou používány k označení trvalých emočních vztahů k jedincům nebo předmětům. Je pro ně charakteristické vnitřní prožitek, z vnějšku pozorované chování a fyziologické změny. Nemusí se objevovat v jednoduché formě pozitivního nebo negativního prožitku, ale mohou být ambivalentní“ (2002, s. 73).

Hněv, zlost či radost jsou prudkou emoční reakcí a nálady nejsou tak specifické, zaměřené na jednu situaci a mají delší průběh (ve srovnání s afekty jsou dlouhodobé). „Úzkost je definována jako nepříjemný citový stav, v němž převažují pocity napětí a obav neurčitého

dosahu“ (Vágnerová, 2005, s. 218). Pohybuje-li se člověk v neustálém napětí a jeho osobní adaptace na zátěžové situace je nízká, odrazí se tento stav ve všech jeho činnostech. Často se projevuje neschopnost uvolnění, relaxace a práce na úrovni svých možností. Důležité je také správné rozhodování o svém čase (tzv. time management) a volba stylu a techniky učení.

Naopak strach podle Vágnerové „lze chápat jako konkretizaci úzkosti, jako prožitek obav u něčeho určitého“ (Vágnerová, 2005, s. 219). Známe tedy to, čeho se konkrétně bojíme. Pokud zažijeme nějakou nepříznivou zkušenost, strach si se situací spojujeme. Tato informace v sobě nese určitý pocit ohrožení, který si člověk s novou a podobnou situací vybavuje (tento stav se ve své krajnosti nazývá fobii). Člověk by neměl opomíjet vedle základních každodenních činností na svou psychohygienu, možnosti relaxace a možnosti uvolnění vnitřního napětí.

2.2 Motivace

Proč se člověk chová a dělá věci určitým způsobem? Co je zdrojem jeho rozhodování? Které zájmy a motivy jsou rozhodující? Tyto otázky vedou k pojmu „*movere*“, jenž znamená hýbat či pohybovat. Jde o motivaci, kterou Kusák a Dařílek popisují jako „souhrn faktorů, které energizují, řídí a udržují průběh chování, jednání nebo činnosti jedince. Úroveň motivace je výsledkem kombinace stavu jedince (jeho potřeb, zájmů apod.) a vnějších podnětů (incentiv), které tyto vztahy mohou vzbuzovat nebo ovlivňovat“. K tématu dodávají „vnitřní stavy nebo pohnutky k činnosti jsou označovány termínem motivy. Motivem je nejčastěji potřeba jednice. Incentivem může být lákavý cíl (hračka, dobré jídlo)“ (2002, s. 60).

Formy motivace rozdělujeme na počáteční (vzbuzuje zájem), průběžnou (má za úkol udržet zahájenou aktivitu) a výslednou formu motivace (v podobě úspěchu má pozitivní efekt, neúspěchem motivaci oslabuje). Motivace na základě podnětů působících zvnějšku (zmiňované incentivy) nazýváme vnější motivací, jsou to například známky, odměny nebo tresty. Učení studenta se zájmem a s radostí je naopak výsledkem vnitřní motivace.

Ve vzdělávání je všeobecným cílem rozvoj nejen vnější motivace (která se na všech stupních vzdělávání ve školním prostředí rozvíjí především), ale také motivace vnitřní (vycházející z vnitřních zájmů a potřeb jednice).

2.2.1 Motivační procesy

Pokud vyučující aktivoval potřebu správným incentivem nastupuje jako další fáze motivačního procesu uspokojení potřeby (pokud má například člověk zájem o určitou oblast a rozhodne se o ní zjišťovat informace, uspokojuje tím zároveň svou potřebu poznání).

Motivační proces však obvykle bývá mnohem složitější, a to především protože:

Tab. 4 Motivační proces a jeho výsledek

Motivační proces:	Jeho výsledek:
Mohou být současně aktualizovány dvě, nebo více potřeb, případně jedna situace může obsahovat současně pozitivní i negativní incentivní hodnotu.	motivační konflikt
Uspokojení aktualizované potřeby je z nějakých důvodů zamezeno.	frustrace
Uspokojení potřeby většinou není možné bezprostředně, případně bezprostřední uspokojení má menší hodnotu než uspokojení oddálené.	vzniká nutnost stanovení cíle
Motivace lidského chování je v těsném vzájemném vztahu s poznávacími procesy, přičemž existuje vzájemná oboustranná podmíněnost.	nastupují kognitivní motivační procesy

(Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 21)

2.2.2 Motivace učebních činností

„Chceme-li učební činnost jako jednu z významných forem poznávacích činností realizovanou ve škole převážně v sociálním kontextu, jako reakci na požadavky školy (úkolovou situaci), potom lze uvažovat nejméně o třech možných zdrojích motivace této činnosti. Jedná se o tři skupiny potřeb, pro něž se v optimálním případě učební činnost stává komplexní iniciativou, a to z hlediska:

- a) *poznávacích potřeb* – procesu poznávání a získávání nových poznatků;
- b) *sociálních potřeb* – sociálních vztahů;
- c) *výkonových potřeb* – úrovně obtížnosti úkolům které jsou v rámci požadované učební činnosti na žáky kladeny“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 27).

Jedinec zaujímá osobní (individuální) postoj ke škole a z něj vyplývají jeho osobní motivy. Jde o potřebu nových podnětů (potřeba něco umět) a související potřebu přijatelného hodnocení (ocenění, podtrhnutí hodnoty žáka a jeho výkonu). Dále jsou zde potřeby sociálního ocenění, tedy potřeby úspěchu a sociální prestiže („*jsem ve kolektivu spolužáku mezi lepšími*“), zvyšování osobních kvalit, sebevědomí, sebedůvěry, či sebehodnocení („*chci si dokázat, že na to mám, já to zvládnu*“). Bez kvalitního hodnocení a správného odměňování se tyto potřeby těžko uskutečňují. Vágnerová uvádí (2005, s. 138), „nízké sebehodnocení a nedostatek sebedůvěry se po opakovaném neúspěchu projevuje očekáváním dalšího neúspěchu a rezignací na lepší výkon“ dále dodává, „děti, které mají pocit dostatečné opory, zvládají jakoukoli zátěž mnohem lépe“.

Důležitou roli má bezesporu učitel a jeho schopnost rozpoznat, která motivační potřeba je u studenta dominantní. Motivace v interakci učitel a žák může mít charakter pozitivní (aktivizující), ale i negativní charakter. „Kolik potřeb dítě má, tolik potřeb může při špatném přístupu k dítěti škola frustrovat, tak jako při dobrém přístupu rozvíjet“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 29).

2.3 Motivační činitelé neúspěchu

Asi se všichni shodneme na tom, že obecně si nepřejeme být neúspěšní. Úspěch můžeme prožívat jak vnější, tak svůj osobní, vnitřní. Dáváme ho do vztahu jak s vnějšími faktory, tak i faktory vnitřními, které jsou charakteristické ovlivnitelností jen námi samými, pokud to druhým nedovolíme. Máme nad ním absolutní vliv (Bartoníčková, 2007).

Člověk přirozeně prožívá radost ze svého úspěchu jak na pracovišti, během svých studií, tak i v osobním životě. Úspěch vnímá jako doklad schopností, vysoké píce, odhodlání a vůle vynaložené při překonávání překážek na cestě k jeho dosažení. Jde nejen o osobní zpevnění výkonu v podobě dosažení odměny, ale zároveň i o prezentaci svému okolí čeho všeho jsme schopni dosáhnout. To vše jde ruku v ruce se zvyšováním sebevědomí, sebehodnocení, jistoty, samostatnosti a zlepšení obrazu sebe samého.

Jedním z motivačních činitelů činností člověka je již zmíněné prožití úspěchu. Vyučující má volit náročnost úkolů tak, aby bylo možné tohoto úspěchu dosáhnout, nebyl příliš vzdálen nebo naopak příliš jednoduše dosažitelný. Čáp (1980) uvádí, že zvolení příliš jednoduchého a snadně dosažitelného úspěchu (bez vyššího vynaložení úsilí a bez překážek) netěší studenta tak, jako dosažení dobrého výsledku v náročnější situaci. Příliš lehké úkoly mo-

hou také demotivovat a vytvářet ztrátu zájmů studenta o sledovanou problematiku. Z toho všeobecně vyplývá, že i míra obtížnosti zadaného úkolu v sobě nese formu motivace. Na druhou stranu, příliš těžké úkoly a nízká úspěšnost mohou žáka frustrovat a přivádět k negativnímu přístupu ke svému studiu. Zkušený a vnímavý učitel usiluje o vytvoření vhodných podmínek k dosažení úspěchu a k navození správné motivace. Mnohdy i sebelepší učitel tento stav nemusí odhalit. Je tomu v případech, kdy student svůj neúspěch, například ve snaze vypadat před ostatními lépe, zvenčí ani neprojeví.

Na tuto oblast naráží silné ovlivňování motivace k výkonu studenta referenční skupinou, například skupinou kamarádů, sportovním a studentským klubem apod. Tedy osobami, se kterými má student kladné vztahy a na kterých mu záleží (v užší skupině to mohou být i rodiče, známí, oblíbení učitelé apod.).

Jsou také osoby, jenž například preferují práci ve skupinách nad individuálním úsilím. Motivace zde vychází ze sdílení určité emoční atmosféry. Soutěžení při práci je také hybným motorem motivace jedince, tak jako celých týmů či skupin. „Soutěžení v učení vytváří další doplňkové (a často velmi silné) momenty úspěchu či neúspěchu: již tím je naznačena možnost jeho příznivého i nepříznivého působení. Soutěžení působí nepříznivě zvláště tehdy, když soustavně přináší některým žákům velké neúspěchy, frustrace, ztrátu jistoty“ (Čáp, 1980, s. 164).

Novost předmětu a informací je také motivačním činitelem úspěchu. Projevuje se především u začínajících ročníků, jenž vstupují do nového prostředí, ve kterém se setkávají s novými předměty, způsobem výuky a učení, kolektivem, pedagogy apod. Pro mne osobně dělá učivo atraktivním především způsob, jakým je prezentováno. Pokud vyučující používá zajímavé prostředky, náměty, hlediska či zdroje informací - stává se učivo více zajímavým a vzrůstá potřeba poznávání.

Osobní zájem studenta o zvolenou oblast studia je bezesporu rozhodující. Je vhodné mluvit o motivaci, která studenta ke studiu přivedla. Přejít člověka k této nové učební činnosti může začít na základě schody okolností, povinnosti, zájmu, dostupnosti, popřípadě jejich kombinací. Podtrhuji myšlenku Čápa (1980, s. 164) jenž uvádí, „při poznávání osobnosti je důležité také seznámit se s jeho dřívějšími zájmovými činnostmi, úspěchy i neúspěchy, zkušenostmi abychom na ně mohli při vyučování a ve výchově navázat“. Dle této myšlenky je prioritní poznat motivy studenta ke studiu na cestě k jeho dalšímu rozvoji.

Ačkoli jsou předchozí činitelé různorodí, můžeme v nich najít něco společného (Průcha, 1980, s. 165) uvádí že tyto činitelé „umožňují člověku prožít zkušenost, která ukazuje možnost uspokojení důležitých potřeb a přiblížení k cílům v určité oblasti a činnosti. Žák se vlastní zkušeností přesvědčuje o tom, že právě zde se může uspokojovat jeho zvědavost, a potřeba činnosti, že právě zde dosáhne dobrých výsledků a úspěchů, společenského uznání, kladného zhodnocení, dobrých vztahů s lidmi, že v této oblasti může využít svých dosavadních vědomostí, dovedností i zájmů, že tato činnost a toto učení jsou nezbytnou podmínkou pro realizaci jeho životních cílů“.

2.3.1 Odměny a tresty

K nejnámějším motivačním činitelům, se kterým se každý jednice setkal a má s nimi zkušenosti, patří odměny a tresty. Facilitující povahu učení a chování mají odměny, kdežto inhibující účinek přiřazujeme trestům. „Odměny a tresty zajišťují zpevnování žádoucích forem chování, jednání a učení. Odměny se přiřazují k pozitivní motivaci a tresty k negativní motivaci. Odměny a tresty představují hlavní prostředky vnější motivace“ (Kusák, Dařílek, 2002, s. 68).

Citlivou otázkou jistě je, jak odměny a tresty uchopit a jak je používat. Ve vzdělávání se všeobecně velmi málo oceňuje pozitivní – žádoucí chování a spíše se upozorňuje na chování nežádoucí. Učitel (vyučující) má věnovat svou pozornost také pozitivům každého setkání se žáky (studenty), ohodnotit je přinejmenším slovním poděkováním za pozornost, pracovitost, naslouchání, vyřešení úkolů apod. Odpovědnost nelze klást pouze na stranu vyučujících. Student zde hraje stejně významnou roli, ve které by si měl vážit tohoto hodnocení a dále o ně usilovat. Hodnocení je vhodné uvádět bezprostředně po výkonu, obzvláště u dětí (u starších studentů lze oddalovat).

Odměny můžeme rozdělit na sociální, hmotné a odměňující činnosti (Kusák, Dařílek, 2002). Udělování známek, bodů, obrázků, sladkostí či peněz je hmotná forma odměn, se kterou je důležité citlivé zacházení. „Hmotné odměny se nedoporučují tam, kde je činnost sama o sobě pro žáka odměňující. Hmotná odměna by v tomto případě mohla vést ke snížení vnitřní motivace“ (Kusák, Dařílek, 2002, s. 70).

Mezi sociální odměny se zařazují nejobyčejnější a přitom hodnotné projevy hodnocení jako je úsměv, mrknutí, souhlas, zájem, pozornost apod. Aktivitu, které studenti dělají rádi, patří

mezi odměňující činnosti. Jsou to například organizace výletů, exkurzí, výběr formy výuky apod.

Chování a učení žáků a studentů, však nemůžeme efektivně ovlivňovat pouze prostřednictvím odměn. Odnaučení se nežádoucím formám chování nelze dosahovat pouze na základě odměn (Kusák, Dařílek, 2002). V případě trestu je důležité jeho okamžité načasování, jenž má za úkol zastavit vznik a vývoj nežádoucích forem chování, jednání nebo učení. Okamžitému trestu se žáci mohou vyhýbat prostřednictvím úniku (podvádění, lhaní, předstírání nemoci, záškoláctví apod.) a jakmile se tyto nežádoucí formy u žáka upevní, jsou posléze mnohem obtížněji odstranitelné. V mnoha případech mají daleko horší dopad než samotné tresty. Pozornost by měla být také zaměřena na osobnost žáka a jak na něj trest působí (např. na úzkostné žáky působí velmi intenzivně) a neměl by být použit izolovaně bez spojení s odměnou, motivací apod. Autorka Osladilová et al. (In Kusák, Dařílek, 2002) uvádí, aby byl trest účinný, měl by mít své charakteristiky, jenž vzhledem k jejich důležitosti, samostatně uvádím.

Tab. 5 Charakteristiky účinného trestu

Aby byl trest účinný, měl by mít následující charakteristiky:
– měl by se vztahovat k formě nežádoucího chování,
– měl by být opodstatněný,
– měl by být spravedlivý,
– měl by být přesně formulovaný,
– měl by být neosobní,
– neměl by vyvolávat intenzivní strach a úzkost,
– neměl by obsahovat činnosti, které se nevztahují k chování, za které byl žák potrestán.

(In Kusák, Dařílek, 2002, s. 72)

2.3.2 Reakce na frustraci

O motivačních činitelích žákovy neúspěchu se vyjadřuje také Helus a kol. (1979, s. 102) uvádí „nevhodně navozená motivace a nevhodný vývoj motivační sféry osobnosti ústí ve snížení výkonu, v neurotizaci žáka, v narušení jeho vztahu ke škole, k učiteli, spolužákům,

k sobě samému“. Zdůrazňuje, že i motivace může sehrát, jak již bylo zmíněno jinými autory, protikladnou roli a dále uvádí „může nejen otevřít jednu z hlavních přístupových cest k žákově úspěchu, ale může být i hlavním faktorem neúspěchu, selhání“ (Helus a kol., 1979, s. 102).

Nejtypičtější reakcí na frustraci je útok proti frustrujícím podmínkám nebo reakce úniková, tedy odvádějící ze situace. Nejčastěji bývají uváděny tyto reakce (Hyhlík, Nakonečný, 1973, s. 42):

Tab. 6 Reakce na frustraci

Reakce	Popis
Agresivní reakce	– jedna z nejtypičtějších odpovědí na frustraci. Fyzická nebo slovní forma, zaměřená vůči zdroji frustrace (bytost, věc, ale i subjekt sám) – jako další forma může být autoagrese (poškození sama sebe)
Kompenzující reakce	– snaha stanovit si a dosáhnout náhradního cíle
Reakce únikem do fantazie	– dosažení cíle je přeneseno do představ jedince, imaginárního světa fantazie a imaginace
Racionální reakce	– jde o racionální vysvětlení cíle, který se „omlouvá“ racionálními důvody – charakteristické „já za nic nemůžu“, „škola je zlá“
Reakce bagatelizováním cíle	– žáci nedosahují úspěchů, po jakých touží, reagují na frustrující podmínky jejich zlehčováním – cílem je vyhledat poskytnout jedinci prostor pro úspěch
Regresivní reakce	– chování odpovídající mladšímu věku – chování charakteristické pro nižší vývojový stupeň, např. dospělý se chová jako dítě apod.
Úniková reakce	– projevuje se jako záškoláctví, krátkodobá absence i únik do nemoci – může nabýt různých forem od alkoholismu až po sexuální promiskuitu
Reakce represí	– jde o potlačení frustrovaného motivu, může dojít k depresivním stavům, neurózám, úzkosti apod.
Reakce identifikací	– frustrovaná osoba se identifikuje s osobou frustrující, popřípadě s jinou osobou

(Hyhlík, Nakonečný, 1973)

2.4 Sebesytém osobnosti žáka

Člověk nepřichází na svět s již hotovým sebesystémem. Ten se během života vyvíjí a formuje, což vypovídá o tom, že nejde o podobu neměnnou. Proces formování obsahů sebesystému označujeme procesem sebeuvědomování, jenž je vodící nití celého našeho života, od narození až do smrti. Výsledkem tohoto pozorování sebe-sama je sebepoznání.

Vraťme se však k objasnění základních pojmů sebesystému (vztah k vlastnímu Já) člověka:

Soubor autoportrétů – obrazů, které máme v nitru sebe sama o sobě samém nazýváme sebeobrazy. Jdou to obrazy typu: já jako dcera, já jako student, já jako zaměstnanec a podobně. Tyto autoportréty se mění se změnou rolí, s měnícími se podmínkami a činnostmi. Dají se dále třídit na reálný sebeobraz (odpovídající skutečnosti) a ideální sebeobraz – sebeideál (prolínání představy o tom, jaký bych měl být), jenž souvisí se sebeúctou člověka (Kusák, Dařílek, 2003).

Kusák a Dařílek uvádí, že „sebepojmem zastupuje tu nejvyšší rovinu zobecnění“, dále pokračuje „sebesystém považujeme za útvar relativně stabilní, do značné míry rezistentní k přechodným nebo náhlým změnám, a to proto, že představuje zobecnění centrálních a vymezujících osobnostních profilů“ (Kusák, Dařílek, 2003, s. 98).

Do postojové složky sebesystému zařazujeme sebevědomí, které zahrnuje to, jak člověk sám sebe hodnotí a jaké emoce s tím spojené prožívá (spokojenost, štěstí, pýcha, hrdost, stud, hanba apod.). „Výsledkem je jeho osobní cena (sebecena). Sebevědomí odráží pocit osobní ceny a ve svém důsledku určuje, jaké aktivity bude žák upřednostňovat a kterým se bude naopak vyhýbat, když cítí, že by mohla být jeho osobní cena ohrožena“ (Kusák, Dařílek, 2003, s. 99). Pokud si žák ve svém rozhodování a práci důvěřuje a jeho očekávání se shoduje s realitou, hovoříme o sebedůvěře.

Všeobecně studenti s vysokým sebevědomím dosahují lepších výsledků, snadněji zvládají požadavky, odolávají stresu, nepříjemným tlakům a snadněji vytváří kolektiv kamarádů. Jakákoli vzdělávací instituce by tuto oblast formování sebesystému osobnosti studenta neměla opomíjet, jelikož přebírá podstatnou odpovědnost za její podobu.

Jak již bylo zmíněno v úvodu, proces formování sebesystému nastupuje s narozením dítěte a stává se celoživotním procesem obsahující *čtyři základní vývojové linie*:

1. Poznávání svého těla a vlastní fyzické entity od prostředí

2. Vnímání vnějších atributů (popis sebe, vzhledu, lidí v okolí, rodiny, kamarádů)
3. Výskyt psychických kvalit
4. Výskyt sociálních obsahů sebesystému

Čím mladší je dítě, tím více jeho pozornost zaujímají vnější charakteristiky. Například dítě mladšího školního věku věří tomu, že je hodnoceno na základě jeho chování, zatímco starší děti jsou již přesvědčeny, že ti, kdo je nejlépe znají pronikli dovnitř - do jejich psychologického soukromí, do nitra jeho osobnosti.

V tomto předkládaném výzkumu nebyla oblast sebedůvěry a představ o příčinách našeho chování a chování ostatních opomíjena. Důležitým zjištěním je, co (jaké okolnosti) podle studentů rozhodují o jejich eventuálním studijním selhávání. Zda student svůj neúspěch přisuzuje sám sobě – nedostatečným schopnostem nebo nedostatečnému úsilí, náročnosti studia, obtížnosti úkolu či otázce náhody. Odhalováním příčin zjistíme, zda je u studenta úspěch ovlivnitelný nebo ne.

Tento proces není v mnoha případech jednoduchý. Je ovlivněn mnoha faktory – množstvím a správností informací, schopností jejich korektního zpracování, zájmy a potřebami a také psychickými emocionálními stavy jedince, které jsou subjektivním hodnocením skutečnosti, události a situace. Pokud se tyto atribuce (připisování příčin událostí) stanou pro jedince typické, hovoříme o atribučních stylech.

Jak již vyplývá z výše zmíněného, jde o oblast hodnocení příčin jedincem (ve školním prostředí žákem, studentem apod.), proto nelze s naprostou jistotou předpovědět, že uvedený atribut bude správný (někteří nejsou schopni odvodit svůj neúspěch ze svého chování, ale vše přisuzují svému okolí). Podle Kusáka, Dařílka se však ukazuje „že v určitých situacích lidé provádějí atribuce, které se dají předem odhadnout s poměrně dobrou přesností“ (2003, s. 81).

Člověk má tendenci sám sebe chránit a nepřipisovat neúspěch sám sobě. Obecně lze říci, že úspěch lidé přisuzují svým osobním charakteristikám (schopnosti, úsilí apod.) a neúspěch vnějším vlivům (špatně podaná učební látka, nezískání zájmů studentů učitelem nebo také náhoda). „Výzkum atribucí odhalil některé pravidelnosti, které se objevují v určitých situacích. Tyto pravidelnosti jsou označovány jako *atribuční tendence* nebo jako *atribuční chyby a omyly*“ (Kusák, Dařílek, 2003, s. 81). Jedná se o předpoklad, že jednající (percipovaný jedinec) bude spíše svůj neúspěch přisuzovat vnějším příčinám vztahující se k jeho okolí

(aspekt situace), kdežto percipující bude zdůvodňovat vnitřní příčiny (vlastnostem, dispozicím studenta). Tento základní atribuční omyl (ohnisko pozornosti) však lze do jisté míry prostřednictvím empatie ovlivnit (vcítění se do osobnosti druhého apod.).

Podle Kusáka, Dařílka (2003) jsou atribuční tendence (hledání příčin) dvojího druhu:

- *egodefenzivní atribuce* – je reakcí útěku, v podstatě jedinec přebírá odpovědnost za pozitivní výkon, ale brání se přijat odpovědnost za neúspěch svého jednání a výkonu. Uniká tedy před zodpovědností připustit si vlastní nedostatky.
- *kontrodefenzivní atribuce* – přejetí odpovědnosti za neúspěch. V určitých případech je pro jedince výhodnější příjem své odpovědnosti, zejména, když očekává podobné výkony i do budoucnosti.

Podnětů měnící ohniska pozornosti, a tím i podobu základního atribučního omylu, je mnoho. Patří zde pocit odpovědnosti při vysoké zangažovanosti na situaci, výkonová motivace, strach z trestu, obliba u učitele, zda jde o úspěšného či neúspěšného žáka, zda žák prožívá úspěch, jaké jsou jeho vztahy v rodině, ve skupině, jak dokáže vystupovat před skupinou apod. Podle Kusáka, Dařílka (2003) se také ukazuje, že atribuční tendence žáků mohou být velmi ovlivněny také atribučními tendencemi učitelů. Učitelé mají tendenci omlouvat neúspěch jinak úspěšného studenta – přiřazují tedy *egodefenzivní atribuci*, kdežto u studentů převážně neúspěšných *kontrodefenzivní atribuci*.

Hodnotným je soustředění pozornosti na snižování strachu při dosahování úspěchu. Pokud se u jedince vyskytuje výkonová motivace, tedy potřeba dosažení úspěchu, může se právě strach projevit v podobě opačné podoby motivační tendence – vyhnutí se neúspěchu.

2.4.1 Weinerovo rozpracování atribučního modelu výkonové motivace

Vztah mezi atribučním stylem vysokoškolských studentů, hladinou sebevědomí a výkonovou motivací je pro ovlivnitelnost či neovlivnitelnost studentova výkonu z vnějšku rozhodující. Podstatou Weinerova přístupu je zjistit, které atributy (příčiny) student připisuje svému neúspěchu. Weiner přichází s klasifikací příčin, které mohou jedinci používat (viz. Tab. 7).

Tab. 7 Weinerova klasifikace příčin úspěchu a neúspěchu

<p style="text-align: center;">Vnitřní příčiny</p> <p>– vztahují se k vnitřním faktorům jedinců, např. schopnosti, úsilí, nálada jedince apod.</p>	<p style="text-align: center;">Vnější příčiny</p> <p>– vztahují se k prostředí, např. obtížnost úkolu a učiva, prostředí rodiny, osobnost učitele, náhoda.</p>
<p style="text-align: center;">Stabilní příčiny</p> <p>– relativně neměnné v čase, např. schopnosti, obtížnost úkolu aj.</p>	<p style="text-align: center;">Nestabilní příčiny</p> <p>– relativně měnící se v čase, např. nálada, náhoda aj.</p>
<p style="text-align: center;">Kontrolovatelné příčiny</p> <p>– jedinec je může nějakým způsobem ovlivnit, např. úsilí.</p>	<p style="text-align: center;">Nekontrolovatelné příčiny</p> <p>– jedincem nejsou kontrolovatelné, např. nálada a schopnosti.</p>

(Kusák, Dařílek, 2003, s. 84 – 85)

Jestliže se do této klasifikace umístí čtyři základní příčiny studijního úspěchu a neúspěchu, vznikne následující schéma:

<p style="text-align: center;">SHOPNOSTI</p> <p>– příčina vnitřní</p> <p>– stabilní</p> <p>– nekontrolovatelná</p>	<p style="text-align: center;">OBTÍŽNOST</p> <p>– příčina vnější</p> <p>– stabilní</p> <p>– nekontrolovatelná</p>
<p style="text-align: center;">ÚSILÍ</p> <p>– příčina vnitřní</p> <p>– nestabilní</p> <p>– kontrolovatelná</p>	<p style="text-align: center;">NÁHODA</p> <p>– příčina vnější</p> <p>– nestabilní</p> <p>– nekontrolovatelná</p>

Obr. 2 Základní příčiny studentova úspěchu a neúspěchu podle Weinerja

Dle autorů (Kusák, Dařílek, 2002) je typickou reakcí vysvětlování úspěchu jedince vnitřním příčinám v podobě vynaloženého úsilí a schopnostem a naopak neúspěch přiřazuje náhodě a obtížnosti, patří do příčin vnějších.

„Atribuční analýza výkonové motivace odhalila, že jedinci (žáci) s převažující tendencí dosáhnout úspěchu jsou vytrvalí, úspěch přisuzují svým schopnostem a úsilí, neúspěch přisuzují pouze nedostatku úsilí“ (Kusák, Dařílek, 2003, s. 85). Základem úsilí vedoucí ke změně tedy je ovlivnit atribuce a tím i změnit motivaci studentů ve směru zvyšování úsilí v případě neúspěchu. Tento krok musí být uvážený bez příliš velkého tlaku na studenty, jehož hranice jsou omezené. Pokud tento tlak vyvíjíme, může vyvolávat prožívání frustrací, jelikož se vyšší výkon již nemusí dostavit ani s maximálním vynaložením úsilí.

V prostředí terciárního vzdělávání je oblast rozvíjení atributů studenta poměrně omezená. Nedostává se zde příliš časté zpětné vazby a oblast hodnocení úsilí studenta je často zaměřená do konečných úseků (zkouškové období semestru), vyvolávající vysoký stres, časovou tíseň a depresi z nezvládnutí množství a požadované kvality výsledků.

S výkonovou motivací se často uvádí termín *naučená bezmocnost*, jenž je vyvolán trvale opakujícími se neúspěchy (Kusák, Dařílek, 2003). Úspěch studentů má silnou motivační odměnu. Pravděpodobně motivuje nejvíce, když má postupně se zvyšující gradaci. Není tedy pro studenta nudný a obsahuje v sobě další motivační náboj. Výkon, který je odměněn a hodnocen (obsahuje zpětnou vazbu), se může stát vodítkem pro úspěšnost studenta v každodenní práci. Reflektuje se také studentovo očekávání které se střetává s reálným výkonem a dává předpoklad k dalšímu vývoji. Studenti, od kterých se moc neočekává a jejich prostředí nemá příliš stimulující charakter, mohou ztrácet motivaci k výkonu, potažmo i vztah ke studiu.

S obsahem pojmů sebevědomí a sebedůvěra souvisí také oblast *personální zdatnosti*, která vyjadřuje zda studenti mají dostatek důvěry ve své schopnosti – zda se cítí kompetentní ke studiu. Dosažení úspěchu závisí nejen na velmi důležitém osobním zájmu o studovaný obor a motivaci, ale také na znalostní základně se kterou student přichází z nižšího stupně vzdělávání.

3 SOCIÁLNÍ CHARAKTERISTIKY

Společně se vstupem studenta do terciárního stupně vzdělávání dochází ke změně způsobu komunikace s vyučujícími (nesetkávají se tak často, jak tomu doposud na sekundárním stupni bylo zvykem), liší se i mezi spolužáky a dále přibývá nová oblast komunikace se studijním oddělením, s pracovníky univerzity apod. Způsob komunikace je velmi odlišný. Za všeobecné studijní záležitosti je student osobně zodpovědný. Tato změna má pozitivní vliv na začlenění studenta do světa dospělých, ve kterém již není veden krok za krokem ostatními. Na druhou stranu student nemusí vždy být na tuto odlišnou formu připraven. Tato oblast se může stát bez předchozích zkušeností a odlišného očekávání pro studenta problematická.

Můžeme se také setkat s pojmem, který je v zahraničí nazýván jako „homesick“, tedy stesk po domově. Student se cítí osamělý, bez vazeb, bez podpory a pomoci a to obzvláště v případě, kdy jeho navázání vztahů s okolím není příliš úspěšné.

Studenti si během svého studia sestavují studijní rozvrhy, nebo jsou (prvním ročníkům) tyto semestrální rozvrhy fixně dány. V obou případech studenti vytváří studijní skupiny. Velké studijní skupiny v případě přednášky, skupiny malé pro setkávání v seminářích. V malých skupinách dochází navázání hlubších vztahů, studenti se poznají a navazují silnější vazby. Činnosti této skupiny se rozlišují na činnosti určené danými studijními úkoly a spontánní činnosti, přirozeně vyplývající z interakcí mezi studenty. Posilování první formy činností je prvořadým důvodem, proč se skupina schází – účast ve výuce, získání nových informací, vzdělávání apod. Druhá forma spontánních činností je také žádoucí, nežádoucí je pouze tehdy, kdy se tyto dvě činnosti vzájemně prolínají. Například studentům byl zadán k vypracování úkol, ale studenti se této činnosti v určené době nevěnovali apod. Tyto činnosti nazýváme skupinovou dynamikou.

Členové skupin jsou součástí sociální interakce charakteristické pro malé skupiny, „které tvoří lidé, již se navzájem znají, sdružují se k určitému účelu a v průběhu vzájemných interakcí vytváří určité role a závazné normy chování“ (Nakonečný, 2005, s. 69). Tato definice se vztahuje převážně k malým sociálním skupinám, například zaměstnanců na pracovišti. V podstatě se však dají přirovnávat ke studijním skupinám na terciárním stupni vzdělávání.

Na stejném základě rozlišujeme dvě roviny interakcí ve skupinách: pracovní a mimopracovní s formálními a neformálními vztahy mezi zúčastněnými členy skupiny. S oblasti interpersonálních mezilidských interakcí (komunikací jedince s okolím) souvisí pojem *dissonance*, která může v určité míře ovlivnit studentův pohled na svou úspěšnost. Podle Nakonečného (2005, s. 82) vzniká „jestliže se někdo nechová souhlasně s naším sebepojetím a jestliže někdo nám blízký dosahuje lepší úrovně výkonu v oblasti, která je pro nás významná a má tedy vliv na naše sebehodnocení“.

Nesmíme také opomíjet základní činitele vyučovacího procesu jimž je učitel (pedagog) a žák (student), jenž je jeden z první podoby vztahů mezi dítětem a cizí osobou. „Vztah mezi učitelem a žákem se podílí na kvantitě a kvalitě celého výchovně vzdělávacího procesu a nemalou měrou spoluurčuje jeho výsledky“ (Kohoutek et al, 1996, s. 70).

3.1 Vnitřní a vnější vztahy

Podle názoru Pola (2007), zabývající se oblastí vývoje školního prostředí, školy ještě stále nepatří k místům, kde by dospělí lidé mohli dostatečně účinně spolupracovat, komunikovat a učit se jeden od druhého. Přitom jde o prostředí, které by mělo znázorňovat vzor otevřeného prostředí rozvoje a spolupráce mezi studenty, tak s univerzitou jako takovou.

Převážný vliv na podobu tohoto modelu mají vyučující, jenž se studenty během jejich studia setkávají v největších intervalech, dále také studijní oddělení a v podstatě všichni zaměstnanci univerzity, se kterými student přichází do kontaktu. Pokud je naznak existence - přítomnosti špatné atmosféry na škole či univerzitě, mezigenerační neporozumění, rivalita a netolerance, bude se jen těžko v tomto prostředí student rozvíjet a učit všem uvedeným kompetencím.

Zmíněný autor Milan Pol (2007) uvádí jako jedny ze zdrojů překážek lepší spolupráce učitelů - faktory nacházející se mimo školu (ve společnosti a školském systému), nebo naopak ty, které se nacházející v lidech (povaha, vlastnosti lidí a vztahy mezi nimi). Usuzuje nutnost hledat možnosti vnitřní i vnější účinné podpory spolupráce ve školách tak, aby byla schopna odvádět dostatečně kvalitní pedagogickou praxi.

Klíčovou roli přisuzuje vedoucím škol, fakult či jejich ústavům. „Vedení a řízení je tedy především vnímáno jako otevírání prostoru lidem k tomu, aby mohli společně hovořit o

tom, co je pro ně v práci důležité, a aby se s nimi bylo možné domlouvat, co lze ve škole a pro školu udělat“ (Pol, 2007, s. 73).

Určitý výkon student ve škole, na univerzitě nebo jiné vzdělávací instituci, vykonává vždy, ať již se mu dostává pozornosti nebo nikoli. Dosáhnutí vnitřní výkonové motivace, odpovídajícího výkonu, spokojenosti a nadšení pro obor studia vyžaduje vedení, řízení, plánování a mnoho dalších kroků. Dále jsou jimi monitorovány činnosti, hodnocení, úprava či modifikace původního postupu na základě systematické pozornosti (Pol, 2007). V tomto případě je také jasné, že určitá spolupráce a komunikace ve školách existuje, ale i v tomto případě je základem úspěchu její rozvíjení.

Snižováním převažujícího formálního chápání významu vzdělávání a jeho transformace v osobní zájem je dlouhodobým procesem. Tento rozvoj záleží na zmíněné spolupráci všech zúčastněných stran a komunikaci mezi nimi. *Jelikož vždy je to o lidech a komunikaci mezi nimi.*

Postavení a s tím spojená prestiž univerzity souvisí s kvalitou práce a jejím hodnocením. Ukazatelem může být množství studentů ucházejících se o studium a počet úspěšných absolventů studia. Dále můžeme usuzovat z počtu zahraničních studentů studujících na univerzitě a také z množství studentů, jenž naopak vycestovali do zahraničí. Na základě vnějších vztahů, jejich rozvíjení, nabídky a poptávky, možností a perspektiv studia student upevňuje budoucí nebo stávající zájem o studium.

3.2 Komunikace a kooperace

Mezi oblast klíčových kompetencí (schopností přesahující hranice povolání a profese) patří komunikace a kooperace jedince (viz. Tab. 8). Mezi cíle, které se sledují, patří týmová práce, chování ve skupině, kontakt s ostatními. Výchozími kompetencemi jsou schopnosti argumentace, vyjadřování, kooperace, vcítění se apod. (Belz, Siegrist, 2001).

Tab. 8 Klíčové kompetence – komunikativnost a kooperativnost

Komunikativnost	Kooperativnost
<ul style="list-style-type: none"> • znamená schopnost a připravenost jedince vědomě a harmonicky komuni- 	<ul style="list-style-type: none"> • představuje schopnost zodpovědně se zapojit na skupinových pracovních

<p>kovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji</p> <ul style="list-style-type: none"> • vědomě ostatním naslouchat, umět odlišit důležité od nepodstatného, respektovat potřeby jiných a dbát neverbálních signálů 	<p>činnostech</p> <ul style="list-style-type: none"> • schopnost vložit své vědomosti, být vstřícný, respektování názorů ostatních, usilovat o společné cíle a dodržovat společných pravidel
---	---

(Belz, Siegrist, 2001, s. 185)

Schopnost komunikace a kooperace je důležitým článkem na cestě k úspěchu. Tyto kompetence jsou „vyžadovány v cca 40% všech nabídek pracovních míst“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 185). Usilování o rozvoj jejich rozvoj na vysokoškolském stupni vzdělávání má své opodstatnění. Málodky se tomu tak stává, záleží především na studovaném oboru (technicky zaměřené obory se způsoby komunikace, prezentace, mezilidských vztahů apod. mnohdy nezabývají). Zajímavé může být zapojení této oblasti do osnov všech oborů a forem studia, popřípadě zjištění zájmu o tuto oblast rozvoje klíčových kompetencí.

V životě člověka je velmi podstatná i schopnost myslet a jednat samostatně. Podle Storra (In Pol, 2007) je schopnost „být sám“ znakem emoční zralosti, dospělosti a sebepoznání jedince. Samota může podporovat učení, myšlení, zprostředkovávat kontakt s vnitřním světem a může být stejně hodnotná jako rady přátel v těžkých situacích. Je tedy důležité aby spolupráce mobilizovala síly skupiny a zároveň podporovala individuální rozvoj bez potlačování individuality.

Mezi další klíčové kompetence, mimo komunikativnost a kooperativnost, patří schopnost řešit problémy a tvořivost, samostatnost a výkonnost, odpovědnost, schopnost uvažovat a učit se, schopnosti zdůvodňovat a hodnotit. „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 166). Získávání těchto kompetencí je celoživotním individuálním procesem. Vzdělávání jedince tento proces rozvoje osobnosti výrazným způsobem ovlivňuje.

4 SYSTÉM PODPORY A FORMY PREVENCE

S určitou mírou školního neúspěchu se setkáváme na všech stupních vzdělávání. Jde o přirozený jev. Problematičtější situace nastává tehdy, ocitá-li se student v novém prostředí, ve kterém již není veden, tak jak byl zvyklý. Na terciárním stupni vzdělávání probíhá odlišný způsob výuky, organizace času, aktivit, činností, učení a studia. Jedinec se může, ale také nemusí, bez patřičné pomoci nacházet ve slepých uličkách (kapitola 2 této práce zdůrazňuje odlišnost a unikátnost osobnosti člověka, založené na zkušenostech a odvíjející osobní přístup k řešení problémů).

Identifikace adaptačních problémů při přestupu jedince ze sekundárního na terciární stupeň vzdělávání a zjištění rozdílnosti v příčinách studijního selhávání podle oborů studia v prezenční i kombinované formě, mohou pomoci modifikovat náplň systému podpory a prevence studijního selhávání. S příchodem změn a pohybem studenta v novém prostředí mohou tyto adaptační potíže, pokud jim není věnována dostatečná pozornost, vést až k studijnímu selhání a k předčasnému ukončení studia.

Počet studentů v terciárním vzdělávání má stále stoupající tendenci. Tento jev s sebou přináší i určitou míru studijního selhávání, která je v jednotlivých zemích odlišná. Obecně byla nejnižší míra zjištěná ve východních zemích, v Japonsku (i když výzkumy upozorňují na nemožnost plného srovnání, jelikož údaje pochází z různých zdrojů), naopak v jižních zemích, v oblasti středozemí, je výskyt studijního neúspěchu vyšší (Průcha, 1999).

Tato kapitola seznamuje s možným systémem podpory a formy prevence studijního selhávání studentů prvních ročníků. Inspirace přichází především ze zahraničních zkušeností (jde o více rozvinutý systém mentoringu a tutoringů), které jsou plně reflektovány do možností prostředí výzkumu. Úmyslem není srovnávat školský systém se zahraničními trendy, tak jak se tomu daří srovnávací pedagogice v zastoupení Elišky Walterové, Jana Průchy a Vladimíra Jůvy, jenž uvádí „inspirace intelektuálním bohatstvím a zkušenostmi jiných národů ovlivnila široký epistemologický základ a humanistické poslání českého vzdělávání“ (Walterová, In Gregor, Ježková, 2007, s. 13). Snahou je probuzení inspirace a motivace tím, co již jinde funguje a také řešení situace originálním způsobem. Vždy bude záležet především na tom, kdo a jakým způsobem tyto tendence a možnosti uchopí.

4.1 Mentoring

Mentoring, nebo-li mentorství (poskytování rad, pomoc, intervence apod.) je prozatím ještě málo známý pojem, setkáváme se s ním především v podnikové sféře formou metody vedení zaměstnanců firem, podpory její spolupráce a kooperace. „Jde o profesionální podporu zkušenějších směřovanou těm méně zkušeným“ (Pol 2007, s. 137). Jak již definice naznačuje, jde o vztah založený na principu podpory a provázení jedné osoby (mentee) druhou osobou (mentor), která předává své získané zkušenosti. „Jde tedy o profesionální podporu zkušenějších směřovanou těm méně zkušeným“, dále dodává autor.

Stejného významu se dočkáme i v Daltonském kooperativním učení (na základních a středních školách), kde je mentorem starší nebo zkušenější žák pomáhající mladšímu (Röhner, Wenke, 2003). Úspěch mentorského působení závisí na kvalitě výcviku (školení) mentorů a jejich vedení (supervize). Všeobecně se nejvíce s mentorstvím i tutorstvím setkáváme ve Spojených státech a Anglii, kde je tato pomoc nabízena jak samotnými jedinci, tak vzdělávacími institucemi. Rozdílem je jejich komerční zaměření, kdy nelze mluvit o dobrovolné pomoci, ale spíše o možnosti doučování ostatních za finanční odměnu.

V případě vysokoškolského prostředí se mentorem stává student vyššího ročníku (mluvíme o tzv. peer-mentoringu), který odpovídá kvalitám a charakteristikám jeho funkce. Nominace mentora probíhá na základě jasně formovaných kritérií, přičemž je optimální mentorovo stejné nebo podobné studijní zaměření s mentee a oblast jejich společných zájmů.

Mentorský model je oboustranně užitečný – mentee (méně zkušený student přicházející do nového prostředí) se ve školním prostředí cítí bezpečněji. Mentor (zkušenější student vyššího ročníku) nejen rozvíjí své profesionální dispozice například v oblasti vedení lidí, ale dochází i ke současnému snižování manifestace své pozice starších studentů na základě spolupráce a kooperace se studenty v tomto prostředí začínajícími. Projevuje se tedy oboustranný přínos a pozitivní vliv.

Vztah obou stran, mentora a mentee, je založený na dobrovolnosti, rovnocennosti a důvěře. Odpovědnost nesou obě zúčastněné strany. Cílem je podpora aktivity, iniciativy, rozvoj osobnosti, utváření pozitivního vztahu k VŠ prostředí, překonávání adaptačních bariér, stresu, zvyšování efektivity, angažovanosti a poskytování určité zpětné vazby.

Cílená zpětná vazba (reflexe, review, debriefing apod.) se vědomě či nevědomě vyskytuje prakticky ve všech oblastech vzdělávání. Setkáme se s ní také v kurzech pro pracovní

týmy, v supervizi a poradenství apod. Zpětná vazba je velmi přínosná jak pro mentee tak pro mentora. Dochází k reflektování všech činností a k učení prostřednictvím svých úspěchů i omylů, které je tím nejcennějším nástrojem rozvoje sebe sama (Reitmayerová, Broumová, 2007).

Mezi hlavní role mentora podle Maldereze a Boldoczkyho (In Pol, 2007, s. 137) patří následující souhrn tabulky 9.

Tab. 9 Hlavní role mentora

- **mentor jako model** – inspiruje, ukazuje, jak zvládnout pracovní či jiné nároky,
- **mentor jako pomocník při vstupu do kultury** – kultura vysokoškolského prostředí,
- **mentor jako průvodce** – „otevírá dveře“ a uvádí mentorovaného do prostředí,
- **mentor jako zdroj emoční podpory** – bezpečný prostor k uvolnění emocí a napětí,
- **mentor jako vychovatel** – naslouchá a tvoří vhodné prostředí pro další vývoj.

(In Pol, 2007, s. 137)

Správně fungující mentoring má pozitivní ohlasy, jak tomu nasvědčují výsledky různých výzkumů. Tyto zjištění jsou čerpány z publikace autorů Röhnera a Wenke zabývající se managementem a dalším vzděláváním učitelů daltonského vyučování (viz. tabulka 10).

Tab. 10 Pozitivní výsledky mentoringu

1. Školy se profilují dobře zorganizovaným mentoringem.
2. Žáci se rádi na mentoringu podílejí, v prostředí školy se cítí bezpečně a jejich vztah ke škole je pozitivnější.
3. Individuální pozorností se předchází problémům.
4. Mentor se učí předávat znalosti a vědomosti a sám si nové znalosti a dovednosti osvojuje. Dochází k posilování jeho sebevědomí.
5. Mentor je zodpovědný za vedení mentee, což opět pozitivně ovlivňuje jeho motivaci.
6. Pozitivní ovlivnění studijního klima a učebních výsledků.

(Röhner, Wenke, 2003, s. 96)

Mentoring, tak aby dosahoval požadované kvality, musí podléhat předem stanoveným podmínkám, na kterých všichni zúčastnění společnými silami pracují a formují. Úspěch záleží na dobré přípravě a organizaci procesu. Dále na výběru organizátorů, supervizorů, mentorů, dále na jejich vedení a podpoře, spolupráci, koordinaci, hodnocení a uvážlivém přidělení mentorů a mentee.

Pomocníkem k tomuto cíli jsou záznamy do mentorských deníků, které jsou neodmyslitelnou součástí hodnocení a vývoje celého procesu. Mentoring probíhá pravidelně, v předem stanovených časových úsecích. Průběh je vždy zaznamenáván do deníku se společnou supervizí.

V říjnovém vydání měsíčníku NewsLetter (2009) se pozornost zaměřila na mentoring, který popisuje tuto formu spolupráce, vedoucí k rozvoji osobnosti a profesionální kariéry. Vytváří se formou pomoci, poskytované ze stran zkušenějších (pedagogů a odborníků) těm začínajícím (mladším kolegům a studentům). Osobnost mentora je přirovnána ke vzoru, jenž nabízí odbornou i přátelskou pomoc a věnuje v dnešní soutěživé době jednu velmi cennou věc – podporu. Jednou z překážek na cestě k mentoringu je představa o tom, nepovede-li si mentee dobře, vrhnou jeho slabé výsledky stín i na úsudek a reputaci mentora samotného.

Jeden z pilotních projektů mentoringu realizovalo Národní kontaktní centrum - ženy a věda ve spolupráci s Vysokým učením technickým v Praze. Cílem tohoto projektu je zvýšit zájem studentek středních škol (mentee) o studium technických oborů prostřednictvím pravidelného setkávání se studentkami ČVUT (mentor). Touto formou přišly studentky do styku s prostředím vybrané katedry, specifikovaly představy, zájem o konkrétní obor a seznámily s vysokoškolským způsobem vzdělávání. Prostřednictvím mentoringu získaly důležitý přehled o tom, jak takové studium na VŠ ve skutečnosti vypadá pohledem jim blízkým – z pozice studentů. Zda jde o muže či ženu, tedy rozdílnost na základě pohlaví, by při výběru mentora neměla být podstatná. Mezi rozhodující kritéria naopak patří oblast zájmů, osobnost, specializace, výsledky a odbornost v oblastech, které jsou pro obě strany přínosné a zajímavé.

4.1.1 Supervize

Supervize má mnohostranné využití a různé formy pojetí od odborného dozoru a kontroly až po pojetí podpory jedince a konzultace. Havrdová a Kalina et al. (2003, s. 133) uvádí

„agenti-supervizoři byli k dispozici dobrovolníkům, tzv. friendly visitors, kteří tvořili předchůdce sociálním pracovníkům – sbírali informace a podklady o sociálních případech a za pomoci supervizora je řešili“. Supervize je zde uvedena ve vztahu s profesionální prací s drogově závislými, která vyrostla v 70. letech převážně ze sociální práce v USA a ze sociální pedagogiky v německy mluvících zemích.

„Výraz *supervize* byl odvozen z anglického výrazu *supervision*, a ten z latinského slova *supr* – nad a *videre* – hledat, vidět, zírat. V angličtině se vztahoval původně na každou situaci, v níž pověřená či zkušenější osoba dohlíží/dozírá na jinou osobu či osoby při provedení nějakého úkolu nebo průběhu činnosti“ (Havrdová, Hajný et al., 2008, s. 17).

Autor Pol (2007) uvádí, že supervize neprezentuje pouze rovnocenný a vyrovnaný vztah. Pokud ale tato převaha na jedné straně vyvolává pocit kontroly, obvykle pak zeslabuje její potenciál. Výběrem kvalifikovaného supervizora (předpokládá se průprava v oblasti supervize) může otevřeným a vyrovnaným přístupem ke všem zúčastněným (mentorům, tutorům apod.) usnadnit tyto nerovnosti vyrovnávat a navazovat tím rovnocenný partnerský vztah charakteristický podporou (v žádném případě ne kontrolou).

Podle autorů Maroon, Matoušek, Pazlarová (2007) je důležité definovat si, co máme na mysli, když mluvíme o supervizi a odlišit to, co je ve skutečnosti konzultace. „Konzultace je jedním ze způsobů, jak si rozšířit vzhled do problému, případně dovednosti při jeho řešení. Konzultant je specialista a specifickou problematiku a dělí se o své znalosti a dovednosti, když je o to tazatelem žádán. Jeho pomoc se vztahuje k přesně vymezenému problému. Celkový pracovní výkon tazatele ale již není v oblasti zájmu konzultanta“ (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007, s. 8).

Cíle supervize jsou odlišné. Maroon, Matoušek, Pazlarová (2007, s. 8) definuje supervizi jako „opakovanou součinnost supervidujícího a supervidovaného ve vymezených časových úsecích, kteří spolu diskutují o práci supervidovaného (studenta), hodnotí jeho získávání znalostí a dovedností“. Jde o mezilidskou interakci, jejímž cílem je na základě setkávání obou zúčastněných stran, zlepšení schopnosti supervidovaného.

Vedle dobré supervize, plynoucí z vnějšku, je vždy na místě i vnitřní, tzv. autosupervize. Jde o schopnost reflektovat vlastní práci, rozvíjí se sebepoznávání a upevňuje sebehodnocení. Důležité je dopřát si dostatek času a být schopen či ochoten pochybovat o vlastních

způsobech práce. Jde o činnost náročnou, ale chceme-li být součástí dobré supervize (tak jako i dalších forem pomoci) musíme začít právě u sebe (Hawkins, Shoheit, 2004).

4.2 Tutoring

Jedna z možností usnadnění přechodu studentů na vysokou školu je také aktivní zapojení pedagogů do procesu tutoringů. V roli tutorů jsou nominováni právě ti pedagogové, kteří v této podpoře vidí smysl, mají chuť, odhodlání a kapacitu se v tento proces investovat. Pravidla odpovídající proškolení pedagogů vychází ze stejných principů, tak jako tomu bylo u dříve uvedeného mentoringu (svým způsobem se překrývají). Tutoring směřuje k formování pozitivních vztahů mezi pedagogy a studenty vyjadřující jejich symetrii, usilující o příznivý rozhovor, formulaci a práci na dosahování vytýčených cílů a poskytování konstruktivní zpětné vazby. I když zde tutorem myslíme pedagoga, často se jim v zahraničí nazývá starší žák pomáhající mladšímu s učivem (Pol, 2007).

Tutorem je v případě pedagogů osobnost, která disponuje znalostmi a zkušenostmi. Nehovoříme o formě doučování, či objasňování probrané látky pedagogem. Jde o vytvoření pozitivního a symetrického vztahu mezi pedagogy a studenty, vytvoření vztahu k oboru, rozvoj zapojení a motivace studenta, formování a reflektování vytýčených cílů, a usnadnění přechodu ze sekundárního na terciární stupeň vzdělávání - přizpůsobení se na univerzitní prostředí a klima apod. Usiluje se především o formování osobnosti studenta v bezpečné atmosféře. Tutor poskytuje v případě potřeby informace a odkazuje na osobnosti, je určitým „filosofem“ studentovy dráhy a vývoje. Seneca tvrdí „*nejlepší způsob jak se něčemu v životě naučit, je učit to druhé*“.

Tutoring je v ČR realizovaný například na Masarykově univerzitě v Brně, ve formě pomoci zahraničním studentům, jenž zajišťuje International Student Club (ISC). Cílem je nově přijíždějícím zahraničním studentům usnadnit prostřednictvím pomoci tutora (český student) přechod do českého studijního i kulturního prostředí, pomoc se studijními záležitostmi, začlenění do kolektivu, doprovázet a informovat o kulturním a sportovním vyžití apod. Tutor je vybírán především podle studované fakulty, studovaného oboru a jelikož jde o zahraniční studenty také podle znalosti cizích jazyků.

4.2.1 Koučování

Z obecného vymezení je považován za odborného průvodce, který pomáhá lidem využívat jejich vlastní potenciál, také tzv. *kouč* (Pol, 2007). Koučování (*coaching*) se nejčastěji vyskytuje na půdě organizací a podniků a uvádí se jako forma profesionálního či organizačního rozvoje.

Lenka Schillerová, výkonná ředitelka Klučiny Centra, s.r.o., koučování vnímá jako přístup, který z člověka dokáže dostat vše, co se v životě naučil a co se stále učí a to tak, aby to mohl používat i dále, jak nejlépe umí a aby v ten správný čas mohl dosáhnout nejlepších výsledků, jakých je schopen (In Atkinson, Chois, 2009).

Kouč podle Pola (2007) lidem pomáhá rozvíjet jejich vlastní potenciál (silné stránky i slabiny, skryté zdroje, potenciál apod.). Přitom nemusí jít o odborníka na profesi ve které se koučovaná osoba nachází, podmínkou však zůstává (tak jak je tomu u všech zmíněných forem pomoci), odbornost v procesu koučování – jedinec je trénován v naslouchání, pozorování a porozumění potřebám koučovaných. Východiskem všech forem pomoci zůstává úsilí pro to, aby se motorem změn stal student sám, vnější podpora může tento proces „pouze“ podpořit.

Pol (2007, s. 144) k systému podporované školy uvádí „zdá se, že podpora škol, skupin a jednotlivců v nich v celé své potenciální mnohostrannosti zatím není dostatečně doceněna jako komplexní úkol, který je třeba v zájmu rozvoje škol systematicky a konkrétně řešit“.

Jednoduše řečeno (Fleming, Taylor, 2005, s. 8) „koučování pomáhá při osvojení dovedností a při řešení problémů, které by daný jedinec za jiných okolností nebyl schopen vyřešit tak dobře. Přináší zlepšení v práci; a to zejména tam, kde je nutné zlepšit výkon“.

Jako profese se koučink rozvinul na konci 80. let v USA a v posledních letech tato pomáhající činnost zaznamenává obrovský boom. V Evropě je nejvíce rozšířen ve Velké Británii (především životní koučing neboli „life coaching“) a ve Skandinávii. Před několika lety také pronikl do České republiky a stále si získává své příznivce především jako plnohodnotná rozvojová metoda, patřící do stejné skupiny například také s poradenstvím, tréninkem apod. (Bartoníčková, 2007).

Koučování je pouze jedním z mnoha způsobů pomoci jednotlivcům. Mazi další pomáhající činnosti patří:

Informování – sdělování informací nebo udílení rad

Instruování – učení, vysvětlování, co a proč mají druzí udělat

Poradenství – povzbuzování druhého k převzetí odpovědnosti za daný problém nebo zlepšení situace (povzbuzení k tomu, aby udělal rozhodnutí sám za sebe)

Koučování – proces, během kterého kouč vytváří s ostatními takový vztah, který jim usnadní učení

Mentorování – snaha pomoci lidem, aby si uvědomili svůj potenciál; může kombinovat prvky udílení rad, poradenství a koučování (Fleming, Taylor, 2005, s. 28)

Koučink nachází široké uplatnění jak mezi novými zaměstnanci a studenty, tak mezi současnými. Zde se jeho úsilí zaměřuje na povzbuzení a zvýšení výkonu. Dále lze koučovat všechny ty, co se chtějí i nadále rozvíjet.

4.3 Kurzy prevence studijního selhávání

Rozvíjením klíčových kompetencí pokrývající způsoby a styly učení studenta, time-management, zvládání stresu a zátěže, relaxaci, osobní rozvoj, apod., můžeme podstatným způsobem ovlivnit efektivitu, výkon a motivaci ke studiu. Celkově přispívá k překonávání prvních možných adaptačních potíží.

Walterová a kol. (2004, s. 386) uvádí že „vzdělávání může podporovat soudržnost, nebude-li nikoho vylučovat z kvalitního vzdělávání, bude-li brát ohled na specifické vzdělávací potřeby a perspektivní uplatnění každého žáka, právě tak jako odhalovat skryté předpoklady, podporovat rozvoj talentů a nadání“.

Rozvojové kurzy, popřípadě semestrální semináře, představují prostor pro zefektivnění a nácvik nových technik učení, práci s časem a zátěží, rozvoj prezentačních dovedností a soft-skills, apod. Jde tedy o velmi praktické zaměření, které nemá vliv na studovaný obor, zaměření či specializaci studenta. Lze říci, že jde o rozvoj těch klíčových kompetencí, kterých by měl vysokoškolský student disponovat.

Každým dnem se učíme něčemu novému. Pokud před sebou máme ty správné vzory a „pomocníky“ (ať už v roli tutora, mentora, učitele, rodiče, apod.), pak cesta k úspěchu a

jeho samotné dosažení bude mnohem jednodušší. Příkladem může být tato hra: *dva lidé (vyučující a student) sedí k sobě zády. Úkolem studenta je nakreslit strukturu – obraz, který má učitel před sebou bez toho, aniž by si obrázek mohl prohlédnout. Vyučující studentu obrázek popisuje, nesmí se při tom dívat na studentovu kresbu a student nesmí klást otázky ani reagovat na jeho popis. Jde o jednosměrnou komunikaci, ve které student znázorňuje to, co mu vyučující popisuje bez zpětných vazeb* (Petty, 2004).

Mnozí jsme tuto hru hráli nebo o ní již slyšeli. Na první pohled jednoduchý úkol se může stát velmi složitým. Jelikož vždy si student alespoň jeden pokyn vyučujícího nesprávně vyloží. Na tomto základě již nelze správným způsobem pokračovat a kresbu bezchybně dokončit. Podle Petty (2004), je zřejmé, že tato činnost je odsouzená k neúspěchu, pokud student nemá možnost komunikovat a upřesnit si oblasti, které jsou mu nejasné. Naopak vyučující nemá dostačující zpětnou vazbu, aby si byl jist, zda mu student správně porozuměl. Výsledkem správné kresby, tak jako kvalitního vzdělávání, je poskytování zpětné vazby, kladení otázek, upřesnění nejasností a učení se z chyb.

Přijetí odpovědnosti za své studijní výsledky má rovněž bezesporný vliv na dosažení úspěchu. Odvíjí se od osobnosti jedince, jeho postoje ke studiu, způsobu komunikace s prostředím, fyzické a psychické rovnováhy, přirozeného projevu a organizace práce (Bar-rass, 2002). Pokud je studijní neúspěch přijímán pouze jako vnější faktor, bez příjmu vlastního podílu a odpovědnosti za tuto skutečnost, bude působení okolí bez přiznání vlastního přičinění neúspěšné. Ať už jsou důvody ke studiu na vysoké škole pro studenta jakékoli, měl by této příležitosti začlenění do společenského dění, rozvoje vlastní osobnosti, učení a myšlení, využít co nejlépe.

4.3.1 Adaptační kurz a Úvodní soustředění FHS

Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně pořádala v roce 2008 a 2009 první ročníky adaptačních kurzů studentů prvních ročníků (tyto ročníky se však vzájemně odlišují). V roce 2008 probíhaly těsně před začátkem akademického semestru formou nepovinné účasti. Ročník 2009 se již uskutečnil v termínu výuky (povinná účast na kurzu vycházela z této skutečnosti). Došlo také k přejmenování Adaptačního kurzu na Úvodní soustředění prvních ročníků a pozměnil se jeho rámec (Štefl, 2009).

Cílem obou adaptačních kurzů zůstává:

- seznámení se studentů mezi sebou,
- seznámení se studentů se školními mechanismy a některými zaměstnanci fakulty (návštěva studijního oddělení, vedení fakulty),
- prevence studijního selhání prostřednictvím vytvoření funkčního kolektivu studentů schopných si navzájem poskytnout podporu a pomoc,
- hlubší seznámení s vyučovanými předměty a jejich vyučujícími.

Oproti roku 2008 přibyl, výše uvedený čtvrtý cíl, který si vytkli především na kurzu přítomní pedagogové. Mezi změny úvodního soustředění oproti adaptačního kurzu z roku 2008 patří (Štefl, 2009):

- navýšení počtu studentů (účastnilo se 117 studentů sociální pedagogiky a učitelství pro mateřské školy/38 studentů v roce 2008),
- zapojení úvodních hodin výukových předmětů pěti pedagogů do harmonogramu kurzu.

Adaptační kurz z roku 2008 probíhal tří denní formou na rekreačním středisku „Revika Vizovice“ ve spolupráci se sdružením Educatio o.s., se současným zapojením pedagogů a pracovníků katedry. Ročník 2009 byl situován do rekreačního střediska „Nad přehradou“ realizovaný rovněž tří denní formou. Kurz byl připravován především Karlem Šteflem, který zformoval harmonogram jednotlivých programových bloků.

Zařazené aktivity byly vedeny formou her s cílem rozvoje stanovených cílů. Zajímavým a netradičním způsobem byl aktivitou Bezdomovec, který studenty zavedl k autobusu a společně pak dojel na středisko, zahájen ročník 2008. Mezi další uskutečněné aktivity patří neformální seznámení studentů mezi sebou a s instruktory (Byrokrati), aktivity seznamující s pracovníky univerzity (Studio otázek), rozvíjející spolupráci, komunikaci s uvolněním atmosféry (Seznamovačka, Korýtka, Šlacha), rozvíjející schopnosti prezentace před ostatními (Aktivity) a navozování důvěry, spolupráce a vzájemné pomoci (Důvěrové aktivity, Žebřík, Nízké lanové aktivity, Pneumatiky, Čarodějka), apod. Největší úspěšnosti u studentů dosáhla v obou ročnících aktivita Čarodějka.

Hodnocení kurzu probíhalo slovně při ranních reflexích a písemně prostřednictvím bodování programu. Na závěr kurzu byl účastníkem vyplněn zpětnovazební dotazník. Po-

kurzovní vyhodnocení proběhlo vyplněním post-kurzovního zpětnovazebního dotazníku (Educatio o.s., 2008).

Filosofie pořádání Adaptačních kurzů pro první ročníky FHS UTB ve Zlíně:

- Adaptační kurz je součástí studia – je akreditovaný a za kredity
- Adaptační kurz se koná před započítáním výuky – studenti se poprvé setkávají
- Na adaptační kurz jede co největší počet studentů (tlak na nízkou cenu, dobrou propagaci, kvalitu programu)
- Na adaptačním kurzu participuje co nejvíce vyučujících a pracovníků katedry (studijní oddělení, „tutor“ ročníku, vedení ústavu, vyučující)
- Mezi další tendence patří zvyšování propagace těchto kurzů, snižování jejich ceny a jeho zařazení do kreditového systému (Educatio o.s., 2008)

Druhý ročník 2009 zaznamenal vyšší počet absolventů, jenž bylo dáno jeho uskutečněním v termínu výuky. Studenti byli na kurzu rozděleni do tří skupin podle oboru (Štefl, 2009). Postupným zvyšováním počtu absolventů vzniká také potřeba lepšího zapojení spoluorganizátorů z řad studentů vyšších ročníků, pedagogů a pracovníků univerzity, popřípadě dobrovolníků.

Prostřednictvím těchto kurzů spatřuji možnost seznámení zúčastněných studentů s formami prevence studijního selhávání (metody peer-mentoring, tutoring) a na základě zájmu může být jejich pilotní činnost zahájena vytvořením párů mentorů a mentee. Stejnou skutečnost lze uvést u metody tutoring (aktivní zapojení pedagogů).

Informovanost studentů o pořádaném kurzu v obou případech probíhalo prostřednictvím dopisu o přijetí studenta ke studiu, informace byla podána při zápise studentů do studia a zveřejněna na webových stránkách univerzity. Hlavní organizátor úvodního soustředění Štefl (2009) jako cenné rady a doporučení do budoucna spatřuje v zařazení aktivit, které kurzem nekončí, navrhuje zarámování kurzu nějakým příběhem a pečlivě připravit jednotlivé aktivity s výstupy hodnocení kurzu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je průzkum adaptačních potíží u studentů prvních ročníků FHS UTB ve Zlíně a zjištění signifikantních rozdílů v příčinách vzniku. Výzkum byl uskutečněn na základě dotazníkového šetření umístěného online na www.vyzkum.fhs.utb.cz. Výzkum kromě popisných statistik zajímá také vzájemná souvislost mezi těmito oblastmi adaptačních potíží a proměnnými, které mohou ovlivňovat studijní selhávání, tj. věk a pohlaví respondentů, zvolený obor a jeho forma studia, absolvování adaptačního kurzu a potenciální zájem na jeho účasti, motivace studentů ke studiu, vnímání své aktuální úspěšnosti ve studiu a reálná studijní úspěšnost respondentů, úvahy o možném přerušení či ukončení studia a spokojenost s celkovou úrovní studia na FHS UTB ve Zlíně.

Výsledky předkládaného výzkumu pomohou k identifikaci kritických oblastí, ve kterých studenti cítí deficit a které mohou, pokud jim není věnována dostatečná pozornost, vést až k studijnímu selhání a k předčasnému ukončení studia. Identifikace adaptačních problémů a zjištění rozdílnosti v příčinách studijního selhávání podle zmíněných faktorů může posloužit k výzkumné činnosti, jako je například modifikace náplně adaptačního kurzu v prezenční formě, vytvoření nové podoby adaptačních kurzů v kombinované formě studia a navržení koncepce prevence studijního selhávání na FHS UTB ve Zlíně (formou peer-mentoringu, tutoringů, rozvojových kurzů, apod.), využitelné pro potřeby celé univerzity. Způsob naznačeného vědecko-výzkumného zkoumání dané problematiky je zcela otevřen všem vhodným způsobům zpracování.

Na základě výsledků předkládaného výzkumu bude možné uskutečnit následující kroky:

- Zkvalitnění koncepce adaptačních kurzů (úvodních soustředění) prvních ročníků oboru Sociální pedagogika FHS UTB ve Zlíně.
- Využití na celofakultní úrovni ve formě rozšíření výuky o rozvojové kurzy, kterých cílem bude poskytnout studentům prvních ročníků klíčové informace týkající se učení a rozvinout jejich dovednosti ovlivňující jejich studijní efektivitu.
- Realizace preventivní péče i neformální formou prostřednictvím nabídky tutoringů a peer-mentoringu.
- Osobnostní rozvoj studentů, rozvoj dovedností ovlivňující jejich studijní efektivitu, lepší připravenost a uplatnitelnost na trhu práce.
- Rozšíření na celo-univerzitní úroveň.

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkum usiluje o zjištění možných zdrojů studijního selhávání studentů prvních ročníků všech oborů a forem studia FHS UTB ve Zlíně. Zpřesňování problému výzkumné oblasti studijní selhávání vysokoškolských studentů vedlo k jeho následující formulaci: *Jaké jsou příčiny studijního selhávání studentů prvních ročníků FHS UTB ve Zlíně?*

Možné adaptační potíže, tj. příčiny studijního selhávání studentů při přechodu na VŠ byly rozděleny, na základě jejich charakteristiky a pro jejich lepší systematickosti zpracování, do následujících oblastí:

- ❖ Akademická oblast – odlišnost způsobu výuky, náročnost, rozsah učiva, organizace apod.
- ❖ Personální oblast – emoční (zvládání stresu a trémy, time-management), učební styl, znalostní připravenost (znalost cizího jazyka, výpočetní techniky aj.)
- ❖ Sociální oblast – absence sociálních aktivit, způsob komunikace s FHS, se spolužáky, konkurence, absence rodinných kontaktů apod.
- ❖ Institucionální oblast – úřední a studijní záležitosti, praktické problémy (ubytování, stravování), finanční nákladnost studia, vzdálenost, práce s informačním systémem STAG, MOODLE apod.

Oblasti výzkumných problémů a jejich umístění do otázek v dotazníku:

- zdroje adaptačních potíží (otázka č. 6)
- oblasti potíží (otázka č. 7)
- úspěšnost (otázka č. 8, 9, 10, 19)
- adaptační kurz (otázka č. 12, 13, 14)
- motivace (otázka č. 15)
- přerušování a ukončení studia (otázka č. 16, 17)
- spokojenost s celkovou úrovní (kvalitou) studia (otázka č. 18)
- možnosti zlepšení (otázka č. 11)

Na základě upřesnění cíle výzkumu a výzkumného problému byly formulovány tyto výzkumné otázky:

1. Co činí studentům největší potíže při přechodu na VŠ?
2. Jaká oblast (akademická, personální, sociální, institucionální) činí studentům největší potíže při přechodu na VŠ?
3. Jak studenti vnímají svoji aktuální studijní úspěšnost?
Jak jsou studenti spokojeni se svou studijní úspěšností?
Co podle studentů rozhoduje o studijním neúspěchu?
4. Jaká je reálná úspěšnost (studijní průměr) studentů FHS UTB ve Zlíně?
5. Absolvovali studenti adaptační kurz FHS UTB ve Zlíně?
Jaký je potencionální zájem?
Jaké oblasti by měly tvořit jeho náplň?
6. Jaká je motivace studentů ke studiu na VŠ?
7. Uvažovali studenti o tom, zda přeruší své studium na FHS UTB ve Zlíně?
8. Uvažovali studenti o tom, zda ukončí své studium na FHS UTB ve Zlíně?
9. Nakolik jsou studenti spokojeni s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně?
10. Co by mohla ještě vysoká škola udělat proto aby ulehčila studentům přechod na vysokoškolský systém studia a motivovala studenty?

Dílním úsilím je u každé z těchto uvedených výzkumných otázek zároveň zkoumat, zda lze nalézt další signifikantní rozdíly vzhledem k věku a pohlaví respondentů, studovanému oboru a jeho formě studia, absolvování adaptačního kurzu a potenciálnímu zájmu na jeho účasti, motivaci studentů ke studiu na VŠ, vnímání aktuální úspěšnosti ve studiu, reálné studijní úspěšnosti respondentů, úvahám o možném přerušení či ukončení studia a spokojenosti s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně.

Osobně ve výzkumu spatřuji vysokou tendenci růstu a možnosti zapojení dalších studentů, kteří mají chuť, zájem a kapacitu ve výzkumném šetření pokračovat. Uvědomuji si, že je dané zkoumání problematiky studijního selhávání stále ve svých počátcích a jeho celistvé pokrytí překračuje tuto práci.

7 DRUH VÝZKUMU

Na základě výzkumného problému a s ním spojených výzkumných otázek je praktická část pojata kvantitativním způsobem výzkumu, vycházející z výzkumného šetření studijního selhávání studentů prvních ročníků FHS UTB ve Zlíně.

Podle Chrásky (2003) je cílem takového typu výzkumu je na základě veškerých systematicky prováděných aktivit získ nových poznatků a obohacení v praxi.

Schéma postupu řešení tohoto výzkumu:

- stanovení výzkumné oblasti
- zvolení výzkumného tématu
- stanovení výzkumného problému
- formování hypotéz
- ověřování hypotéz
- vyvození a prezentace závěru

Tyto kroky vybízí k zachování kontinuity výzkumu a k jeho posunu na úroveň praktického působení mezi studenty. Nabízí se výzkum motivačních aspektů studijní úspěšnosti studentů v terciární sféře vzdělávání, jenž se průřezově dotýká všech oblastí koncepce tvůrčí činnosti fakulty.

8 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Oblast studijního selhávání je, vzhledem ke své problematice, velmi častým kritériem výběru a hodnocení kvality úspěšného vzdělávání na univerzitě. Vědecko-výzkumná činnost tohoto tématu začíná na půdě FHS UTB ve Zlíně a zvyšuje připravenost a uplatnitelnost jejich absolventů na trhu práce.

Základním souborem: jsou studenti přecházející ze sekundárního do terciárního stupně vzdělání, jsou to tedy studenti prvních ročníků vysokých škol.

Výběrovým souborem: jsou studenti prvních ročníků všech oborů a forem bakalářského studia FHS UTB ve Zlíně. Právě u studentů pomáhajících profesí by mělo být těžištěm vzdělávání jejich osobní rozvoj, vyrovnanost a dobrá práce se zátěží – jenž dotváří profil absolventa schopného pomáhat ostatním.

Způsob výběru: je tzv. pozitivní výběr, čili jsou jimi studenti 1. ročníku všech oborů a forem bakalářského studia FHS UTB ve Zlíně, kteří na tomto výzkumu chtěli podílet a stali se respondenty výzkumné metody online dotazníku na www.vyzkum.fhs.utb.cz.

Velikost souboru: počet studentů prvních bakalářských ročníků na FHS UTB Zlín 2009/10 ke dni 08.03.2010 je 562 studentů všech oborů prezenční i kombinované formy bakalářského studia FHS. Jejich počet, tedy reálná velikost souboru se kterým se ve výzkumu pracuje, je 181 respondentů zúčastněných na výzkumu.

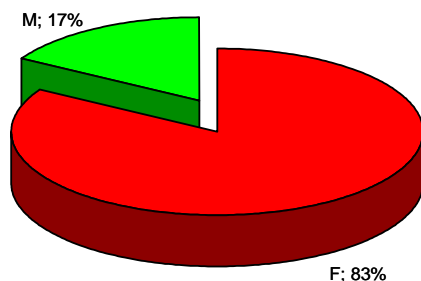
8.1 Faktografické údaje výzkumného souboru

Z následujícího grafického zpracování údajů výzkumného souboru lze vyčíst jeho faktografické charakteristiky. Tento soubor tvoří 181 respondentů, studentů prvních ročníků FHS UTB ve Zlíně, kteří na www.vyzkum.fhs.utb.cz vyplnili online dotazník a stali se tak jednou součástí výzkumu.

Získáváme tak charakteristiku výzkumného souboru vyjadřující informace o zastoupení respondentů podle pohlaví, věku, zvoleného oboru a jeho formy studia, absolvování adaptačního kurzu FHS UTB ve Zlíně, reálné studijní úspěšnosti respondentů a informace o tom, odkud student na VŠ přichází.

Rozložení respondentů podle pohlaví:

Výšečový graf z o1
Respondenti podle pohlaví

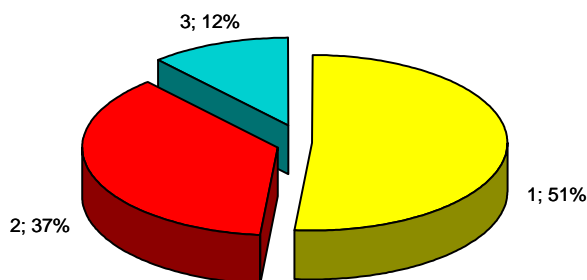


F = female (žena) M = male (muž)

Z výšečového grafu rozložení respondentů podle pohlaví lze usoudit, že převažuje účast žen (83%) nad muži (17%). Tento výsledek reflektuje situaci, ve které jsou ženy studující humanitní obor všeobecně zastoupeny ve větším počtu, než muži.

Rozložení respondentů podle věku:

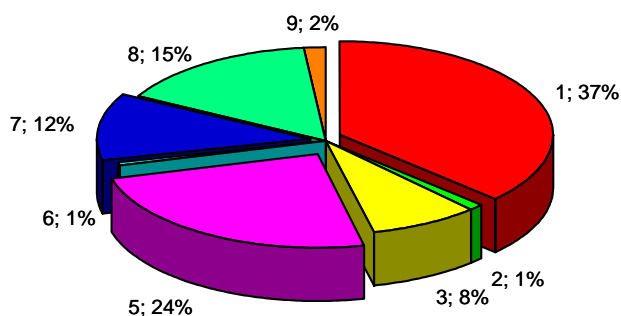
Výšečový graf z o2
Respondenti podle věku



1 = 15-20 let 2 = 21-30let 3 = nad 30 let

Z výšečového grafu rozložení respondentů podle věku lze usoudit, že převažuje účast (51%) respondentů v věku 15-20 let, poté 21-30 let a nejméně zastoupená je věková kategorie nad 30 let.

Rozložení respondentů podle studovaného oboru:

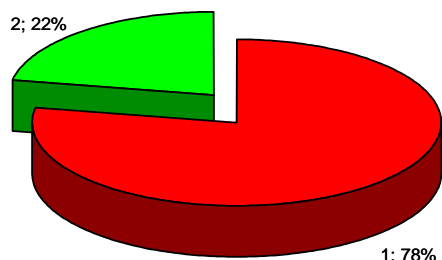
Výšečový graf z o3
Respondenti podle oborů

1 = Sociální pedagogika
2 = Učitelství odborných předmětů pro střední školy
3 = Učitelství pro mateřské školy
4 = Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře
5 = Filologie – Anglický jazyk pro manažerskou praxi
6 = Philology – English for Business Administration
7 = Filologie – Německý jazyk pro manažerskou praxi
8 = Ošetřovatelství – Všeobecná sestra
9 = Porodní asistence – Porodní asistentka

Z výšečového grafu rozložení respondentů podle studovaného oboru lze usoudit, že převažuje z 31% zastoupení respondentů Sociální pedagogiky, dále pak z 24% studenti Filologie - Anglický jazyk pro manažerskou praxi a z 15% studenti Ošetřovatelství – Všeobecná sestra. Nejméně zastoupen je obor Philology – English for Business Administration.

Rozložení respondentů podle formy studia:

Výšečový graf z o4
Respondenti podle formy studia

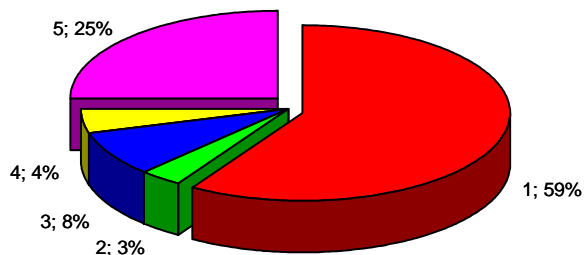


1 = prezenční forma studia
2 = kombinovaná forma studia
3 = jiná forma studia

Z výšečového grafu rozložení respondentů podle formy studia lze usoudit, že nejvyššího zastoupení dosáhla prezenční forma studia. Tento výsledek je vzhledem k většímu počtu studentů prezenčních forem studia na FHS UTB ve Zlíně očekávaný.

Rozložení respondentů podle toho, odkud na UTB přichází:

Výšečový graf z o5
Respondenti podle toho, odkud na UTB přichází



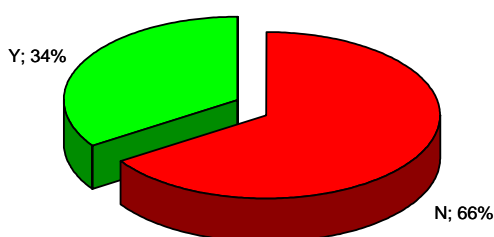
1 = ze ŠS	5 = ze zaměstnání
2 = z VOŠ	4 = z jiného školského zařízení
3 = z jiné VŠ	

Z výšečového grafu rozložení respondentů podle instituce, ze které respondent na VŠ přichází lze usoudit, že nejvyššího zastoupení dosáhli respondenti přicházející na VŠ ze ŠS

(souvislost s rozložením respondentů podle věku, ve kterém je nejpočetnější věková kategorie studentů 15-20 let, tedy pokračující plynule ve studiu). Vysokého zastoupení dosáhli také respondenti přicházející na VŠ ze zaměstnání a nejméně jsou zastoupeni studenti přicházející z VOŠ.

Rozložení respondentů podle absolvování adaptačního kurzu:

Výšečový graf z o12
Respondenti podle absolvování adaptačního kurzu FHS UTB ve Zlíně

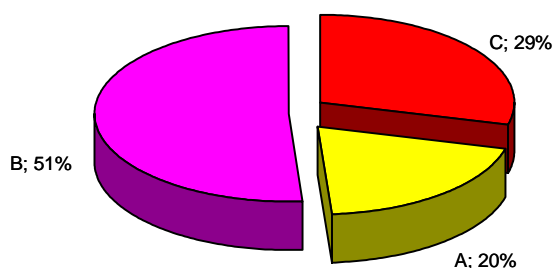


Y = ano (yes)	N = ne (no)
---------------	-------------

Z výšečového grafu rozložení respondentů podle absolvování adaptačního kurzu lze usoudit, že studenti, kteří dotazník vyplnili z větší části (66%) adaptační kurz neabsolvovali.

Rozložení respondentů podle reálné studijní úspěšnosti (studijního průměru):

Výšečový graf z o19
Respondenti podle studijního průměru



A = nadprůměrný (1,0 – 1,4)

B = průměrný (1,5 – 2)

C = podprůměrný (nad 2)

Z výšečového grafu rozložení respondentů podle reálné studijní úspěšnosti (studijního průměru) lze usoudit, že 51% respondentů dosahuje průměrné studijní úspěšnosti a nejnižší zastoupení mají studenti, podle reálné studijní úspěšnosti, nadprůměrní.

Shrnující charakteristika respondentů:

- převažuje účast žen (83%)
- věková kategorie 15-20 let (51%)
- obor Sociální pedagogika (31%)
- prezenční forma studia (78%)
- přichází ze SŠ (59%)
- neabsolvovali adaptačního kurz (66%)
- průměrná reálná studijní úspěšnost (51%)

9 VOLBA VÝZKUMNÝCH METOD

Vzhledem k povaze výzkumu a jeho cílům bylo metodou sběru dat studijního selhávání na FHS UTB ve Zlíně zvoleno dotazníkové šetření prvních ročníků všech oborů této fakulty. Studenti se v online dotazníku vyjádřili k možným potížím při přechodu ze sekundárního do terciárního stupně vzdělání, k jejich obavám plynoucím ze studia a možnostem, co by mohla univerzita, dle jejich názoru, udělat proto, aby ulehčila studentům přechod na vysokoškolský systém studia. Výsledkem je identifikace těchto kritických oblastí, ve kterých studenti cítí deficit a které mohou, pokud jim není věnována dostatečná pozornost, vést až ke studijnímu selhání a k předčasnému ukončení studia.

Grafická podoba dotazníku se snaží být mladá, dynamická a moderní, tedy přesně taková, jaká odpovídá vysokoškolskému studentu. Stejným způsobem přistupujeme k jeho propagaci, využívající formy tištěných informačních letáčků a plakátů umístěných v prostorách univerzity, menzy, kolejí, univerzitní a veřejné knihovny. Informace byly dále umístěny do univerzitního vysílání TVISu (tv-monitorů), na webu FHS UTB ve Zlíně a jednotlivých ústavů a na ostatních studentských informačních portálech. Informace o probíhajícím výzkumu byly také zaslány všem vyučujícím, kteří se studenty prvních ročníků setkávají a osobně prezentovány studentům na přednáškách.

Tvorba dotazníku si vyžádala vysoké nasazení a vzhled do zkoumané problematiky. Pro lepší systematičnost zpracování byly jednotlivé otázky začleněny do oblastí možných adaptačních potíží studentů při přechodu na VŠ (viz. zpracování dat). Technická podoba dotazníku (umístění na web) probíhala po dobu dvou týdnů. K jeho tvorbě bylo použito programu LimeSurvey. Srozumitelnost jednotlivých položek dotazníku a jeho celková konečná úprava prošla závěrečným testováním za pomoci deseti testerů vybraných na základě podobnosti s výzkumným souborem. Byli jimi vysokoškolští studenti FHS UTB ve Zlíně a studenti Mendlovy univerzity v Brně, jejichž cenné postřehy a připomínky konzultované s výzkumníkem dotvořily konečnou podobu dotazníku.

Pro umístění dotazníku na webových stránkách byla vytvořena doména www.vyzkum.fhs.utb.cz. Tato doména není limitovaná časovým užíváním, ani počtem respondentů a je využitelná na celofakultní úrovni.

Studenti měli po dobu jednoho měsíce, za stálé propagace a informovanosti o výzkumu, možnost k vyplnění tohoto dotazníku. Motivace k jeho vyplnění byla podtržena možnostmi

výhry hlavní ceny v podobě multifunkční tiskárny. Na základě ukončení sběru dat, vymezeno přesným dnem a hodinou, proběhlo losování této ceny. Výhercem se stala studentka prezenční formy studia Filologie - Anglický jazyk pro manažerskou praxi, která byla kontaktována na uvedený email a pozvána k rozhovoru s převzetím ceny uskutečněné v prostorách Univerzitního centra UTB ve Zlíně. Informace o výherci, losování a předání ceny se zveřejnila na webu FHS UTB ve Zlíně.

9.1 Online dotazník prevence studijního selhávání prvních ročníků FHS

Při tvorbě dotazníku byla zvažována nejen obsahová podoba otázek, ale i s ní související délka, podstatnost a systematickosti jednotlivých otázek. Příliš dlouhé dotazování respondenta unavuje, snižuje jeho motivaci a může od jeho dokončení i zcela odradit. Konečná podoba dotazníku prezentuje 20 otázek, zahrnující také faktografické údaje a kontakt na respondenta. Hodnocení probíhá v prostřednictvím škály, zaznačením vyhovujících odpovědí, ale je i ponechán prostor k vyjádření vlastního názoru, připomínky nebo námětu respondentem.

Na faktografické údaje, umístěné v první části dotazníku, navazuje oblast zkoumající možné zdroje adaptačních potíží při přechodu na VŠ. Zajímá nás, jak respondent vnímá svou aktuální studijní úspěšnost a jak je se svými studijními výsledky spokojen. Další oblast je zaměřena na návrhy zlepšení situace na VŠ s cílem porozumět a najít možnosti řešení. Otázka zkoumající, zda respondent absolvoval adaptační kurz, podává přehled o zájmu a počtu absolventů tohoto kurzu zaměřeného na pomoc v klíčových oblastech adaptace studentů na vysokoškolský způsob života. Důležité je, co studenta přivedlo ke studiu a zda-li během svého studia přemýšlel o přerušení či ukončení studia. V poslední části se dotazujeme, na kolik je respondent spokojen s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS a uvádí skutečnou studijní úspěšnost (studijní průměr). Podrobný popis dotazníku a jeho jednotlivých částí je uveden v příloze II.

Respondent se odesláním vyplněného dotazníku stal součástí slosování o motivační cenu v podobě multifunkční tiskárny. Ukončení sběru dat a losování výherce proběhlo 9.4.2010 ve 12 hod. Výherce byl kontaktován na uvedený email a pozván k rozhovoru s převzetím ceny uskutečněné dne 16.4.2010 v prostorách Univerzitního centra UTB ve Zlíně.

10 ZPRACOVÁNÍ DAT

Data z dotazníkového šetření jsou zpracována pomocí statistického programu Statistica Base 9. Způsob dalšího zpracování a rozvoje tématu je otevřeno všem vhodným způsobům zpracování.

Časový plán akcí:

Vytvoření online dotazníku grantového projektu analýzy a prevence studijního selhávání předcházelo jeho pilotní ověření srozumitelnosti u vybraného vzorku studentů. Na základě tohoto vyhodnocení a dodatečných úpravách byla zahájena jeho technická tvorba a propagace. Umístění online dotazníku na www.vyzkum.fhs.utb.cz proběhlo po období 4 týdnů. Ukončením sběru dat se přešlo k jejich statistickému vyhodnocování.

Koncem listopadu 2010 bude ukončeno finanční čerpání grantu a bude připraven publikační výstup, jenž prezentuje výsledky výzkumu analýzy a prevence studijního selhávání prvních ročníků FHS UTB ve Zlíně.

Fáze výzkumného šetření:

- Studium odborné literatury, zařazení výzkumného problému do systému pedagogického myšlení.
- Analýza stavu řešení zkoumaného problému – uskutečněných adaptačních kurzů prvních ročníků oboru Sociální pedagogika FHS UTB ve Zlíně se ziskem přehledu o vývoji výzkumu této problematiky.
- Tvorba strategie výzkumu (formulace cíle výzkumu, výzkumného problému, otázek a jejich hypotéz, volba metody výzkumu a výzkumného souboru).
- Vytvoření koncepce dotazníkového šetření s využitím online dotazníku, mající mnoho bezesporných výhod: online dotazník lze vyplnit kdykoli, je k dispozici 24 hodin denně, 7 dní v týdnu. Není tedy vázán bezprostředním pobytem studentů v prostorách univerzity. Dále odpadají nezanedbatelné náklady na tisk dotazníků a jejich přenesení do elektronické podoby.
- Technická tvorba online dotazníku s jeho pilotním ověřením.
- Propagace dotazníkového šetření ve vztahu k cílové skupině - umístění informační materiálů na univerzitní nástěnky, v prostorách univerzitní a městské knihovny, Uni-

verzitního centra, menzy, kolejí, apod. Předstoupení před studenty prvních ročníků s informacemi o výzkumu.

- Realizace výzkumného šetření analýzy adaptačních problémů studijního selhávání studentů prvních ročníků všech bakalářských oborů FHS UTB ve Zlíně.
- Zpracovávání a vyhodnocení výzkumného šetření, vedoucí ke zjištění adaptačních potíží studentů prvních ročníků.
- Shrnutí výsledků výzkumného šetření s možnostmi doporučení pro další výzkum.

11 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKU VÝZKUMU

Vzhledem k omezenému rozsahu této práce nelze v rámci zpracovaných dat vyhodnotit všechny souvislosti, proto uvádíme pouze statisticky významné rozdíly. Před samotným zpracováním dat byly u všech vybraných testů ověřeny požadavky na jejich použití. V případě, že by test tyto požadavky nesplňoval, například data nepocházela z normálního rozdělení, byl použit neparametrický test. V případě, že nebylo umožněno použít alternativu parametrického testu, tzn. test nesplňoval požadavky na použití (např. test nezávislosti chí-kvadrát), nebylo možno odpovídající hypotézu ověřit. Dále lze použít dalších testů v případě, že by byly vybrány jen určité proměnné, ale vzhledem k rozsahu práce jsme k dalšímu testování nepřistoupili.

Obecné a specifické výzkumné otázky, hypotézy:

1. Co činí studentům největší potíže při přechodu na VŠ? (otázka č. 6)

Jednotlivé položky (podotázky) byly začleněny do oblastí adaptačních potíží, které studenti mohou vnímat při přechodu na VŠ. Jde o oblast akademickou, personální, sociální a institucionální. Akademická oblast pokrývá položky 1-6, personální 7-15, sociální 16-22 a institucionální položky 23-32.

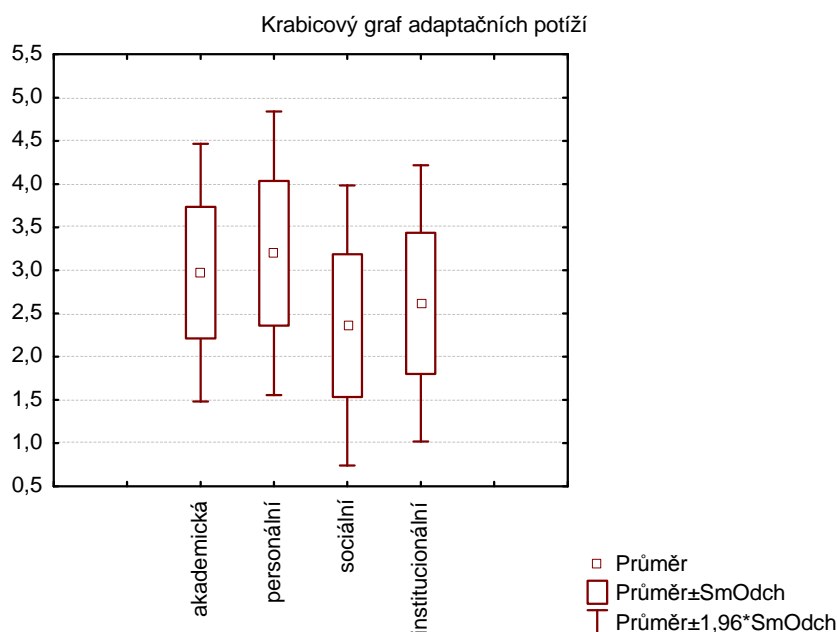
Poslední položka 33 znázorňuje možnost „jiné“, ptající se respondenta, z jakých dalších možných problémů v souvislosti se studiem na VŠ, které nejsou obsaženy v předchozí otázce, mají obavy (zpracováno níže).

Vyhodnocení otázky č. 6 z hlediska jednotlivých oblastí

Proměnná	Korelace (data_studijni_selhavani)					
	Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=181 (Celé případy vynechány u ChD)					
	Průměry	Sm.odch.	akademická	personální	sociální	institucionální
akademická	2,974217	0,761301	1,000000	0,358111	0,199988	0,268967
personální	3,198281	0,836603	0,358111	1,000000	0,239574	0,353072
sociální	2,362273	0,826229	0,199988	0,239574	1,000000	0,635015
institucionální	2,619091	0,816109	0,268967	0,353072	0,635015	1,000000

Na základě výsledků korelace oblastí adaptačních potíží se ukazuje, že nejvíce spolu souvisí sociální a institucionální oblast. Znamená to, že studenti, kteří mají problémy se sociální oblastí budou mít také s větší pravděpodobností problémy s oblastí institucionální.

Proměnná	Popisné statistiky (studijni_selhavani.sta)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
akademická	181	2,974217	1,000000	5,166667	0,761301
personální	181	3,198281	1,333333	5,333333	0,836603
sociální	181	2,362273	1,000000	5,428571	0,826229
institucionální	181	2,619091	1,000000	4,800000	0,816109



Z popisné statistiky vyplývá, že studenti vnímají větší problémy při přechodu na VŠ v personální a akademické oblasti, než v oblasti sociální a institucionální. Ukazuje se, že stejným způsobem spolu tyto oblasti souvisí.

Nejvyšších potíží dosahuje oblast personální (zahrnující emoční dovednost, učební styl, znalostní připravenost a personální zdatnost studentů), naopak nejméně potíží dosahuje oblast sociální (představující absenci sociálních aktivit, komunikaci se spolužáky, vyučujícími, studijním oddělením, vedoucími pracovníky FHS a absenci rodinných kontaktů).

Vyhodnocení otázky č. 6 z hlediska jednotlivých položek oblastí (viz. Příloha I.)

Hodnocení oblasti potíží při přechodu na VŠ byla rozdělena do škály 1 – 6, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako nejméně problematická a hodnota 6 je definována jako nejvíce problematická.

Jednotlivé položky této otázky byly začleněny do akademické, personální, sociální a institucionální oblasti. Barva grafů odpovídá dané oblasti: akademická (položky 1-6, barva zelená), personální (položky 7-15, modrá), sociální (položky 16-22, žlutá), institucionální (položky 23 - 32, fialová).

Ukazuje se, že v akademické oblasti respondenti vnímají nejméně potíží při sestavování vlastního rozvrhu (40%). Zvládání požadavků vyučujících v průběhu semestru a množství probrané látky (učiva) je hodnoceno jako spíše problematické. Nejvyšší potíže studentům dělá zvládání požadavků spojených s koncem semestru, jde o zvládání zápočtů a zkoušek.

V personální oblasti jsme zaznamenali jako nejméně problematické znalost práce s výpočetní technikou (33%). Zvládání stresu a trémy, znalost odborné práce s elektronickými zdroji a odborně zpracovávat (tvorba) seminárních prací a jiných VŠ prací je respondenty vnímaná jako spíše problematická. Nejvyšší potíže z této oblasti studentům dělá znalost odborné práce s literaturou a citování použitých literárních pramenů dle aktuálních norem a pocit nedostatku času (časová tíseň).

Nejméně problematické studenti při přechodu na VŠ v sociální oblasti vnímají absenci rodinných kontaktů (jeden z nejvyšších výsledků dosahující až 49%). S podobným výsledkem (48%) se jako nejméně problematické umístilo omezené možnosti seznámení se spolužáky. Studenti nevnímají konkurenci mezi spolužáky a absenci sociálních aktivit jako problematické. Položky sociální oblasti jsou spíše méně problematické (nejvyšší hodnoty se na škále pohybují mezi 1-2). Jako problematickou oblast lze (i když s nízkými hodnotami ve vztahu k ostatním oblastem) zaznamenat špatnou komunikaci ze strany vedoucích pracovníků FHS UTB ve Zlíně a s vyučujícími.

V institucionální oblasti mezi nejméně problematické patří problémy s ubytováním (50%), se stravováním (49%), práce se studijním systémem MOODLE (48%) a STAG (30%). Institucionální oblast je podle respondentů spíše méně problematická (nejvyšší hodnoty se na škále pohybují mezi 1 a 3). Mezi oblastmi dělající studentům při přechodu na VŠ největší potíže, patří dostatek požadované literatury ke studiu, dostupnost elektronických zdrojů (online databází aj.) a finanční nákladnost studia (27%). Také je v této oblasti zájem o zvýšení informací o průběhu studia.

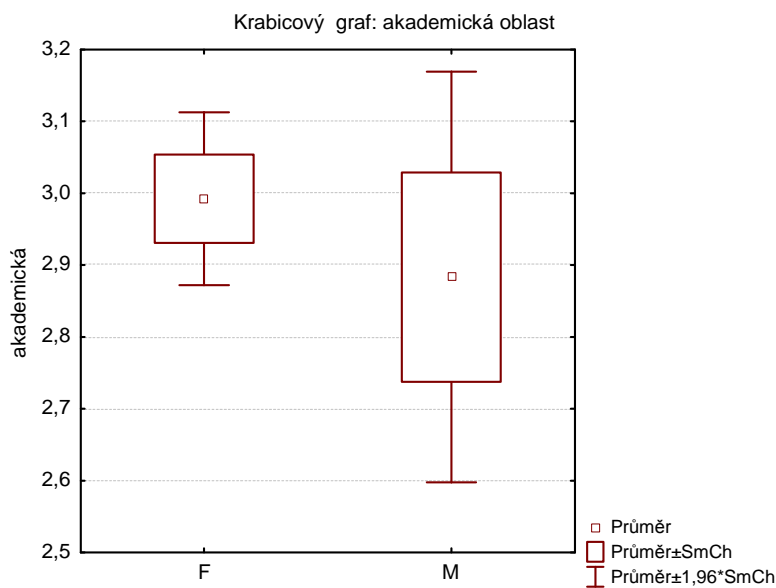
Tyto výsledky lze zaznamenat v níže uvedeném grafické znázornění četnosti zvolení jednotlivých oblastí potíží respondenty. K možnosti „jiné“ (poslední položka 33 ptající se respondenta - z jakých dalších možných problémů v souvislosti se studiem na VŠ, které nejsou obsaženy v předchozí otázce, máte obavy?). Vznikl zde prostor pro vyjádření vlastního názoru respondentem, pokrývající jeho osobních obavy, které nebyly v předchozích oblastech uvedeny. Tyto obavy lze začlenit do kategorie studijní rozvrh, uplatnění získa-

ných vědomostí při hledání práce, či jejich správná aplikace pro pracovní pozici. Obavy také plynou z vypracování bakalářské práce, státní závěrečné zkoušky, neúspěšnosti při zkouškách a z hledání praxe v oboru (viz. Příloha I.).

1.1. Jaké jsou rozdíly ve vnímání potíží při přechodu na VŠ mezi muži a ženami. (otázka č. 6/otázka č. 1)

H1: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží při přechodu na VŠ mezi muži a ženami.

Proměnná	t-testy; grupováno: o1 (studijni_selhavani.sta)				
	Průměr F	Průměr M	t	sv	p
akademická	2,992274	2,883333	0,714911	179	0,475595
personální	3,233260	3,022222	1,264068	179	0,207849
sociální	2,395459	2,195238	1,213917	179	0,226379
institucionální	2,605666	2,686667	-0,495494	179	0,620859

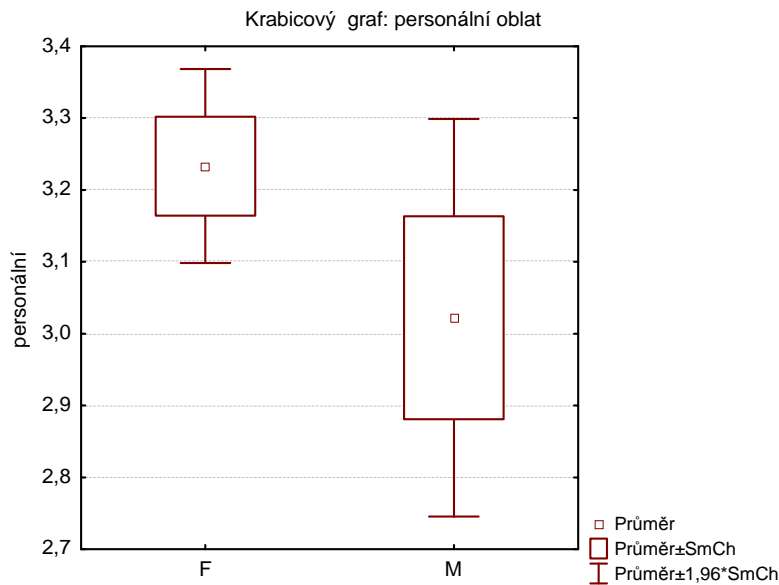


Hodnoty osy X: pohlaví F - ženy, M - muži

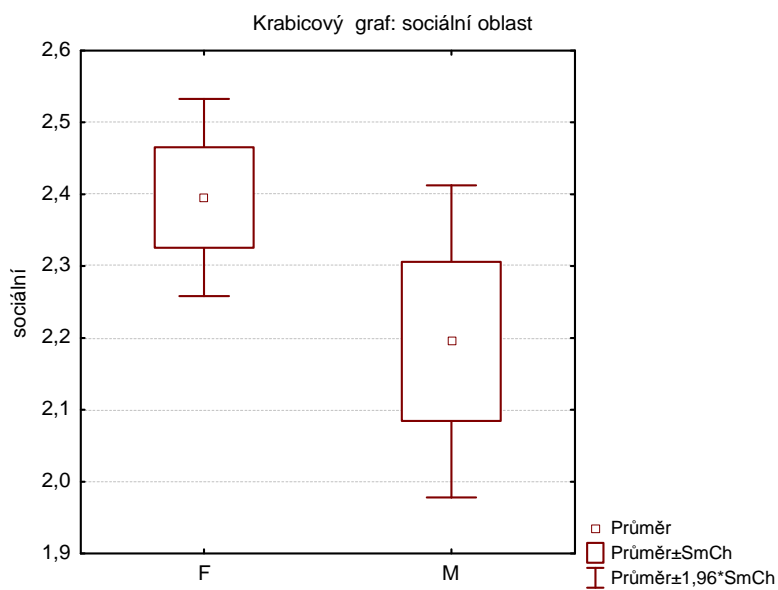
Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti mezi muži a ženami ($p = 0,476$; $p > 0,05$), hypotézu H1 pro tuto oblast přijímáme. Dle grafu lze usoudit, že v akademické oblasti vnímají více potíží při pře-

chodu na VŠ ženy než muži. Nicméně rozdíly v hodnotách ve vnímání potíží v této oblasti při přechodu na VŠ mezi muži a ženami nejsou statisticky významné.

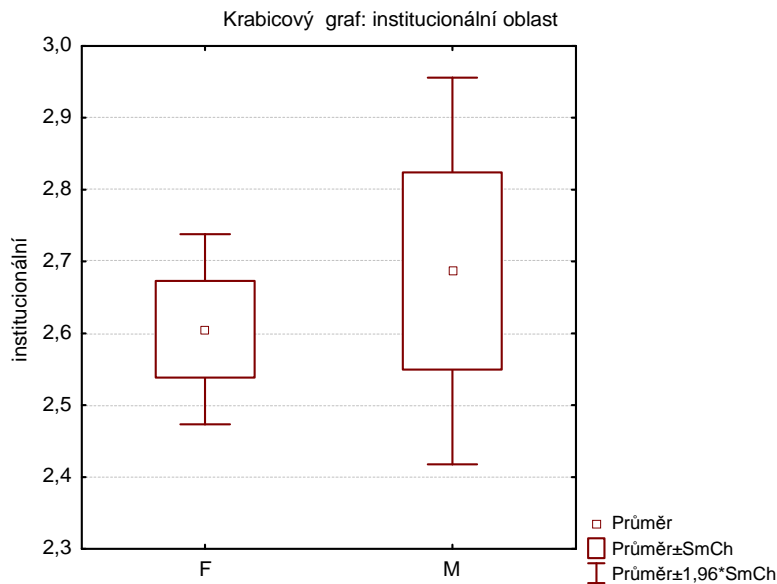


Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti mezi muži a ženami ($p = 0,208$; $p > 0,05$), hypotézu H1 pro tuto oblast přijímáme. Dle grafu lze usoudit, že v personální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ ženy než muži. Nicméně rozdíly v hodnotách ve vnímání potíží v této oblasti při přechodu na VŠ mezi muži a ženami nejsou statisticky významné.



Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v sociální oblasti mezi muži a ženami ($p = 0,226$; $p > 0,05$), hypotézu H1 pro tuto oblast přijímáme.

Dle grafu lze usoudit, že v sociální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ ženy než muži. Nicméně rozdíly v hodnotách ve vnímání potíží v této oblasti při přechodu na VŠ mezi muži a ženami nejsou statisticky významné.



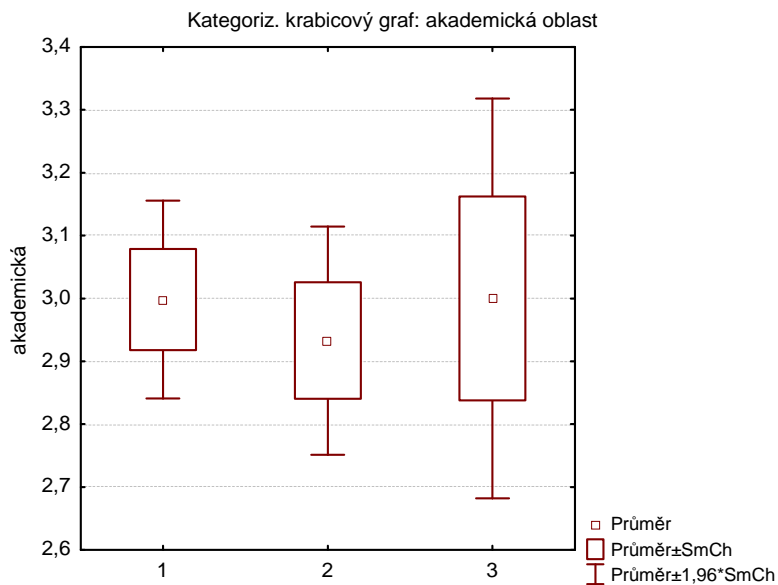
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti mezi muži a ženami ($p = 0,621$; $p > 0,05$), hypotézu H1 pro tuto oblast přijímáme.

Dle grafu lze usoudit, že v institucionální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ muži než ženy. Nicméně rozdíly v hodnotách ve vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti mezi muži a ženami nejsou statisticky významné.

1.2. Co činí studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na věku? (otázka č. 6/otázka č. 2)

H2: Předpokládáme, že vnímání potíží při přechodu na VŠ klesá s vyšším věkem.

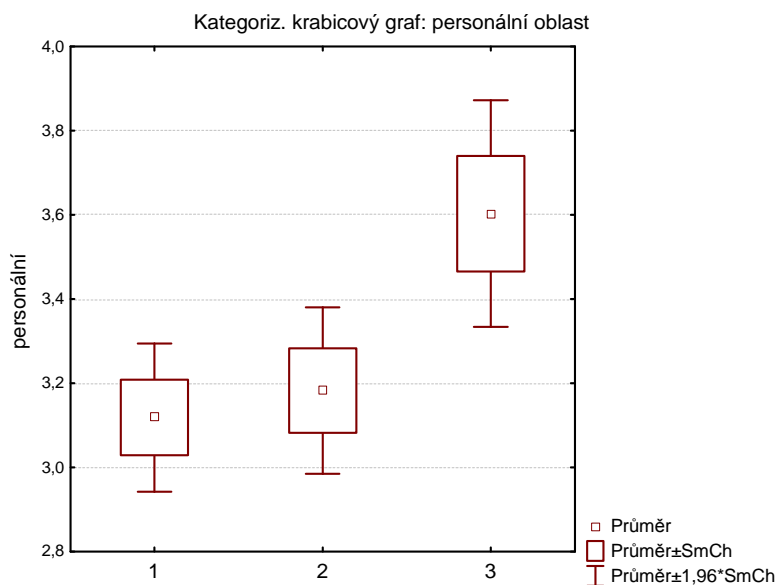
Proměnná	Analýza rozptylu (studijni_selhavani.sta)							
	Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická	0,182218	2	0,091109	104,1419	178	0,585067	0,155724	0,855912
personální	4,054789	2	2,027395	121,9279	178	0,684988	2,959752	0,054389
sociální	8,574886	2	4,287443	114,3030	178	0,642152	6,676683	0,001599
institucionální	6,731931	2	3,365966	113,1541	178	0,635697	5,294921	0,005838



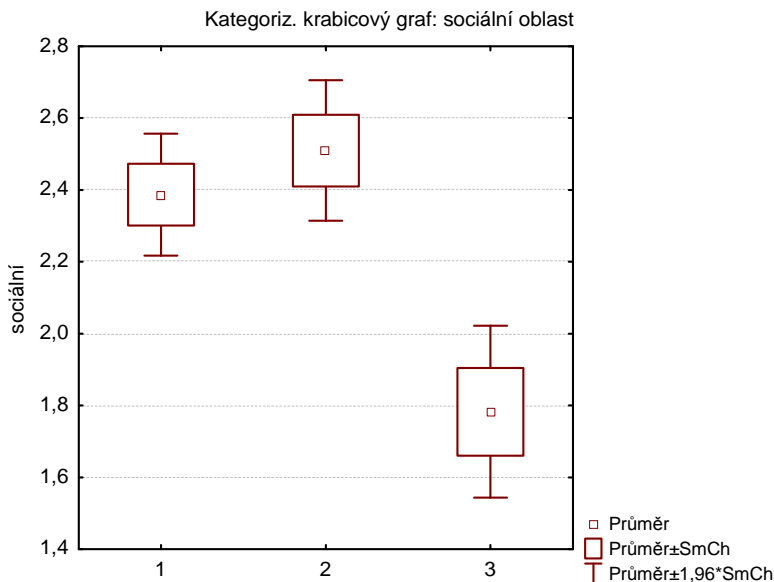
Hodnoty osy X: věk respondentů byl rozdělen do tří věkových kategorií, kdy hodnota 1 odpovídá věkovému rozhraní 15-20 let, hodnota 2 věku 21-30 let a hodnota 3 je vymezená věkem nad 30 let.

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti podle věku ($p = 0,856$; $p > 0,05$), zamítáme hypotézu H2. Přesto lze z grafu usoudit, že v akademické oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ respondenti spadající do kategorie 1 a 3, méně potíží zaznamenala věková kategorie 2. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

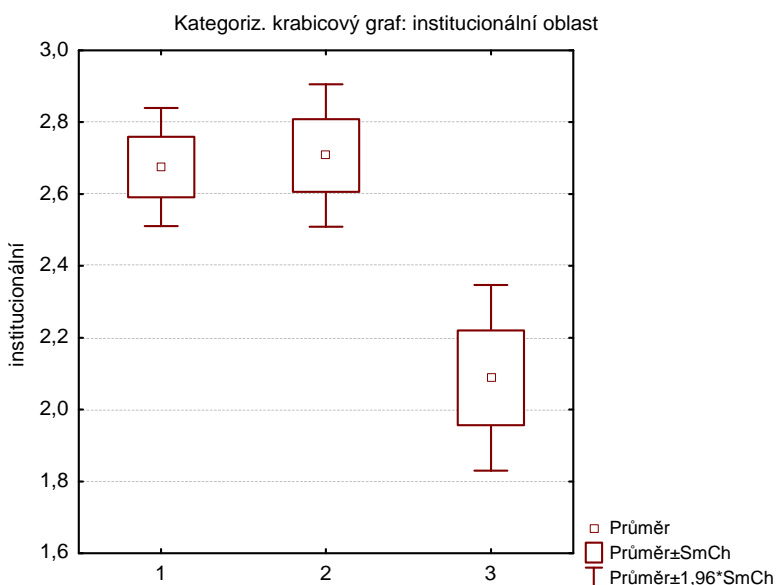


Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti podle věku ($p = 0,054$; $p > 0,05$), zamítáme hypotézu H2. Přesto lze z grafu usoudit, že v personální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ respondenti spadající do kategorie 3, méně potíží zaznamenala věková kategorie 1 a 2. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.



Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v sociální oblasti podle věku ($p = 0,002$; $p < 0,05$). Vnímání potíží v sociální oblasti při přechodu na VŠ s vyšším věkem respondentů klesá, hypotézu H2 pro tuto oblast přijímáme.

Z grafu vyplývá, že v sociální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ respondenti spadající do věkové kategorie 1 a 2, méně potíží zaznamenala věková kategorie 3.



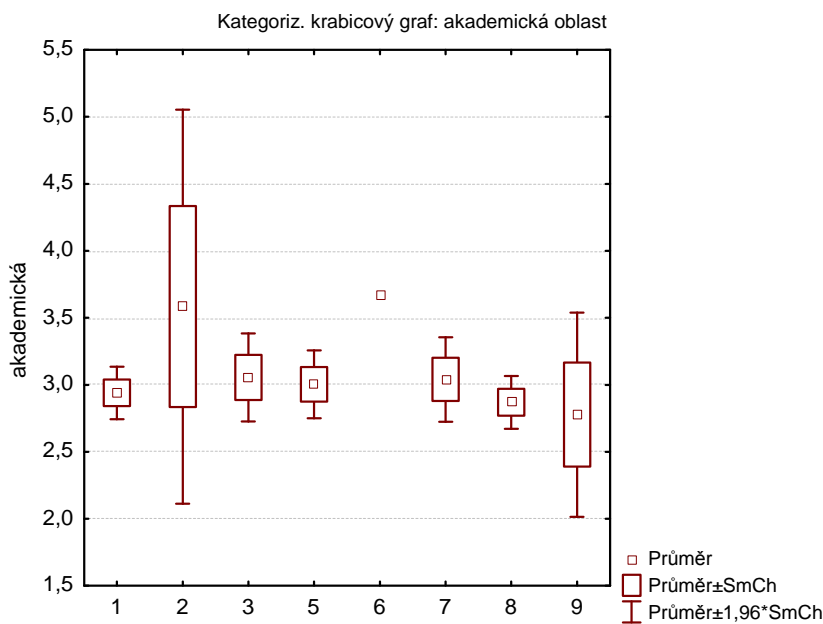
Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v institucionální oblasti podle věku ($p = 0,002$; $p < 0,05$). Vnímání potíží při přechodu na VŠ s vyšším věkem respondentů klesá, hypotézu H2 pro tuto oblast přijímáme.

Ukazuje se, že v institucionální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ podle věku respondenti spadající do kategorie 1 a 2, jejichž výsledky mají obdobné hodnoty a vnímají oblast potíží obdobně. Méně potíží zaznamenala věková kategorie 3, tj. respondenti nad 30 let.

1.3. Co činí studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na studovaném oboru? (otázka č. 6/otázka č. 3)

H3: Předpokládáme, že studovaný obor významně ovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ.

Proměnná	Analýza rozptylu (studijni_selhavani.sta)							
	Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická	1,95179	7	0,278827	102,3723	173	0,591748	0,471193	0,854492
personální	3,18984	7	0,455692	122,7928	173	0,709785	0,642014	0,720667
sociální	9,36220	7	1,337457	113,5157	173	0,656160	2,038309	0,052875
institucionální	16,11954	7	2,302791	103,7665	173	0,599806	3,839225	0,000661



Hodnoty osy X: obory respondentů rozdělené do kategorií 1 až 9:

Hodnota 1 = Sociální pedagogika

Hodnota 2 = Učitelství odborných předmětů pro střední školy

Hodnota 3 = Učitelství pro mateřské školy

Hodnota 4 = Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře

Hodnota 5 = Filologie – Anglický jazyk pro manažerskou praxi

Hodnota 6 = Philology – English for Business Administration

Hodnota 7 = Filologie – Německý jazyk pro manažerskou praxi

Hodnota 8 = Ošetrovatelství – Všeobecná sestra

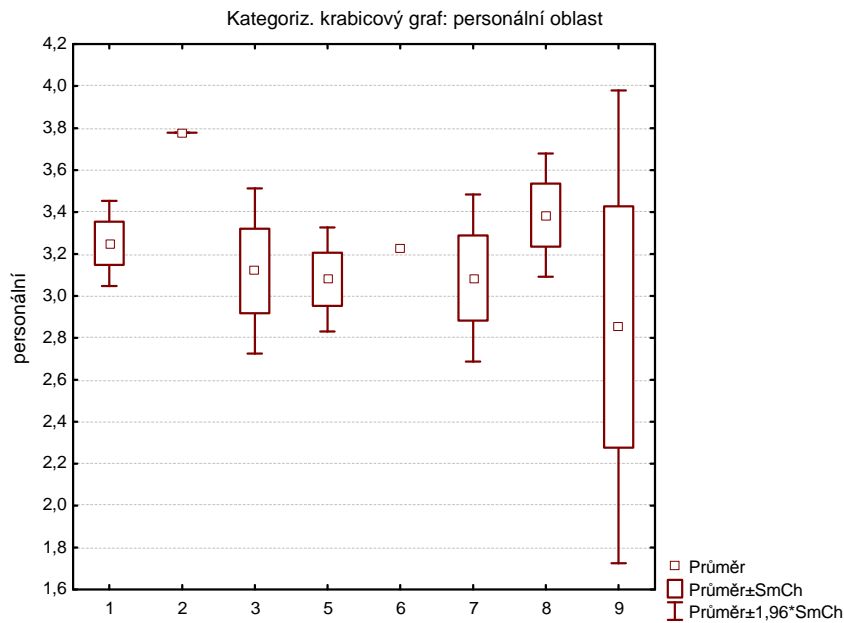
Hodnota 9 = Porodní asistence – Porodní asistentka

Výzkum, pro jeho možnost využití i do budoucna, zahrnul do možností výběru studovaných oborů také obor Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře (kategorie 4), přestože nebyl v období výzkumu otevřen a tudíž jsme nemohli zaznamenat žádné respondenty. Otevření tohoto oboru se plánuje na akademický rok 2010/2011. Nejnižší zastoupení respondentů měla kategorie 6 (Philology – English for Business Administration), ve které odpověděl jeden respondent. Naopak nejvyšší počet respondentů spadá do kategorie 1 (Sociální pedagogika).

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti podle studovaného oboru ($p = 0,854$; $p > 0,05$). Studovaný obor neovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, hypotézu H3 zamítáme.

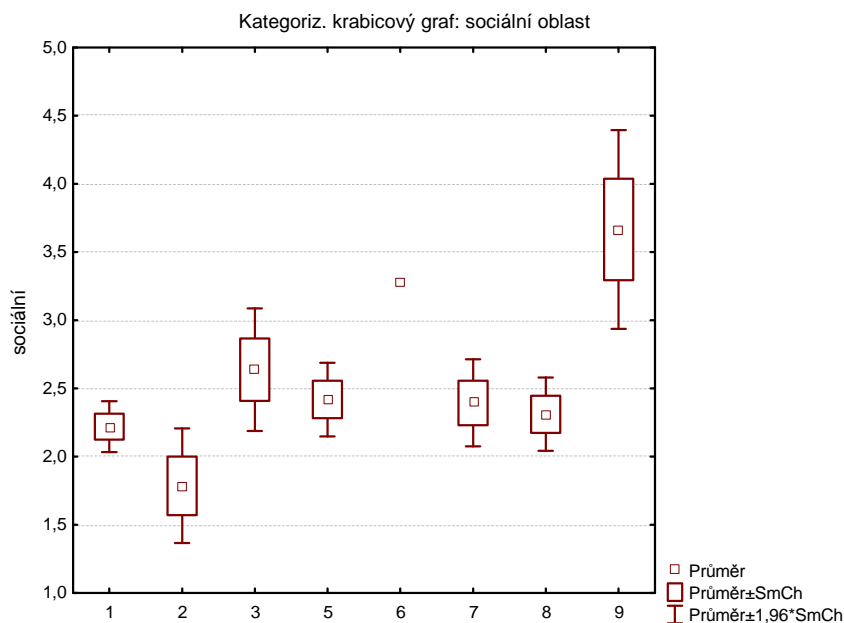
Ukazuje se, že v akademické oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ podle studovaného oboru respondenti spadající do kategorie 2. Výsledky ostatních oborů se pohybují v obdobných hodnotách, tj. respondenti vnímají oblast potíží obdobně. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.



Hodnoty osy X: obory respondentů rozdělené do kategorií 1 až 9

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti podle studovaného oboru ($p = 0,721$; $p > 0,05$). Studovaný obor neovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, hypotézu H3 zamítáme.

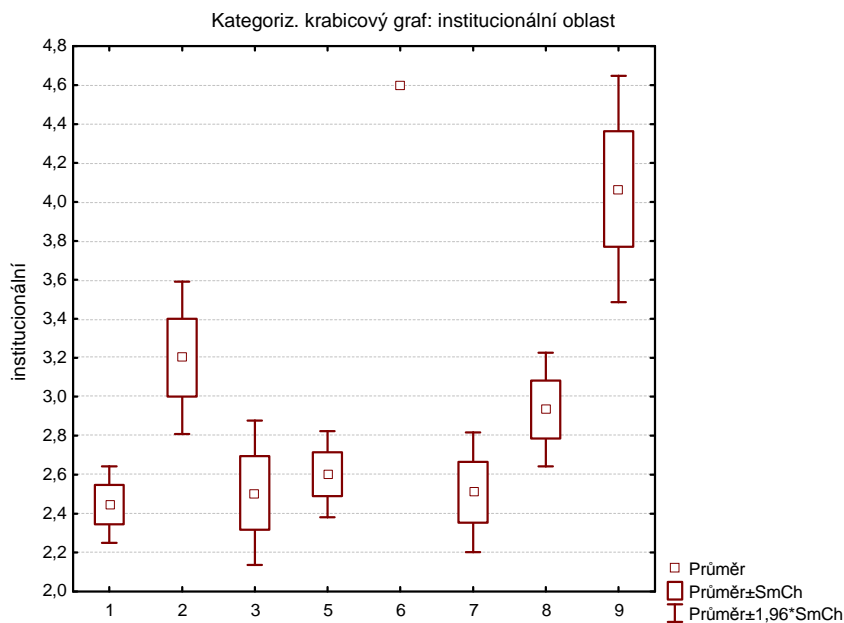
Ukazuje se, že v personální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ podle studovaného oboru respondenti spadající do kategorie 2 a 8, naopak nejméně potíží vnímá kategorie 9. Výsledky ostatních oborů se pohybují v obdobných hodnotách, tj. respondenti vnímají oblast potíží obdobně. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.



Hodnoty osy X: obory respondentů rozdělené do kategorií 1 až 9

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v sociální oblasti podle studovaného oboru ($p = 0,053$; $p > 0,05$). Studovaný obor neovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, hypotézu H3 zamítáme.

Přesto lze z grafu usoudit, že v sociální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ podle studovaného oboru respondenti spadající do kategorie 9, a naopak průměrné hodnoty kategorie 2 se pohybují v nižších hodnotách, tj. respondenti vnímají tuto oblast jako méně problematickou. Výsledky ostatních oborů se pohybují v obdobných hodnotách, tj. respondenti vnímají oblast potíží obdobně. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.



Hodnoty osy X: obory respondentů rozdělené do kategorií 1 až 9

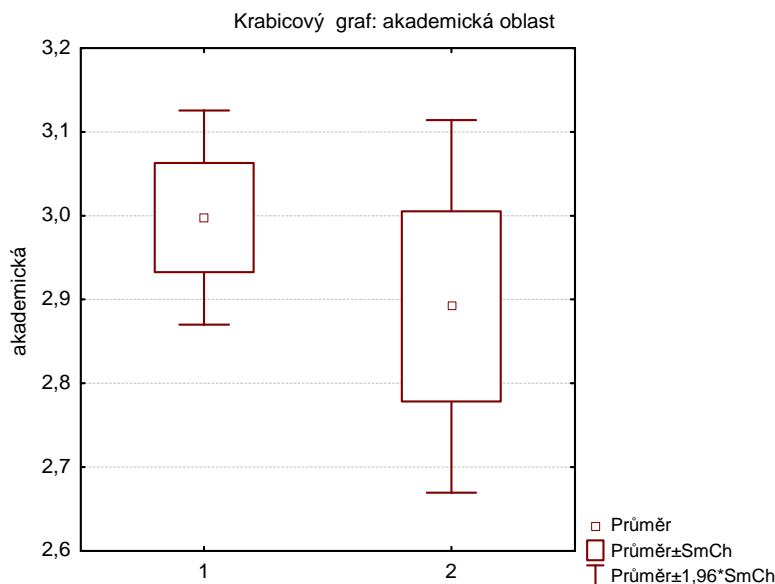
Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v institucionální oblasti podle studovaného oboru ($p = 0,000$; $p > 0,05$). Studovaný obor ovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, přijímáme hypotézu H3.

Z grafu lze popsat rozdíly v institucionální oblasti, kde více potíží při přechodu na VŠ podle studovaného oboru, vnímají respondenti spadající do kategorie 6 (Philology – English for Business Administration) a 9 (Porodní asistence – Porodní asistentka), naopak průměrné hodnoty ostatních kategorií pohybující se v obdobných nižších hodnotách ukazují, že respondenti vnímají tuto oblast jako méně problematickou.

1.4. Jaké jsou rozdíly ve vnímání potíží při přechodu na VŠ v závislosti na formě studia? (otázka č. 6/otázka č. 4)

H4: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi vnímáním potíží při přechodu na VŠ a formou studia.

Proměnná	t-testy; grupováno: o4 (studijni_selhavani.sta)				
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p
akademická	2,997636	2,891667	0,776147	179	0,438687
personální	3,189125	3,230556	-0,275728	179	0,783075
sociální	2,489362	1,914286	4,047951	179	0,000077
institucionální	2,760993	2,118889	4,635128	179	0,000007



Hodnoty osy X: formy studia respondentů byly rozděleny do kategorií 1, 2 a 3:

Hodnota 1 = prezenční forma studia

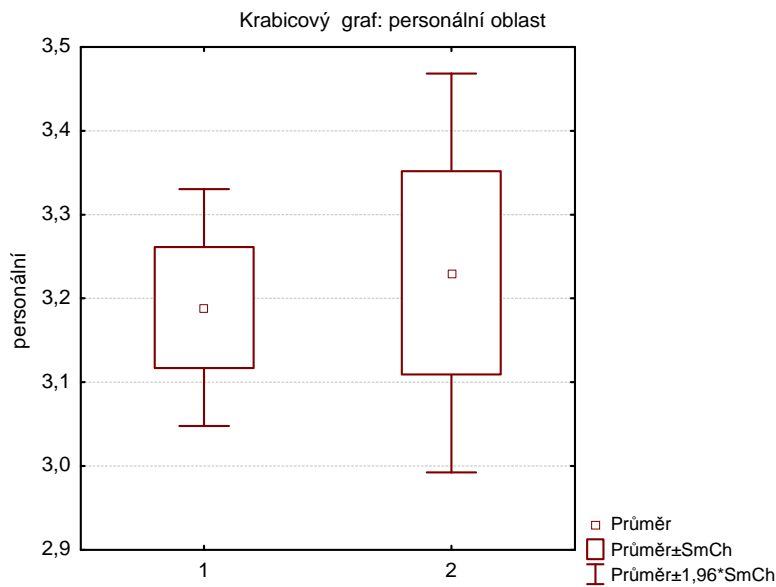
Hodnota 2 = kombinovaná forma studia

Hodnota 3 = jiná forma studia (nebyla respondentem volena, proto se zde neobjevuje)

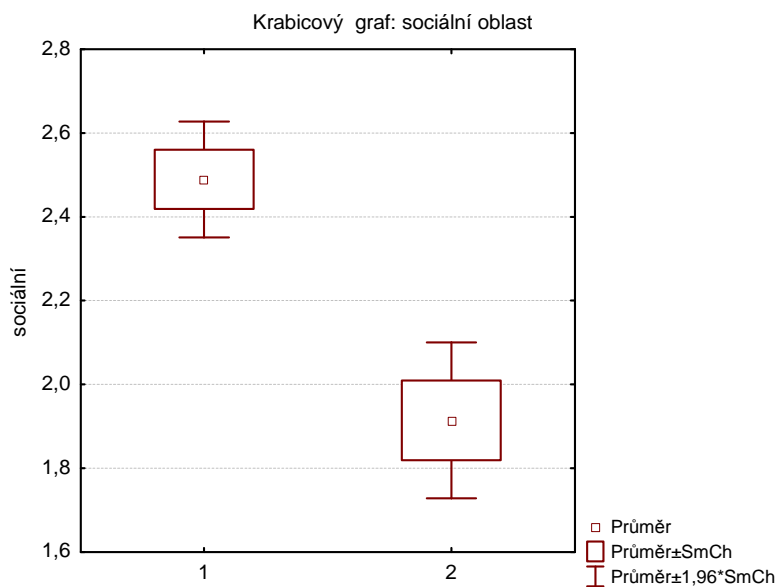
Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti v závislosti na formě studia ($p = 0,439$; $p > 0,05$). Forma studia neovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v akademické oblasti, hypotézu H4 zamítáme.

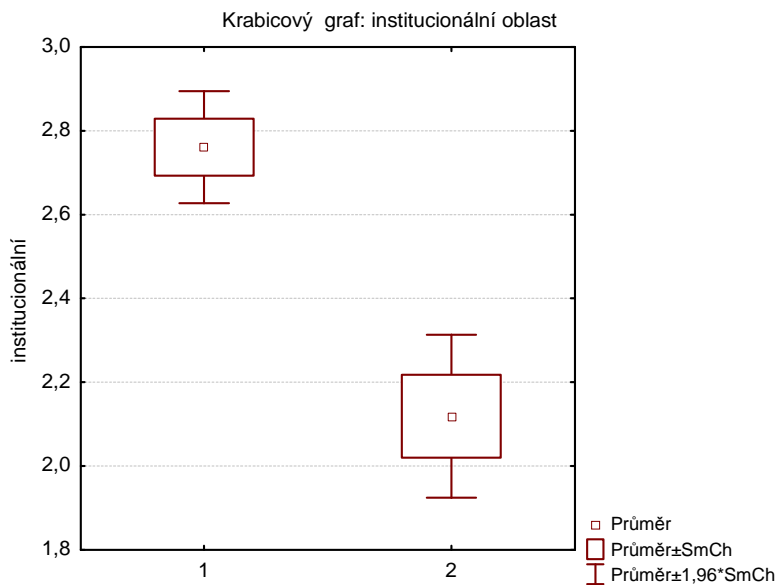
Přesto lze z grafu usoudit, že v akademické oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ podle formy studia respondenti spadající do kategorie 1, naopak méně potíží vnímají respondenti kategorie 2, tj. respondenti vnímají tuto oblast jako méně problematickou.



Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti v závislosti na formě studia ($p = 0,783$; $p > 0,05$). Forma studia neovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v personální oblasti, což také ukazuje grafické znázornění výsledků, hypotézu H4 zamítáme.



Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v sociální oblasti v závislosti na formě studia ($p = 0,000$; $p > 0,05$). Forma studia ovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, přijímáme hypotézu H4. Grafické znázornění výsledků vyjadřuje tyto rozdíly: v sociální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ podle formy studia respondenti spadající do kategorie 1, tedy studenti prezenční formy.



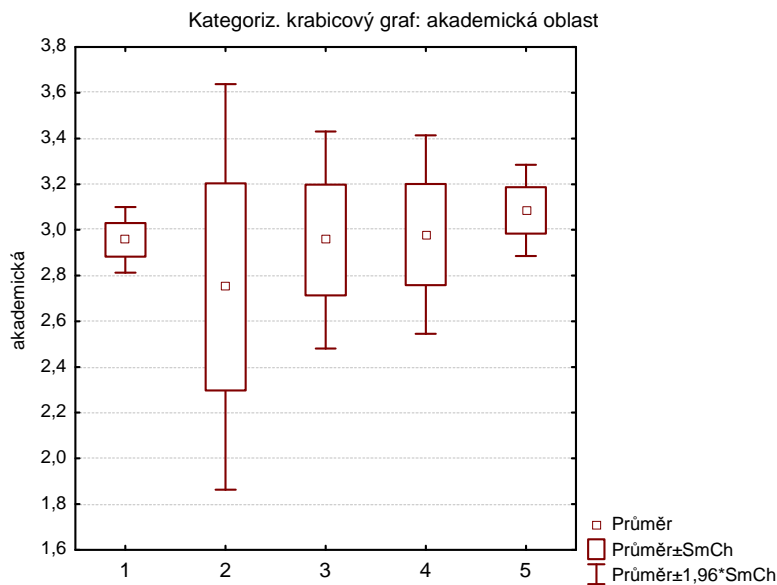
Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v institucionální oblasti v závislosti na formě studia ($p = 0,000$; $p > 0,05$). Forma studia ovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, přijímáme hypotézu H4.

Grafické znázornění výsledků vyjadřuje tyto rozdíly: v institucionální oblasti vnímají více potíží při přechodu na VŠ podle formy studia respondenti spadající do kategorie 1, tedy studenti prezenční formy.

1.5. Co činí studentům největší potíže při přechodu na VŠ, podle toho odkud na VŠ přicházejí? (otázka č. 6/otázka č. 5)

H5: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v tom, odkud studenti na VŠ přicházejí a tím, co jim činí největší potíže při přechodu na VŠ.

Proměnná	Analýza rozptylu (studijni_selhavani.sta)							
	Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická	0,884386	4	0,221096	101,2543	175	0,578596	0,382126	0,821220
personální	0,763549	4	0,190887	124,0306	175	0,708746	0,269331	0,897411
sociální	6,997266	4	1,749317	114,0145	175	0,651512	2,685012	0,033039
institucionální	8,942018	4	2,235504	110,9297	175	0,633884	3,526677	0,008523



Hodnoty osy X: instituce, ze které respondent na UTB přichází v kategoriích 1-5:

Hodnota 1 = ze ŠS

Hodnota 2 = z VOŠ

Hodnota 3 = z jiné VŠ

Hodnota 4 = z jiného školského zařízení

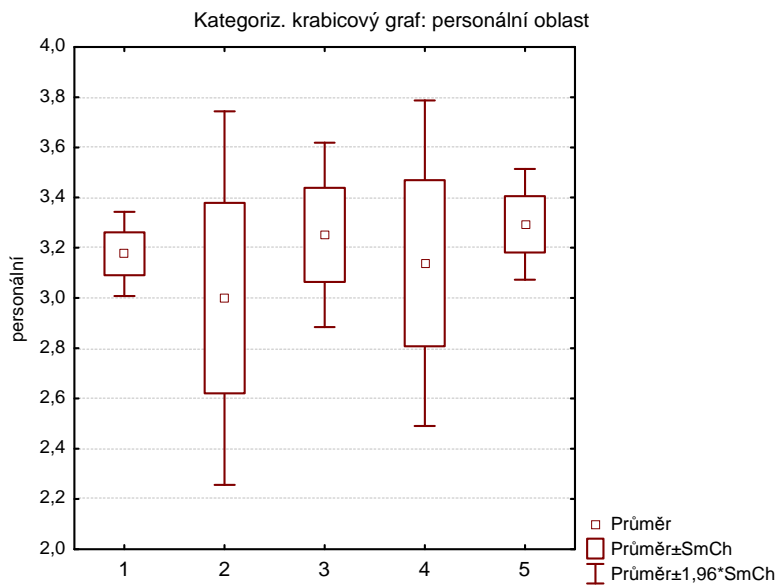
Hodnota 5 = ze zaměstnání

Respondenti měli možnost vyplnit poslední položku „odjinud“. Zde se vyjádřil jeden respondent uvádějící přechod z jiného oboru FHS UTB ve Zlíně.

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

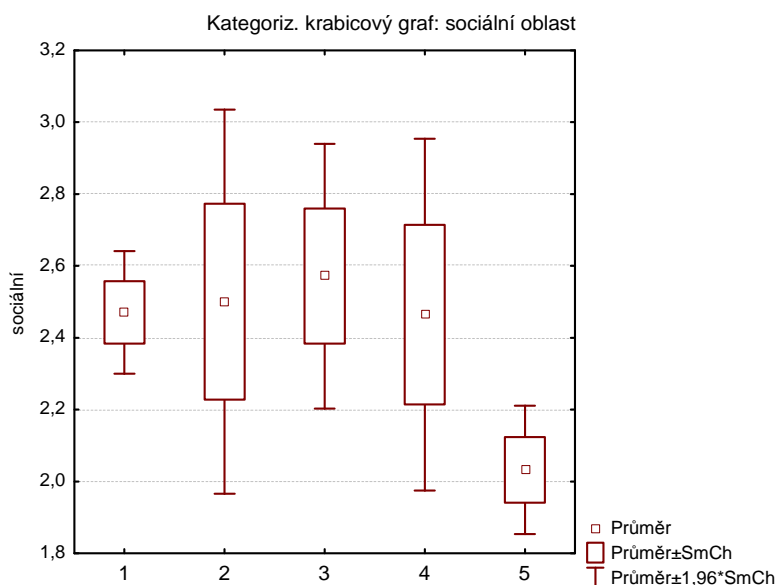
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti v závislosti na tom, odkud na VŠ respondent přichází ($p = 0,821$; $p > 0,05$), hypotézu H5 přijímáme.

Odkud student přichází neovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, což také naznačuje grafické znázornění výsledků v krabicovém grafu pro tuto oblast.



Hodnoty osy X: instituce, ze které respondent na UTB přichází v kategoriích 1-5

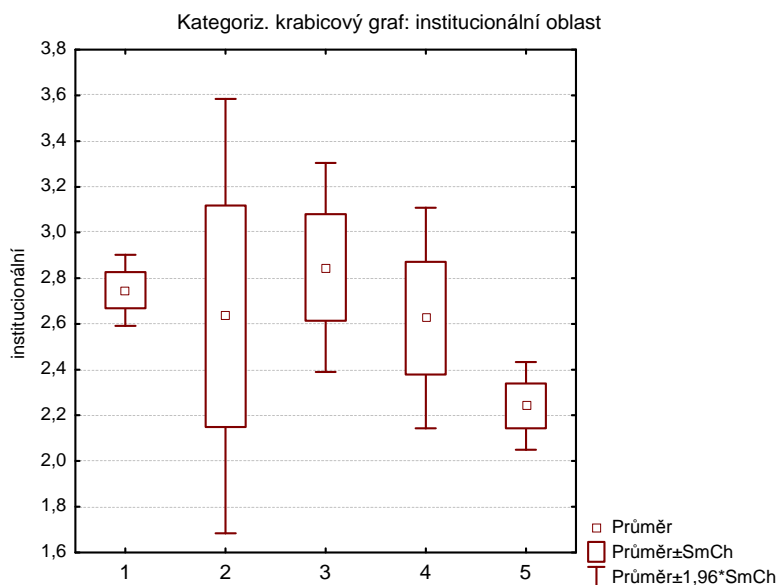
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti v závislosti na tom, odkud na VŠ respondent přichází ($p = 0,897$; $p > 0,05$). Odkud student přichází neovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, přijímáme hypotézu H5. Grafické znázornění výsledků vyjadřuje podobné rozložení průměrných hodnot všech kategorií.



Hodnoty osy X: instituce, ze které respondent na UTB přichází v kategoriích 1-5

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v sociální oblasti v závislosti na tom, odkud na VŠ respondent přichází ($p = 0,033$; $p < 0,05$). Odkud student přichází ovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, hypotézu H5

zamítáme. Grafické znázornění výsledků vyjadřuje podobné rozložení průměrných hodnot kategorií 1 až 4. Průměrné hodnoty odpovědí respondentů v kategorii 5 (příchod ze zaměstnání) vyjadřují nižší potíže v sociální oblasti. Tento výsledek koresponduje s vnímáním potíží v této oblasti, které s vyšším věkem klesá (viz. 1.2).



Hodnoty osy X: instituce, ze které respondent na UTB přichází v kategoriích 1-5

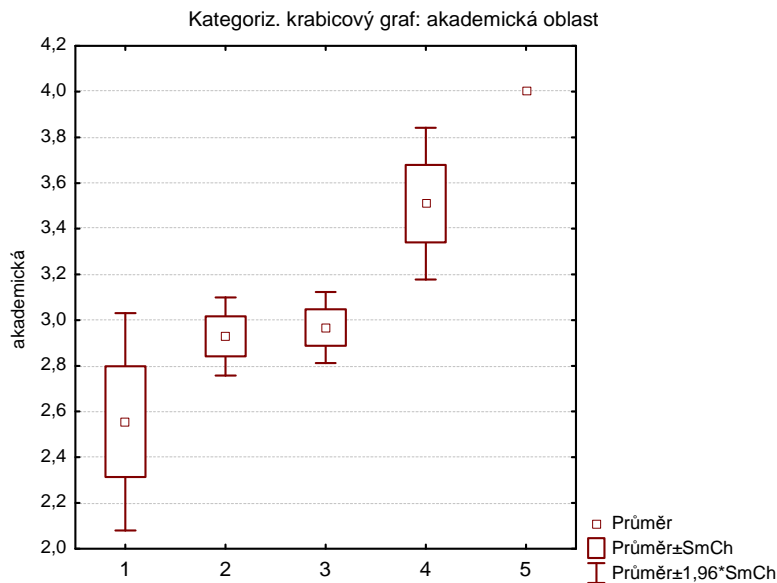
Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v institucionální oblasti v závislosti na tom, odkud na VŠ respondent přichází ($p = 0,009$; $p < 0,05$). Odkud student přichází ovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ v této oblasti, hypotézu H5 zamítáme.

Grafické znázornění výsledků vyjadřuje, že kategorie 5 (příchod ze zaměstnání) má nižší potíže v sociální oblasti v závislosti na tom, odkud na VŠ respondent přichází. Tento výsledek koresponduje s vnímáním potíží v této oblasti, které s vyšším věkem klesá (viz. 1.2). Ostatní výsledky ukazují obdobné výsledky vnímání potíží v této oblasti.

1.6. Jak se liší hodnocení potíží při přechodu na VŠ podle aktuálně vnímané studijní úspěšnosti? (otázka č. 6/otázka č. 8)

H6: Předpokládáme, že studenti, kteří se hodnotí při studiu jako úspěšní, vnímají méně potíží při přechodu na VŠ.

Proměnná	Analýza rozptylu (studijni_selhavani.sta) Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická	8,714785	4	2,178696	95,6093	176	0,543235	4,010597	0,003872
personální	8,020684	4	2,005171	117,9620	176	0,670239	2,991727	0,020214
sociální	3,936550	4	0,984137	118,9413	176	0,675803	1,456249	0,217556
institucionální	2,795129	4	0,698782	117,0909	176	0,665289	1,050344	0,382776



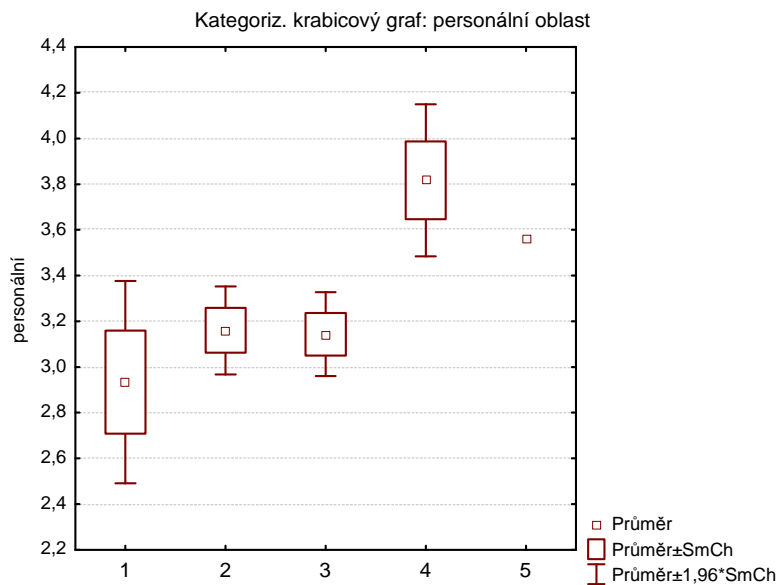
Hodnota osy X: aktuální vnímaná studijní úspěšnost.

Tato studijní úspěšnost byla rozdělena do kategorií ve škále 1-6, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako úspěšný/á a hodnota 6 je definována jako neúspěšný/á. Žádný z respondentů nezvolil kategorii 6, proto se ve výsledcích grafu nevyskytuje.

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

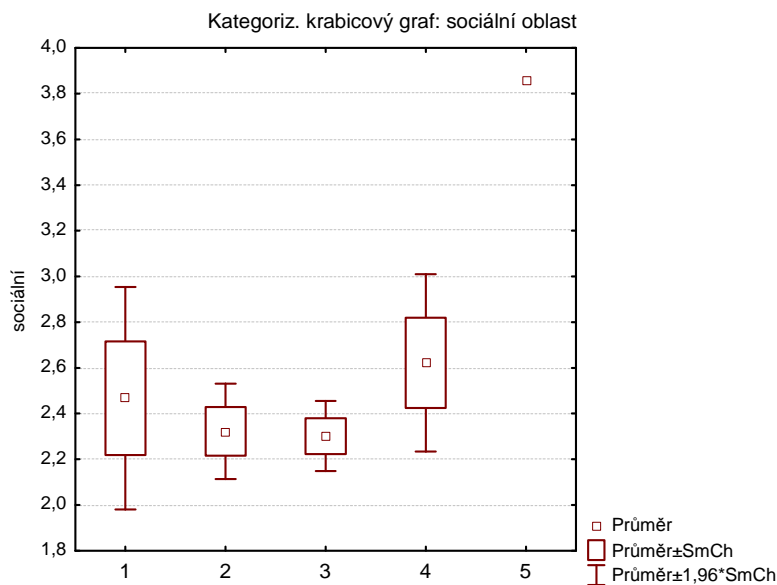
Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti podle aktuálně vnímané studijní úspěšnosti ($p = 0,004$; $p < 0,05$). Přijímáme hypotézu H6.

Studenti, kteří se při studiu hodnotí jako úspěšní, vnímají méně potíží při přechodu na VŠ v této oblasti. Naopak studenti, kteří se vnímají jako spíše neúspěšní zaznamenávají více potíží.



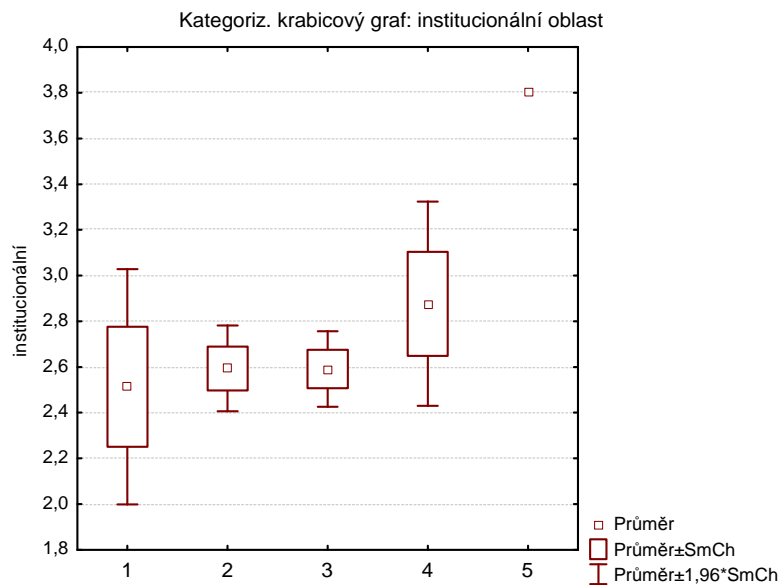
Hodnota osy X: aktuální vnímaná studijní úspěšnost.

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti podle aktuálně vnímané studijní úspěšnosti ($p = 0,020$; $p < 0,05$), hypotézu H6 přijímáme. Studenti, kteří se hodnotí jako úspěšnější v personální oblasti vnímají nejméně potíží. Naopak studenti, kteří se vnímají jako spíše neúspěšnější zaznamenávají více potíží.



Hodnota osy X: aktuální vnímaná studijní úspěšnost.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v sociální oblasti podle aktuálně vnímané studijní úspěšnosti ($p = 0,218$; $p > 0,05$), hypotézu pro sociální oblast zamítáme.



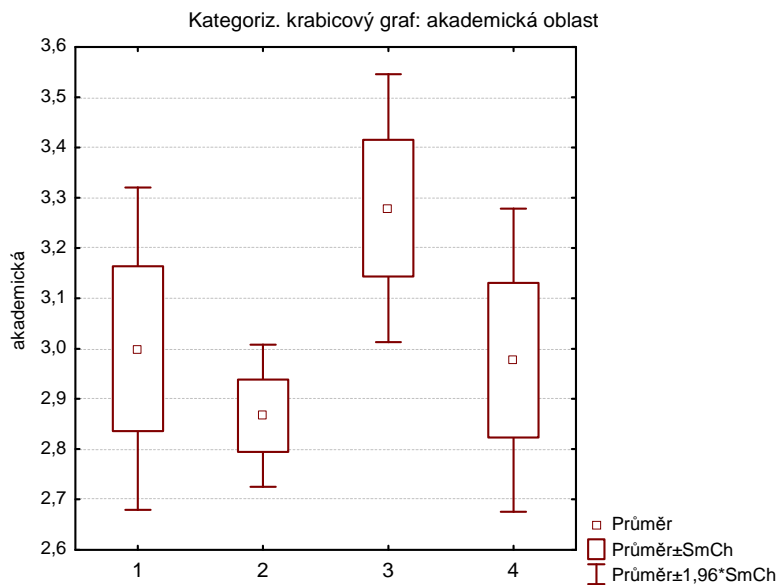
Hodnota osy X: aktuální vnímaná studijní úspěšnost.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v institucionální oblasti podle aktuálně vnímané studijní úspěšnosti ($p = 0,383$; $p > 0,05$), hypotézu H6 pro institucionální oblast zamítáme.

1.7. Jak se liší hodnocení potíží při přechodu na VŠ v závislosti na tom, co podle nich nejvíce rozhoduje o studijním neúspěchu? (*otázka č. 6/otázka č. 10*)

H7: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi vnímáním potíží při přechodu na VŠ a tím, co nejvíce rozhoduje o studijním neúspěchu.

Proměnná	Analýza rozptylu (studijni_selhavani.sta) Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická	4,006834	3	1,335611	100,3173	177	0,566764	2,356555	0,073457
personální	2,746647	3	0,915549	123,2360	177	0,696249	1,314974	0,271060
sociální	0,513058	3	0,171019	122,3648	177	0,691327	0,247379	0,863124
institucionální	2,739181	3	0,913060	117,1468	177	0,661846	1,379565	0,250601



Hodnoty osy X: oblasti, které podle studentů rozhodují o studijním neúspěchu.

Tyto oblasti byly rozděleny do kategorií 1 až 4. Studenti vybírali jednu z nabízených možností:

Hodnota 1 = nedostačující schopnosti

Hodnota 2 = nedostatečná snaha a úsilí

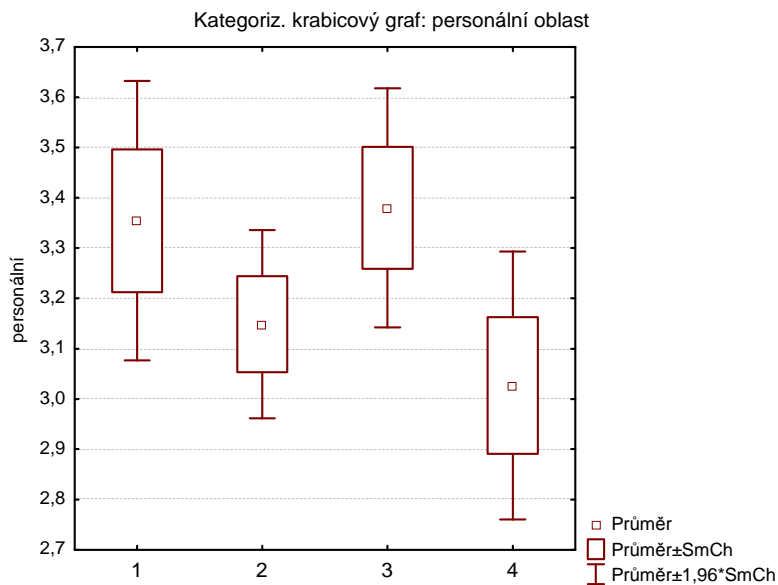
Hodnota 3 = náročnost studia

Hodnota 4 = nepříznivá souhra náhod

Význam těchto kategorií je popsán v teoretické části této práce (kapitola 2.4.1, zabývající se Weinerovým rozpracováním atribučního modelu výkonové motivace).

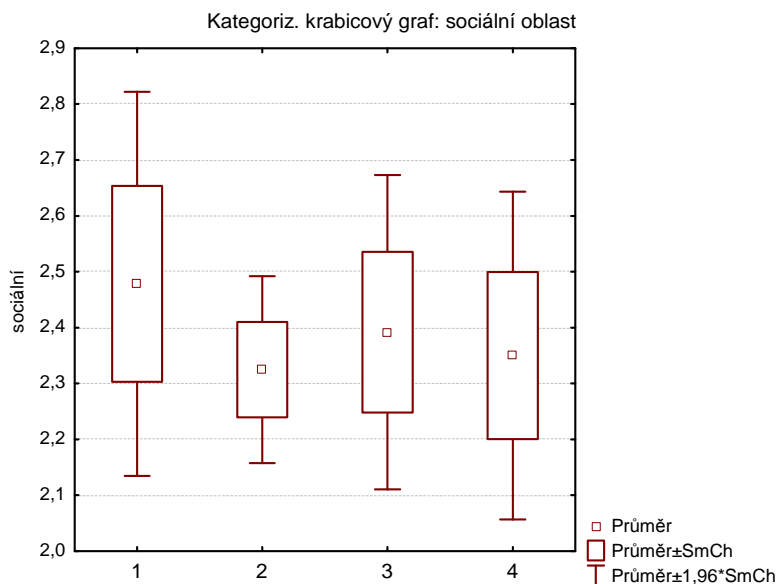
Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti podle toho, co podle studentů rozhoduje o studijním neúspěchu ($p = 0,073$; $p > 0,05$). Žádný z atribučních stylů nemá vliv na vnímání potíží v akademické oblasti, hypotézu H7 zamítáme.



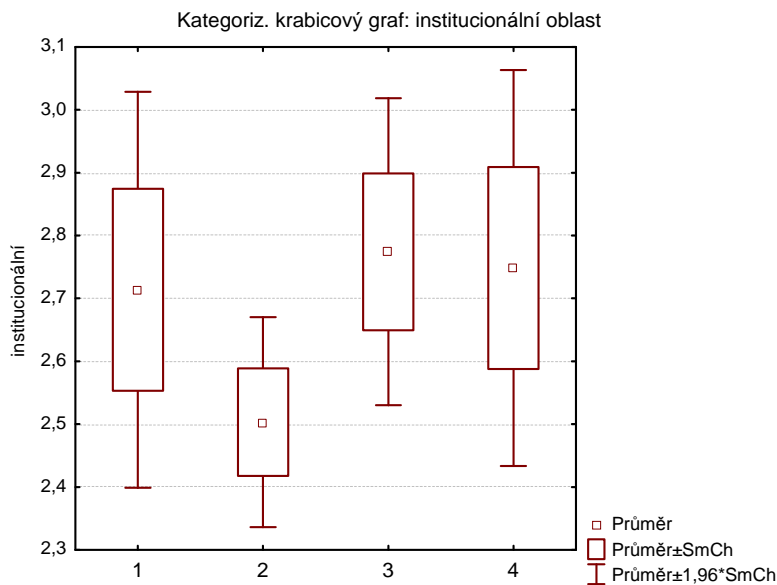
Hodnoty osy X: oblasti, které podle studentů rozhodují o studijním neúspěchu.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti podle toho, co podle studentů rozhoduje o studijním neúspěchu ($p = 0,271$; $p > 0,05$). Na vnímání potíží v personální oblasti nebyl potvrzen vliv žádného ze zkoumaných atribučních stylů, hypotézu H7 zamítáme.



Hodnoty osy X: oblasti, které podle studentů rozhodují o studijním neúspěchu.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v sociální oblasti podle toho, co podle studentů rozhoduje o studijním neúspěchu ($p = 0,863$; $p > 0,05$). Na vnímání potíží v sociální oblasti nebyl potvrzen vliv žádného ze zkoumaných atribučních stylů, hypotézu H7 zamítáme.



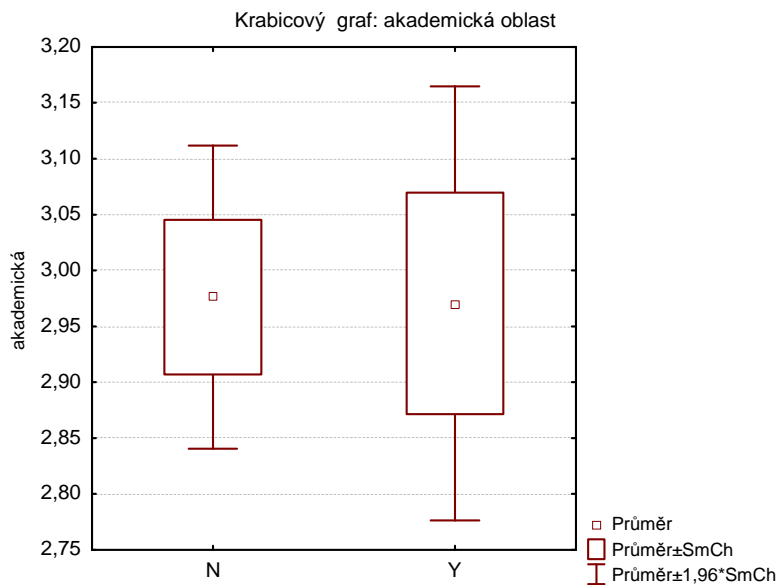
Hodnoty osy X: oblasti, které podle studentů rozhodují o studijním neúspěchu.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v institucionální oblasti podle toho, co podle studentů rozhoduje o studijním neúspěchu ($p = 0,250$; $p > 0,05$). Na vnímání potíží v institucionální oblasti nebyl potvrzen vliv žádného ze zkoumaných atribučních stylů, hypotézu H7 zamítáme.

1.8. Jak se liší hodnocení potíží při přechodu na VŠ v závislosti na absolvování adaptačního kurzu FHS UTB ve Zlíně? (otázka č. 6/otázka č. 12)

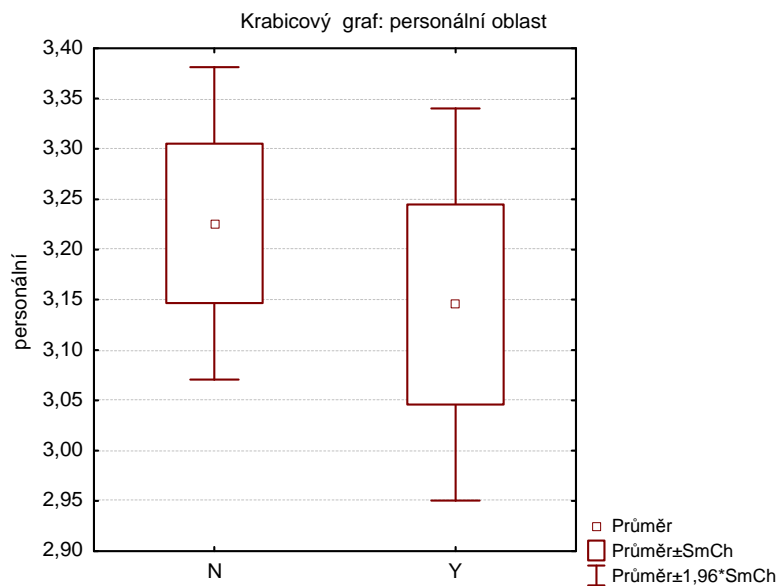
H8: Předpokládáme, že studenti, kteří absolvovali adaptační kurz vnímají méně potíží při přechodu na VŠ.

Proměnná	t-testy; grupováno: o12 (studijni_selhavani.sta)				
	Průměr N	Průměr Y	t	sv	p
akademická	2,976190	2,970430	0,04817	179	0,961631
personální	3,225957	3,145161	0,61553	179	0,538987
sociální	2,334934	2,414747	-0,61567	179	0,538892
institucionální	2,574416	2,704839	-1,02043	179	0,308901



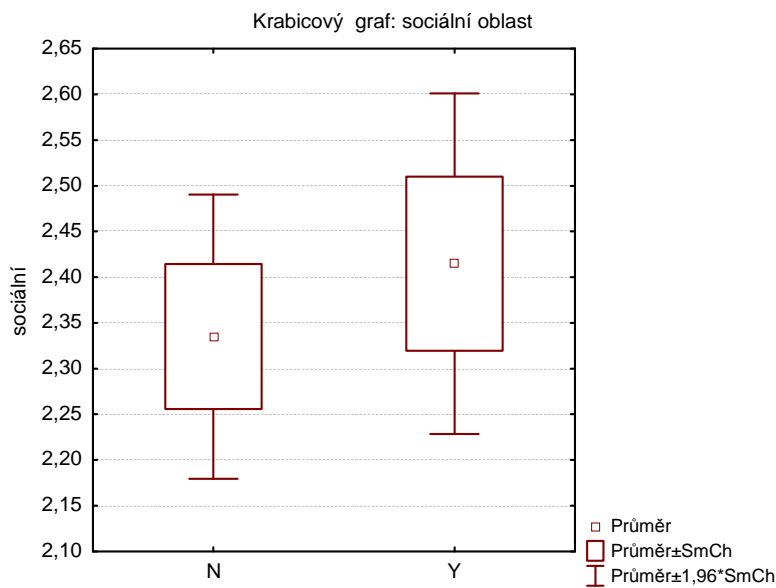
Hodnoty osy X: N (no) – neúčast a Y (yes) – účast na adaptačním kurzu FHS.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti podle absolvování adaptačního kurzu ($p = 0,961$; $p > 0,05$). Z výsledků výzkumu vyplývá, že absolvování adaptačního kurzu nemá vliv na vnímání potíží v akademické oblasti, hypotézu H8 zamítáme.



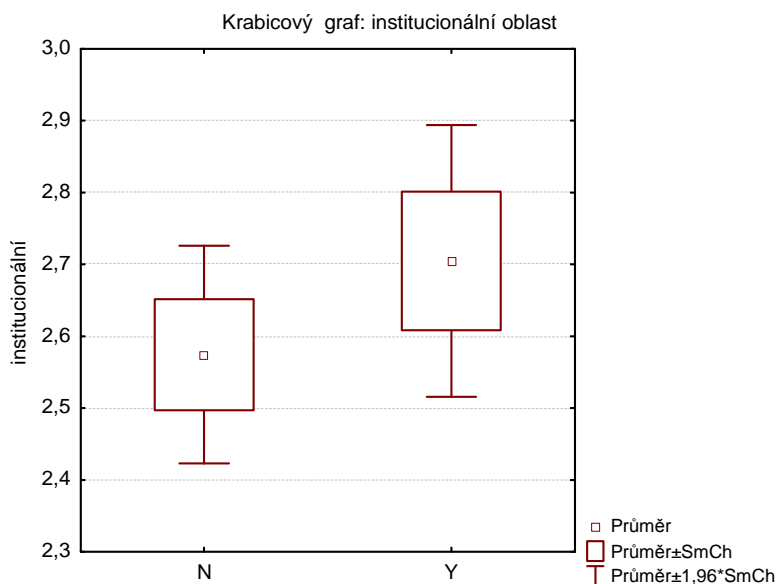
Hodnoty osy X: N (no) – neúčast a Y (yes) – účast na adaptačním kurzu FHS.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti podle absolvování adaptačního kurzu ($p = 0,539$; $p > 0,05$). Z výsledků výzkumu vyplývá, že absolvování adaptačního kurzu nemá vliv na vnímání potíží v této oblasti, hypotézu H8 zamítáme.



Hodnoty osy X: N (no) – neúčast a Y (yes) – účast na adaptačním kurzu FHS.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v sociální oblasti podle absolvování adaptačního kurzu ($p = 0,539$; $p > 0,05$). Z výsledků výzkumu vyplývá, že absolvování adaptačního kurzu nemá vliv na vnímání potíží v této oblasti, hypotézu H8 zamítáme.



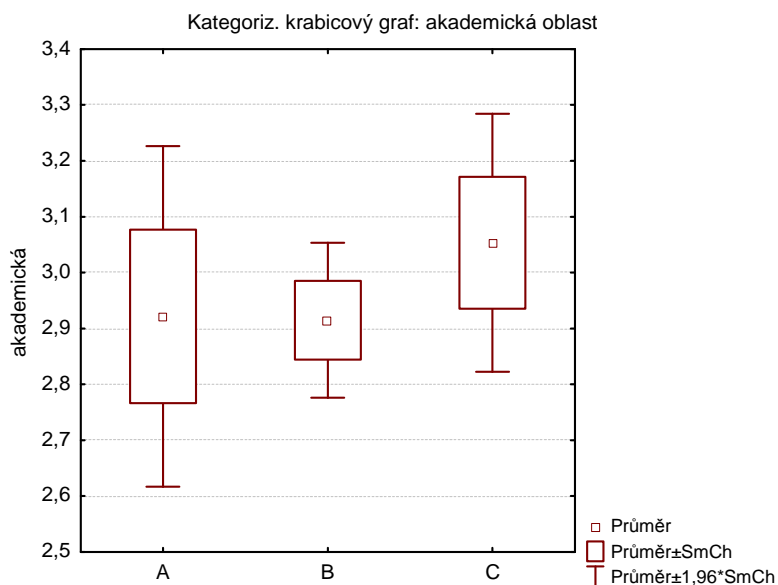
Hodnoty osy X: N (no) – neúčast a Y (yes) – účast na adaptačním kurzu FHS.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v institucionální oblasti podle absolvování adaptačního kurzu ($p = 0,309$; $p > 0,05$). Z výsledků výzkumu vyplývá, že absolvování adaptačního kurzu nemá vliv na vnímání potíží v této oblasti, hypotézu H8 zamítáme.

1.9. Jak se liší hodnocení potíží při přechodu na VŠ podle reálné studijní úspěšnosti?
(otázka č. 6/otázka č. 19)

H9: Předpokládáme, že studenti, kteří jsou reálně studijně úspěšnější, vnímají méně potíží při přechodu na VŠ.

Analýza rozptylu (studijni_selhavani.sta)								
Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$								
Proměnná	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická	0,663542	2	0,331771	99,5372	169	0,588978	0,563300	0,570392
personální	0,919275	2	0,459637	121,5470	169	0,719213	0,639084	0,529046
sociální	0,716663	2	0,358331	119,6786	169	0,708157	0,506005	0,603810
institucionální	1,424296	2	0,712148	112,6906	169	0,666808	1,067995	0,346005



Hodnoty osy X: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr) v kategoriích A, B, C.

Hodnota A = nadprůměrný (1,0 – 1,4)

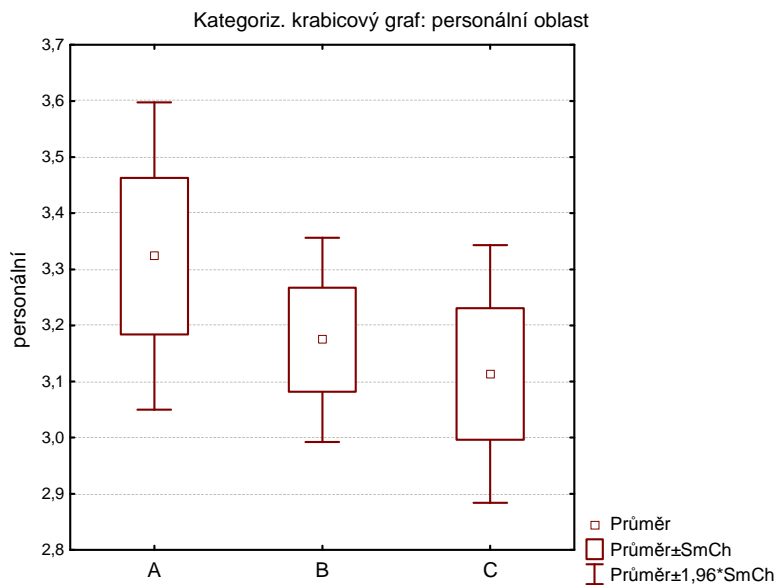
Hodnota B = průměrný (1,5 – 2)

Hodnota C = podprůměrný (nad 2)

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

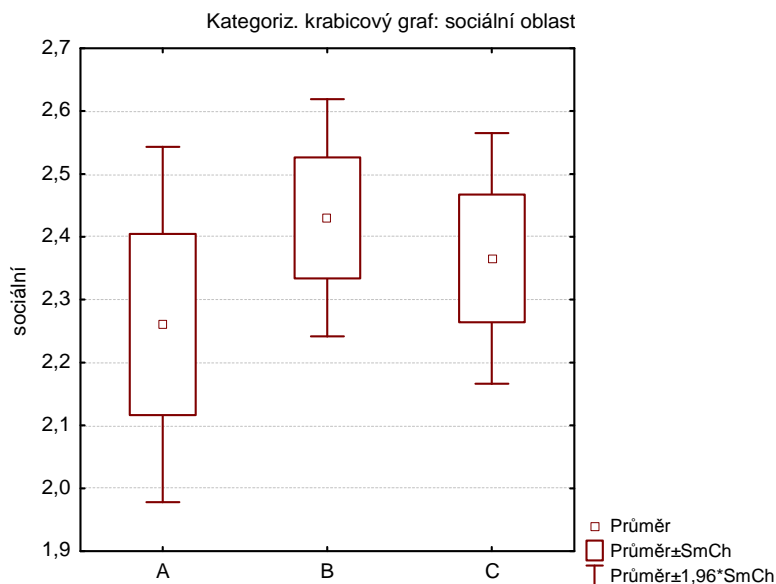
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti podle studijní úspěšnosti ($p = 0,570$; $p > 0,05$), hypotézu H9 zamítáme.

Z tohoto výsledků vyplývá, že studijní úspěšnost (studijní průměr) nemá vliv na vnímání potíží v akademické oblasti.



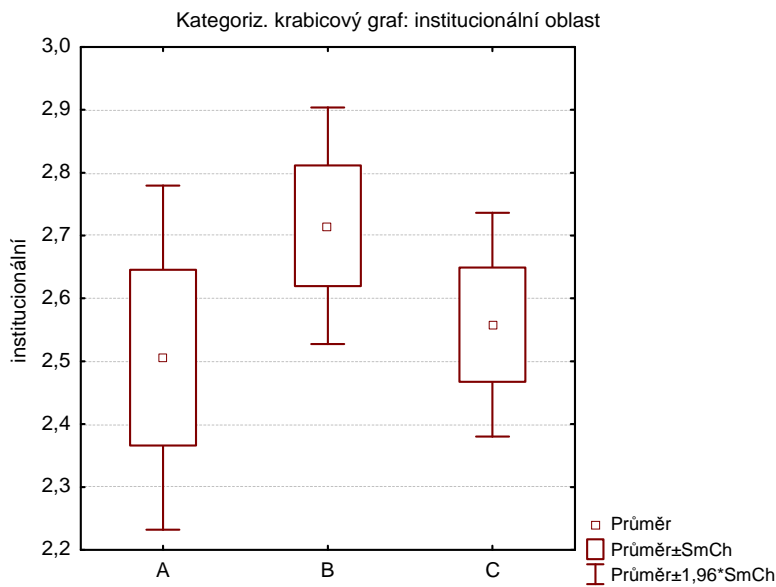
Hodnoty osy X: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr) v kategoriích A, B, C.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti podle studijní úspěšnosti ($p = 0,529$; $p > 0,05$), hypotézu H9 zamítáme. Z tohoto výsledků vyplývá, že studijní úspěšnost (studijní průměr) nemá vliv na vnímání potíží v této oblasti.



Hodnoty osy X: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr) v kategoriích A, B, C.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v sociální oblasti podle studijní úspěšnosti ($p = 0,604$; $p > 0,05$), hypotézu H9 zamítáme. Z tohoto výsledků vyplývá, že studijní úspěšnost (studijní průměr) nemá vliv na vnímání potíží v této oblasti.



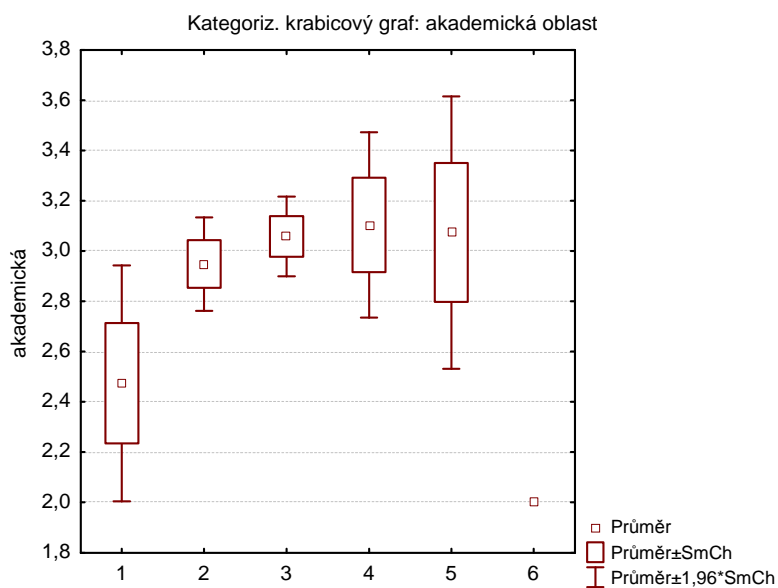
Hodnoty osy X: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr) v kategoriích A, B, C.

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v institucionální oblasti podle studijní úspěšnosti ($p = 0,346$; $p > 0,05$), hypotézu H9 zamítáme. Z výsledků výzkumu vyplývá, že studijní úspěšnost nemá vliv na vnímání potíží v této oblasti.

1.10. Jak se liší hodnocení potíží při přechodu na VŠ v závislosti na spokojenosti s celkovou úrovní (kvalitou) studia na VŠ? (*otázka č. 6/otázka č. 18*)

H10: Předpokládáme, že studenti spokojení s celkovou úrovní studia vnímají méně potíží při přechodu na VŠ.

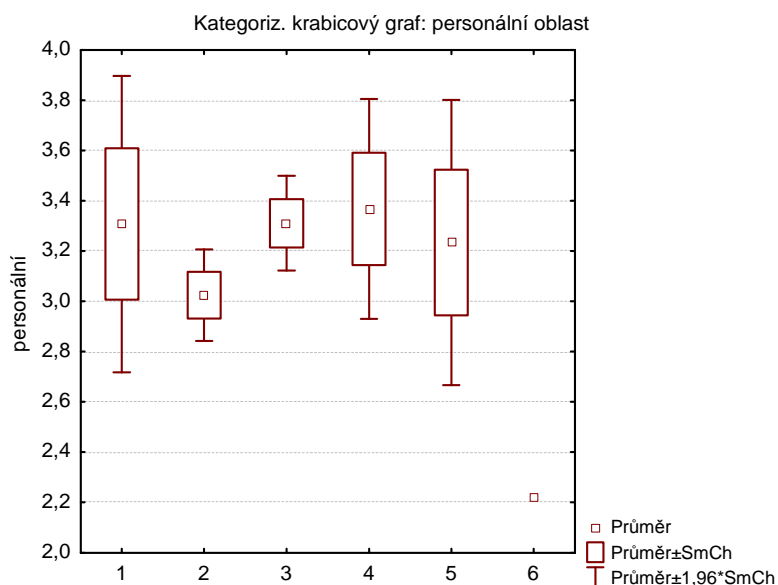
Proměnná	Analýza rozptylu (studijni_selhavani.sta)							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická	5,12846	5	1,025691	99,1957	175	0,566832	1,809514	0,113265
personální	4,57175	5	0,914351	121,4109	175	0,693777	1,317932	0,258539
sociální	19,39912	5	3,879823	103,4788	175	0,591307	6,561433	0,000013
institucionální	22,35875	5	4,471750	97,5273	175	0,557299	8,023974	0,000001



Hodnoty osy X: spokojenost respondenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně byla rozdělena do kategorií ve škále 1 – 6, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako spokojený/á a hodnota 6 je definována jako nespokojený/á.

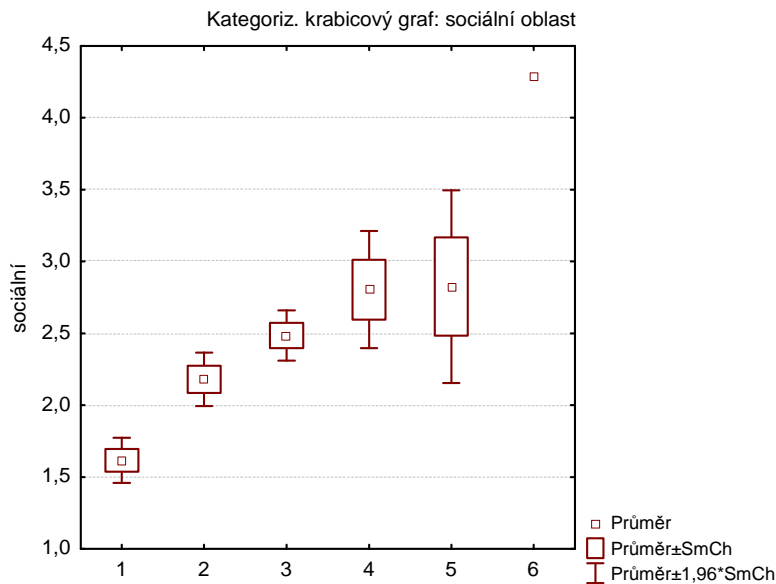
Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v akademické oblasti podle spokojenosti respondenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně ($p = 0,113$; $p > 0,05$), hypotézu H_{10} zamítáme. Výsledky grafu ukazují, že respondenti nejvíce spokojení s celkovou úrovní (kvalitou) studia vnímají nejméně potíží v akademické oblasti při přechodu na VŠ. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.



Hodnoty osy X: spokojenost respondenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS.

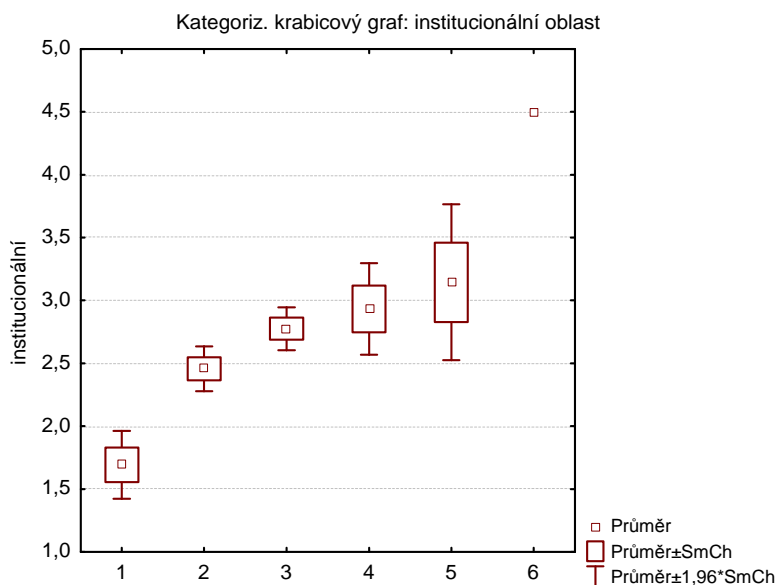
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v personální oblasti podle spokojenosti respondenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně ($p = 0,259$; $p > 0,05$), hypotézu H10 zamítáme.



Hodnoty osy X: spokojenost respondenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS.

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v oblasti sociální podle spokojenosti respondenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně ($p = 0,000$; $p < 0,05$), přijímáme hypotézu H10.

Výsledky grafu ukazují, že čím více jsou studenti spokojeni s celkovou úrovní (kvalitou) studia, tím méně jim tato oblast činí potíže při přechodu na VŠ.

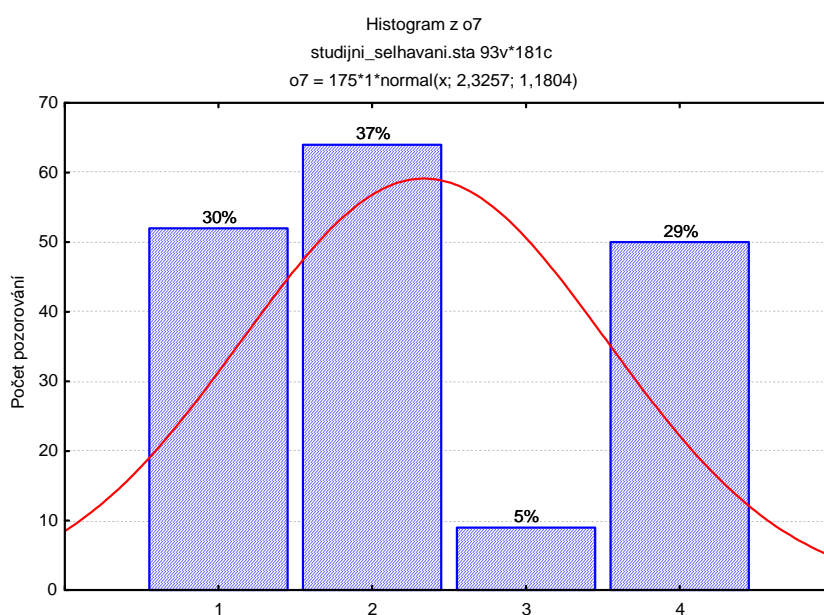


Hodnoty osy X: spokojenost respondenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v institucionální oblasti podle spokojenosti respondenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na HFS UTB ve Zlíně ($p = 0,000$; $p > 0,05$), přijímáme hypotézu H10.

Výsledky grafu ukazují, že čím více jsou studenti spokojeni s celkovou úrovní (kvalitou) studia, tím méně jim tato oblast činí potíže při přechodu na VŠ.

2. Jaká oblast (akademická, personální, sociální, institucionální) činí studentům největší potíže při přechodu na VŠ? (otázka č. 7)



Hodnoty osy X: oblast akademická, personální, sociální, institucionální v kategoriích 1 - 4.

Hodnota 1 = Akademická oblast – odlišnost způsobu výuky, náročnost, rozsah učiva, organizace apod.

Hodnota 2 = Personální oblast – emoční (zvládání stresu a trémy, time-management), učební styl, znalostní připravenost (znalost cizího jazyka, výpočetní techniky aj.)

Hodnota 3 = Sociální oblast – absence sociálních aktivit, způsob komunikace s FHS, se spolužáky, konkurence, absence rodinných kontaktů apod.

Hodnota 4 = Institucionální oblast – úřední a studijní záležitosti, praktické problémy (ubytování, stravování), finanční nákladnost studia, vzdálenost, práce s informačním systémem STAG, MOODLE apod.

Respondenti mohli zaznačit pouze tu oblast, která jim osobně dělá největší potíže. Pokud respondentu tyto oblasti nečiní žádné obtíže, zaznačili tu oblast, která podle jejich názoru, dělá největší potíže ostatním studentům.

Z grafu vyplývá, že personální oblast studentům činí největší potíže při přechodu na VŠ a naopak jako nejméně problematickou oblast respondenti hodnotí sociální oblast.

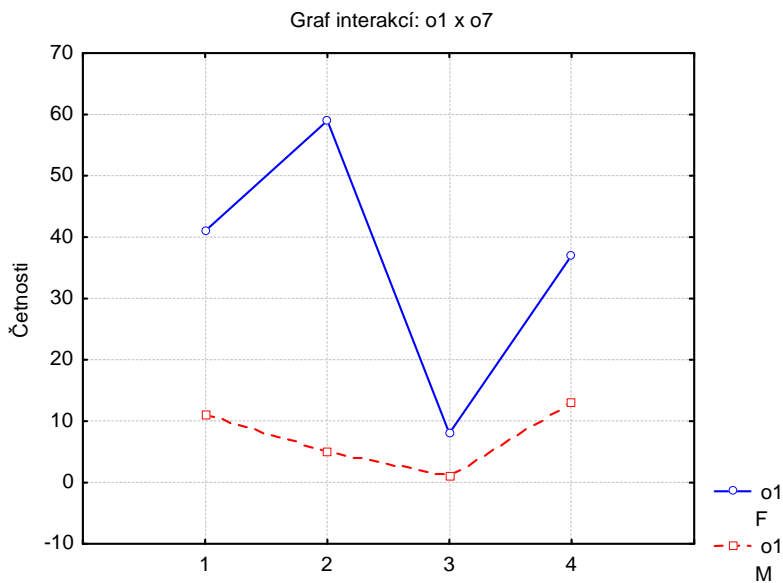
Dále byl respondentům ponechán prostor pro vyjádření vlastní oblasti činící největší potíže při přechodu na VŠ v podobě možnosti „jiné“. Respondenti zde vyjádřili jako tuto oblast činící největší potíže při přechodu na VŠ časovou náročnost studia, finanční nákladností studia, problémy v komunikaci se studijním oddělením, potíže s informováním a rozporuplnost informací na webu fakulty (špatná informovanost).

2.1. Jaké jsou rozdíly v oblasti činící studentům největší potíže při přechodu na VŠ mezi muži a ženami. (otázka č. 7/otázka č. 1)

H11: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v oblasti činící studentům největší potíže při přechodu na VŠ mezi muži a ženami.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)					
o1	o7 1	o7 2	o7 3	o7 4	Řádk. součty
F	41	59	8	37	145
M	11	5	1	13	30
Vš.skup.	52	64	9	50	175

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 7,50349, sv=3, p=,057475					
o1	o7 1	o7 2	o7 3	o7 4	Řádk. součty
F	43,08571	53,02857	7,457143	41,42857	145,0000
M	8,91429	10,97143	1,542857	8,57143	30,0000
Vš.skup.	52,00000	64,00000	9,000000	50,00000	175,0000



Hodnoty osy X: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Hodnoty osy Y: pohlaví F (female) – ženy a M (male) – muži

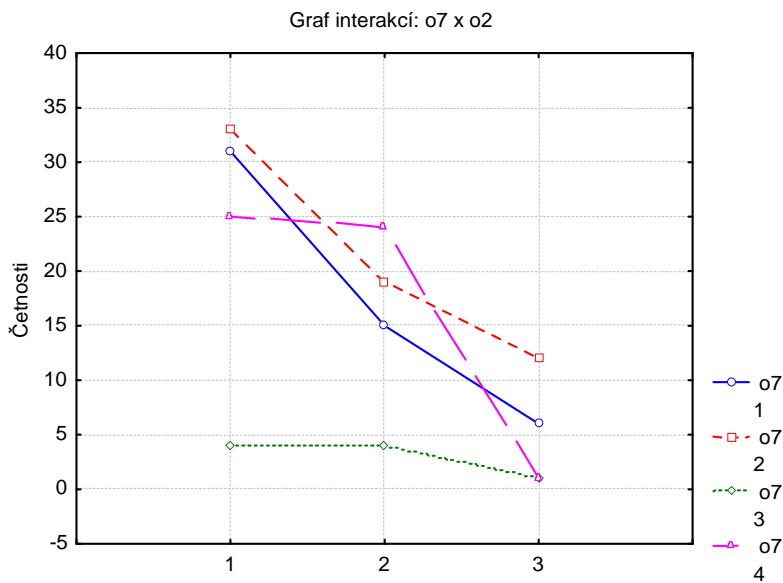
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v oblasti činící studentům největší potíže při přechodu na VŠ mezi muži a ženami ($p = 0,058$; $p > 0,05$), hypotézu H11 zamítáme.

Přesto lze z grafu interakcí mezi četnostmi usoudit, že ženy vnímají celkově vyšší potíže při přechodu na VŠ. Největší potíže vnímají v personální oblasti a další pociťují v akademické. Společně s muži vnímají jako nejméně problematickou oblast sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

2.2. Jaké jsou rozdíly v oblasti činící studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na věku? (otázka č. 7/otázka č. 2)

H12: Předpokládáme, že čím jsou studenti mladší, tím větší potíže jim činí jednotlivé oblasti.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)				
Četnost označených buněk > 10				
(Marginální součty nejsou označeny)				
o7	o2 1	o2 2	o2 3	Řádk. součty
1	31	15	6	52
2	33	19	12	64
3	4	4	1	9
4	25	24	1	50
Vš.skup.	93	62	20	175



Hodnoty osy X: věk respondentů rozdělen do kategorií 1-3

Hodnota 1 odpovídá věkovému rozhraní 15-20 let, hodnota 2 věku 21-30 let a hodnota 3 je vymezená věkem nad 30 let.

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ

Hodnota 1 = Akademická oblast

Hodnota 2 = Personální oblast

Hodnota 3 = Sociální oblast

Hodnota 4 = Institucionální oblast

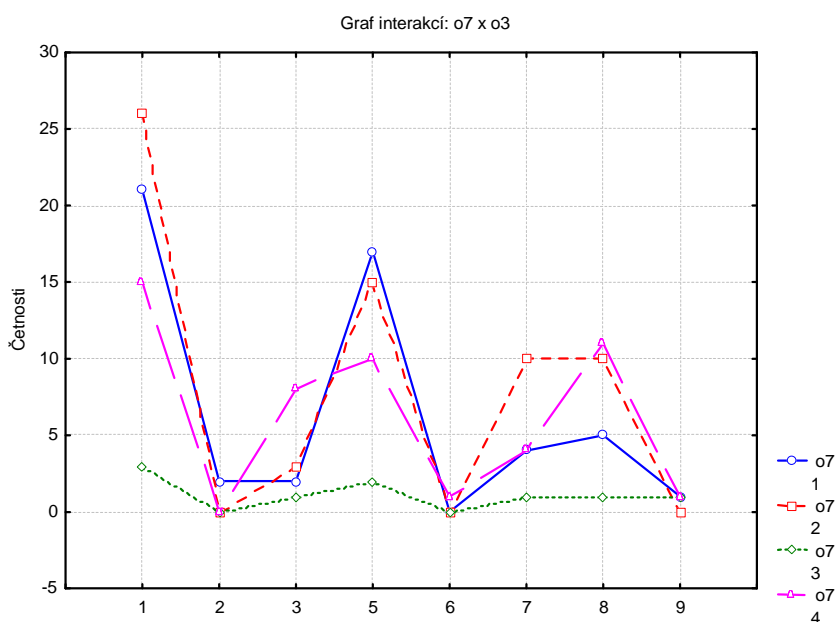
Jelikož data nespĺňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H12 nelze zodpovědět.

Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti věkové kategorie nad 30 let mají nejmenší potíže ve všech oblastech. Neboli čím jsou studenti mladší, tím větší potíže jim činí jednotlivé oblasti. Největší potíže při přechodu na VŠ dělá studentům personální oblast a nejméně oblast sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

2.3. Jaké jsou rozdíly v oblasti činící studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na studovaném oboru? (otázka č. 7/otázka č. 3)

H13: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v oblasti činící studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na studovaném oboru.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)										
Četnost označených buněk > 10										
(Marginální součty nejsou označeny)										
o7	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	Řádk. součty
	1	2	3	5	6	7	8	9		
1	21	2	2	17	0	4	5	1		52
2	26	0	3	15	0	10	10	0		64
3	3	0	1	2	0	1	1	1		9
4	15	0	8	10	1	4	11	1		50
Vš.skup.	65	2	14	44	1	19	27	3		175



Hodnoty osy X: obory respondentů rozdělené do kategorií 1 až 9 (viz 1.3.)

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz 2.)

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H13 nelze zodpovědět.

Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti oboru Sociální pedagogika vnímají celkově nejvíce potíží ve všech oblastech. Dále problémy pociťuje obor Filologie – Anglický jazyk pro manažerskou praxi a naopak nejméně problémů zaznamenal obor Porodní asistence – Porodní asistentka. Personální oblast patří u všech oboru k nejvíce problematické.

Další oblasti, s níž mají respondenti potíže, je oblast akademická a naopak nejméně potíží představuje oblast sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

2.4. Jaké jsou rozdíly v oblasti činníci studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na formě studia? (otázka č. 7/otázka č. 4)

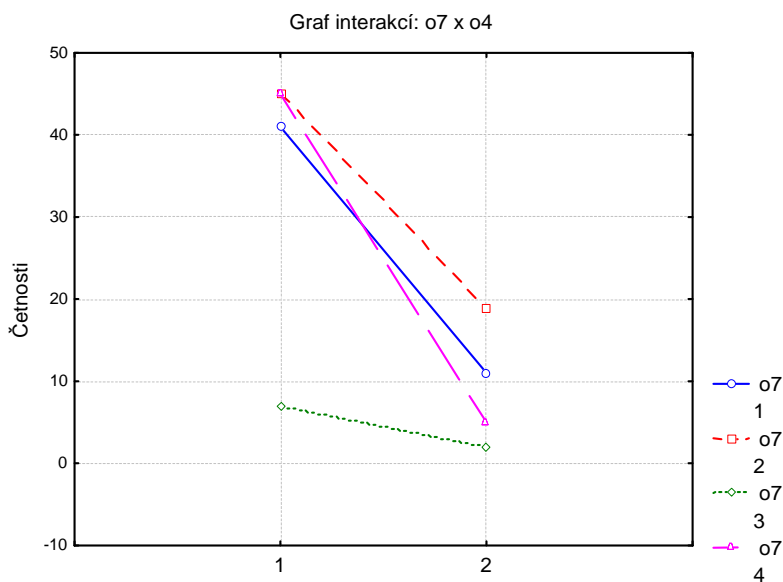
H14: Předpokládáme, že personální oblast hodnotí jako nejproblematičtější ti, kteří studují kombinovanou formu a institucionální oblast hodnotí jako nejproblematičtější ti, kteří studují prezenční formu.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)
Četnost označených buněk > 10
(Marginální součty nejsou označeny)

o7	o4 1	o4 2	Řádk. součty
1	41	11	52
2	45	19	64
3	7	2	9
4	45	5	50
Vš.skup.	138	37	175

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (studijni_selhavani.sta)
Četnost označených buněk > 10
Pearsonův chí-kv. : 6,53247, sv=3, p=,088398

o7	o4 1	o4 2	Řádk. součty
1	41,0057	10,99429	52,0000
2	50,4686	13,53143	64,0000
3	7,0971	1,90286	9,0000
4	39,4286	10,57143	50,0000
Vš.skup.	138,0000	37,00000	175,0000



Hodnoty osy X: forma studia prezenční (hodnota 1) a kombinovaná (hodnota 2)

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v oblasti (shrnující charakteristika těchto oblastí je v dotazníku uvedena pod otázkou č. 7) činící studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na formě studia ($p=0,088$; $p > 0,05$), hypotézu H14 zamítáme. Znamená to, že kombinovaná forma nemá vliv na vnímání potíží v personální oblasti a vnímání potíží v institucionální oblasti není ovlivněna prezenční formou studia.

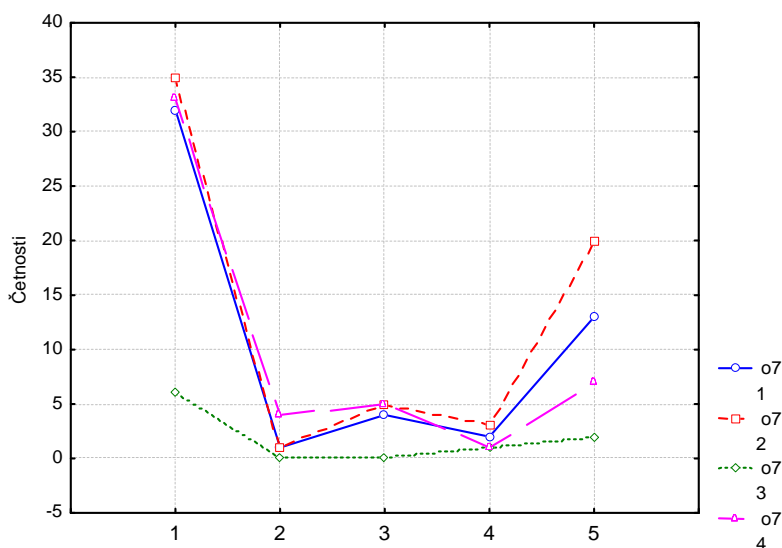
Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti prezenční formy studia dosahují vyšších potíží ve všech oblastech. Nejvíce potíží respondentům dělá oblast personální a nejméně sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

2.5. Jaké jsou rozdíly v oblasti činící studentům největší potíže při přechodu na VŠ podle toho odkud na VŠ přicházejí? (otázka č. 7/otázka č. 5)

H15: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi oblastí činící studentům největší potíže a tím, odkud na VŠ přichází.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)						
Četnost označených buněk > 10						
(Marginální součty nejsou označeny)						
o7	o5 1	o5 2	o5 3	o5 4	o5 5	Řádk. součty
1	32	1	4	2	13	52
2	35	1	5	3	20	64
3	6	0	0	1	2	9
4	33	4	5	1	7	50
Vš.skup.	106	6	14	7	42	175

Graf interakcí: o7 x o5



Hodnoty osy X: instituce, ze které respondenti na UTB přichází (viz. 1.5.)

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

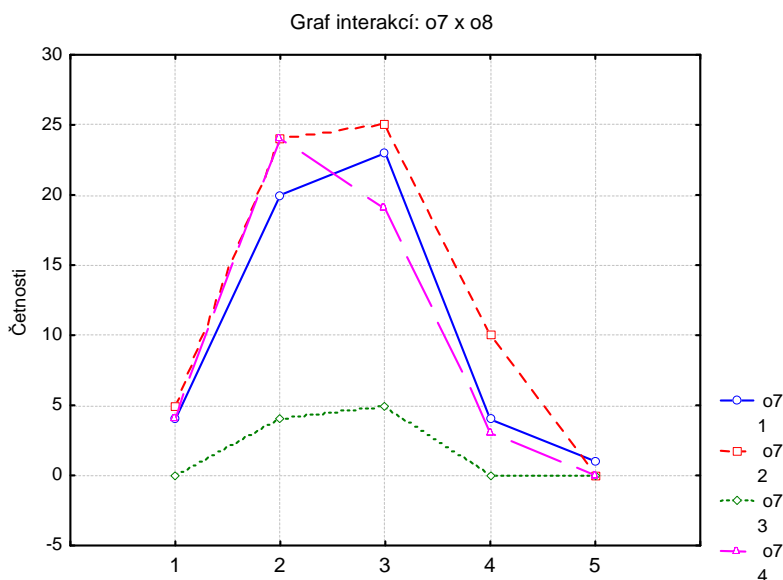
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H15 nelze zodpovědět.

Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že nejvíce potíží ve všech oblastech mají studenti přicházející na UTB ze SŠ. Nejvíce potíží respondentům dělá oblast personální a nejméně sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

2.6. Jaké jsou rozdíly v oblasti činníci studentům největší potíže při přechodu na VŠ podle aktuálně vnímané studijní úspěšnosti? (otázka č. 7/otázka č. 8)

H16: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v oblasti činníci studentům největší potíže při přechodu na VŠ a aktuálně vnímanou studijní úspěšností.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)						
Četnost označených buněk > 10						
(Marginální součty nejsou označeny)						
o7	o8	o8	o8	o8	o8	Řádk. součty
	1	2	3	4	5	
1	4	20	23	4	1	52
2	5	24	25	10	0	64
3	0	4	5	0	0	9
4	4	24	19	3	0	50
Vš.skup.	13	72	72	17	1	175



Hodnoty osy X: aktuální vnímaná úspěšnost respondenta (viz. 1.6.)

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H16 nelze zodpovědět.

Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že ti, co se vnímají jako úspěšní (na škále

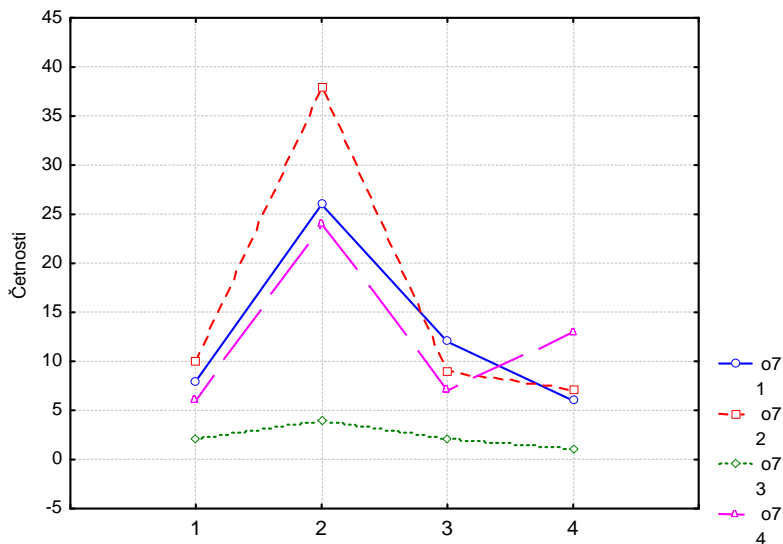
hodnotili 1) ale i zároveň ti, co se vnímají jako spíše neúspěšní (na škále hodnotili 5) mají méně potíží při přechodu na VŠ. Nejvíce potíží respondentům dělá oblast personální a nejméně sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

2.7. Jaké jsou rozdíly v oblasti činníci studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na tom, co podle nich nejvíce rozhoduje o studijním neúspěchu? (otázka č. 7/otázka č. 10)

H17: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v oblasti činníci studentům největší potíže při přechodu na VŠ a tím, co nejvíce rozhoduje o studijním neúspěchu.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)					
Četnost označených buněk > 10					
(Marginální součty nejsou označeny)					
o7	o10 1	o10 2	o10 3	o10 4	Řádk. součty
1	8	26	12	6	52
2	10	38	9	7	64
3	2	4	2	1	9
4	6	24	7	13	50
Vš.skup.	26	92	30	27	175

Graf interakci: o7 x o10



Hodnoty osy X: oblasti, které podle studentů rozhodují o studijním neúspěchu (viz. 1.7.)

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H17 nelze zodpovědět.

Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že ti, co vnímají nedostatečnou snahu a úsilí,

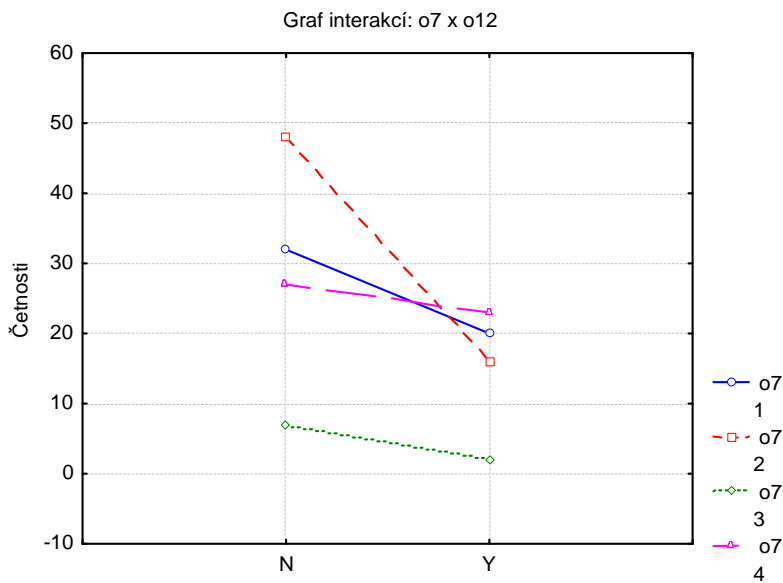
jako oblast rozhodující o studijním neúspěchu, vnímají také nejvíce potíží ve všech oblastech při přechodu na VŠ. Nejvíce potíží respondentům dělá oblast personální, dále oblast akademická a nejméně problematická je oblast sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

2.8. Jaké jsou rozdíly v oblastech činících studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na absolvování adaptačního kurzu FHS UTB ve Zlíně? (*otázka č. 7/otázka č. 12*)

H18: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v oblastech činících studentům největší potíže při přechodu na VŠ a absolvováním adaptačního kurzu.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
o7	o12 N	o12 Y	Řádk. součty
1	32	20	52
2	48	16	64
3	7	2	9
4	27	23	50
Vš.skup.	114	61	175

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 6,40287, sv=3, p=,093580			
o7	o12 N	o12 Y	Řádk. součty
1	33,8743	18,12571	52,0000
2	41,6914	22,30857	64,0000
3	5,8629	3,13714	9,0000
4	32,5714	17,42857	50,0000
Vš.skup.	114,0000	61,00000	175,0000



Hodnoty osy X: N (no) označuje neúčast na adaptačním kurzu studentů 1. ročníku FHS UTB ve Zlíně a Y (yes) účast.

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

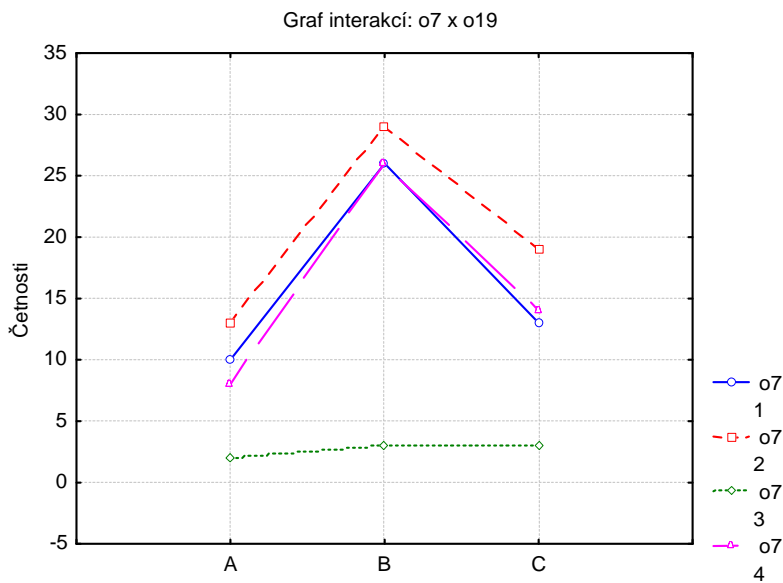
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v oblasti čínicí studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na absolvování adaptačního kurzu ($p = 0,094$; $p > 0,05$), hypotézu H18 zamítáme.

Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti, kteří absolvovali adaptační kurz mají méně potíží ve všech oblastech. Nejvíce potíží respondentům dělá oblast personální a nejméně sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

2.9. Jaké jsou rozdíly v oblastech čínicích studentům největší potíže při přechodu na VŠ podle reálné studijní úspěšnosti? (otázka č. 7/otázka č. 19)

H19: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v oblastech čínicích studentům největší potíže při přechodu na VŠ a reálnou studijní úspěšností.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)							
Četnost označených buněk > 10							
(Marginální součty nejsou označeny)							
o7	o18	o18	o18	o18	o18	o18	Řádk. součty
	1	2	3	4	5	6	
1	0	28	19	3	2	0	52
2	9	20	27	5	3	0	64
3	1	2	5	0	0	1	9
4	2	14	23	8	3	0	50
Vš.skup.	12	64	74	16	8	1	175



Hodnoty osy X: reálnou studijní úspěšnost (viz. 1.9.)

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H19 nelze zodpovědět.

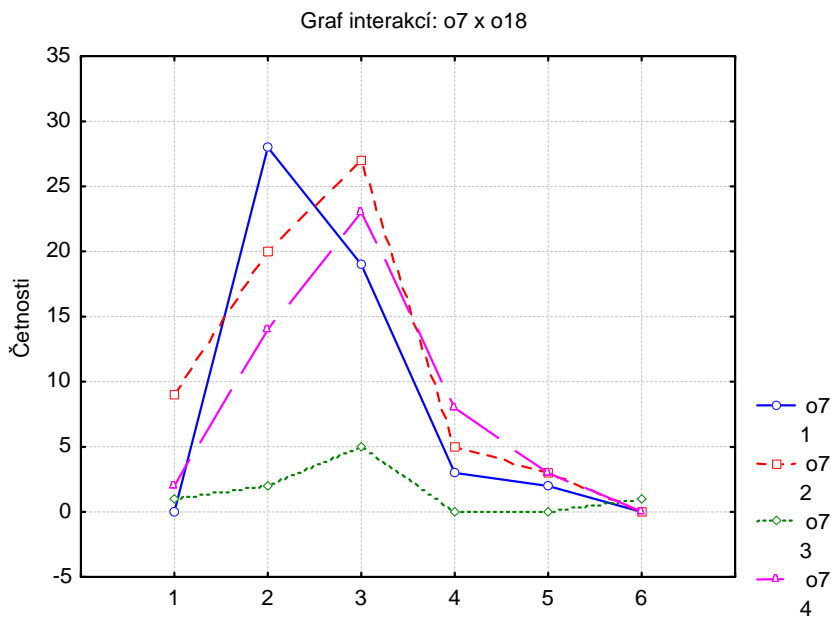
Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že nejméně potíží ve všech oblastí při přechodu na VŠ vnímají studenti spadající do kategorie A s nadprůměrnou reálnou studijní úspěšností (studijní průměr 1,0–1,4).

Naopak nejvíce potíží zaznamenala kategorie B, tedy studenti s průměrnou reálnou studijní úspěšností (studijní průměr 1,5–2). Nejvíce potíží respondentům dělá oblast personální a nejméně problematická je oblast sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

2.10. Jaké jsou rozdíly v oblastech činících studentům největší potíže při přechodu na VŠ v závislosti na spokojenosti s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně? (otázka č. 7/otázka č. 18)

H10: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v oblastech činících studentům největší potíže při přechodu na VŠ a spokojeností s celkovou úrovní (kvalitou) studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)				
Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
o7	o19 A	o19 B	o19 C	Řádk. součty
1	10	26	13	49
2	13	29	19	61
3	2	3	3	8
4	8	26	14	48
Vš.skup.	33	84	49	166



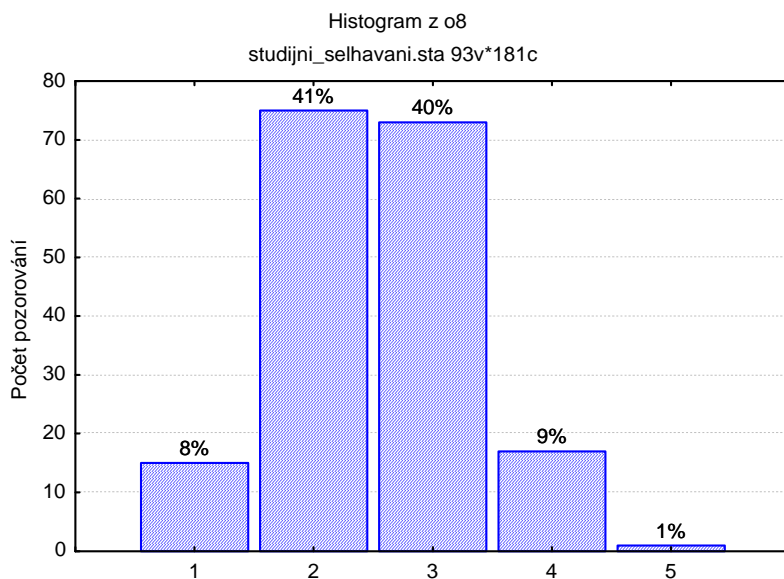
Hodnoty osy X: spokojenost studenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně (viz. 1.10.)

Hodnoty osy Y: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H20 nelze zodpovědět.

Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti nespokojení s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně vnímají nejméně potíží ve všech oblastech při přechodu na VŠ. Nejvíce potíží respondentům dělá oblast personální a nejméně problematická je oblast sociální. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

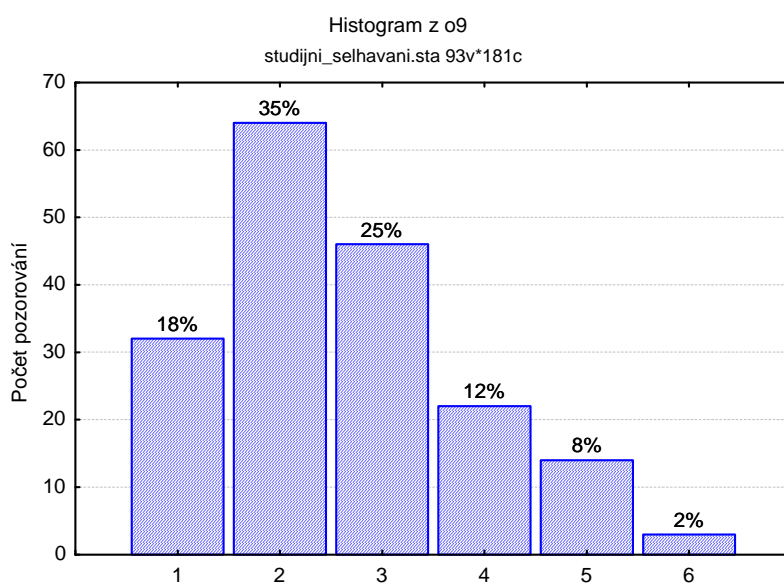
3. Jak studenti vnímají svoji studijní úspěšnost? (otázka č. 8)



Hodnoty osy X: aktuální vnímaná studijní úspěšnost ve škále 1-6, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako úspěšný/-á a hodnota 6 je definována jako neúspěšný/-á (žádný z respondentů nezvolil kategorii 6, proto se ve výsledcích grafu nevyskytuje).

Z grafu vyplývá, že studenti aktuálně vnímají svou studijní úspěšnost jako spíše úspěšnou. Naznačuje o tom nejvyšší střední hodnoty, výsledek 41% kategorie 2 a 40% kategorie 3.

3.1. Jak jsou studenti spokojeni se svou aktuální studijní úspěšností? (otázka č. 9)

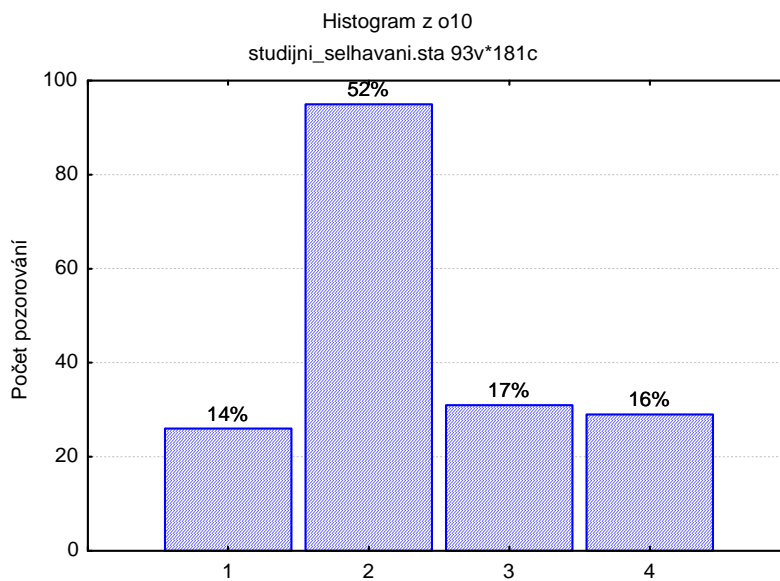


Hodnoty osy X: spokojenost studenta se svou aktuální studijní úspěšností je zařazena do škály 1-6, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako spokojený/-á a hodnota 6 je defino-

vána jako nespokojený/-á (žádný z respondentů nezvolil kategorii 6, proto se ve výsledcích grafu nevyskytuje).

Z grafu vyplývá, že studenti jsou se svou aktuální studijní úspěšností spokojeni. Naznačuje o tom nejvyšší hodnoty v kategorii 2 a 3.

3.2. Co podle studentů rozhoduje o studijním neúspěchu? (otázka č. 10)



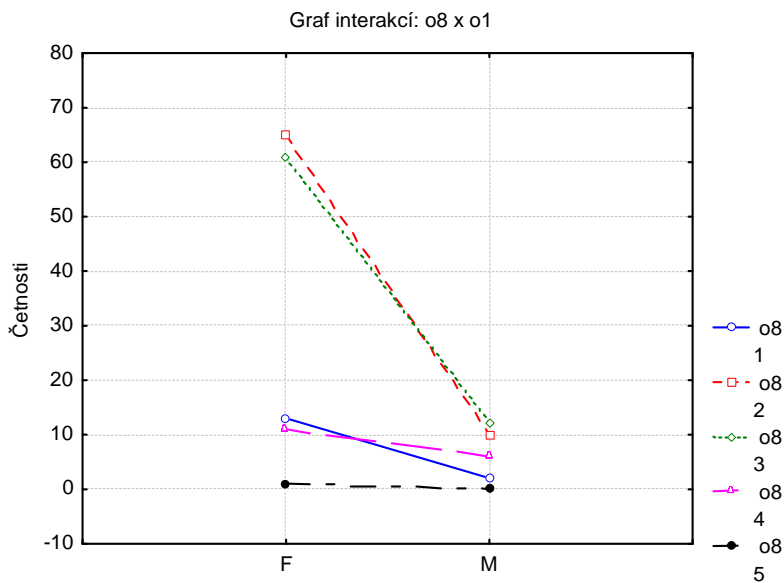
Hodnoty osy X: oblasti, které rozhodují o studijním neúspěchu (viz. 1.7.)

Z grafu vyplývá, že o studijním neúspěchu, podle respondentů, rozhoduje množství vynaložené snahy a úsilí. Vypovídá o tom nejvyšší výsledek 52% v oblasti 2.

3.3. Jak se liší vnímání vlastní studijní úspěšnosti mezi muži a ženami?(otázka 8/otázka 1)

H21: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání vlastní studijní úspěšnosti mezi muži a ženami.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
o8	o1 F	o1 M	Řádk. součty
1	13	2	15
2	65	10	75
3	61	12	73
4	11	6	17
5	1	0	1
Vš.skup.	151	30	181



Hodnoty osy X: pohlaví F – ženy, M -muži

Hodnoty osy Y: aktuální vnímanou studijní úspěšnost (viz. 3.1.)

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H21 nelze zodpovědět.

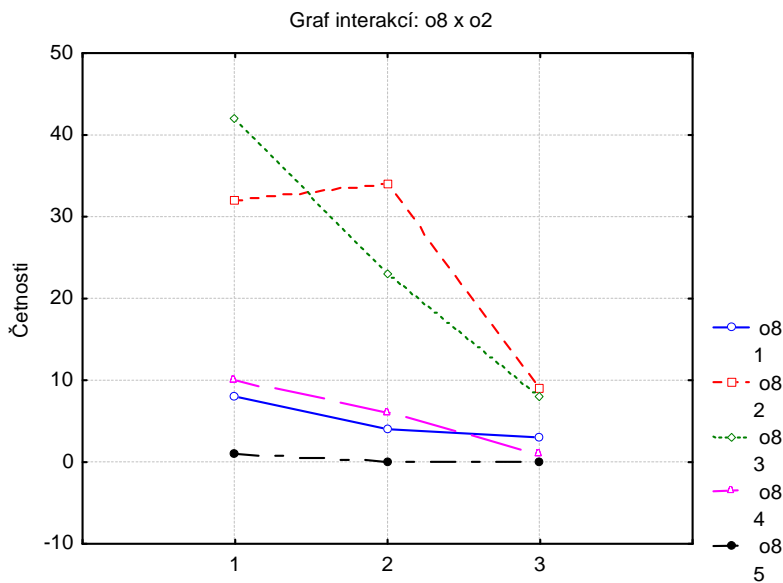
Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že rozdílně vnímají ti, kteří se vidí úspěšnější. Ženy se vnímají jako více úspěšné, než muži. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

3.4. Jak se liší vnímání vlastní studijní úspěšnosti v závislosti na věku respondenta?

(otázka č. 8/otázka č. 2)

H22: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání vlastní studijní úspěšnosti podle věkových skupin.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)				
Četnost označených buněk > 10				
(Marginální součty nejsou označeny)				
o8	o2 1	o2 2	o2 3	Řádk. součty
1	8	4	3	15
2	32	34	9	75
3	42	23	8	73
4	10	6	1	17
5	1	0	0	1
Vš.skup.	93	67	21	181



Hodnoty osy X: věkové kategorie 1 = 15-20 let, 2 = 21-30 let a 3 = nad 30 let

Hodnoty osy Y: aktuální vnímanou studijní úspěšnost (viz. 3.1.)

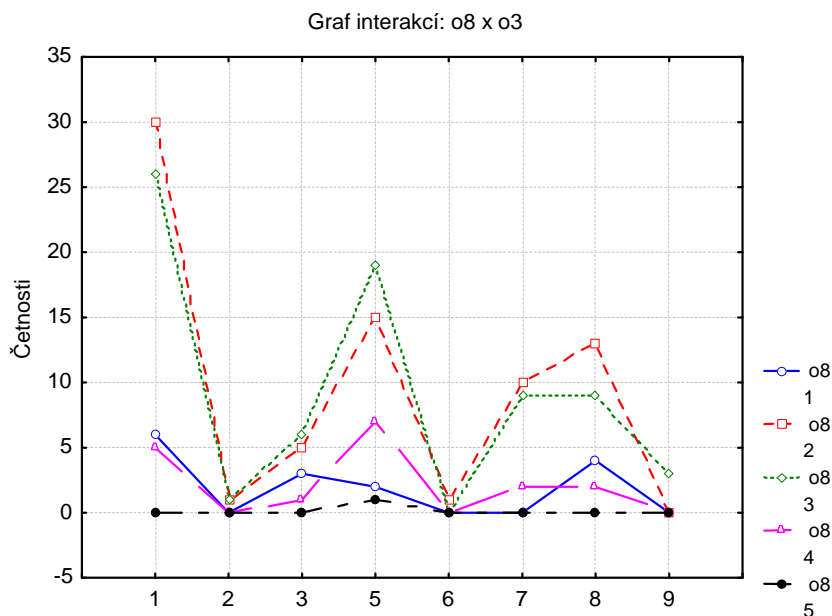
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H22 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že věková kategorie 1, tj. respondenti ve věku 15-20 let, se vnímá jako nejvíce úspěšní. Naopak respondenti nad 30 let se vnímají nejméně úspěšní. Rozdílně vnímají ti, kteří se vidí úspěšnější Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

3.5. Jak se liší vnímání vlastní studijní úspěšností studentů, v závislosti na jejich studovaném oboru? (otázka č. 8/otázka č. 3)

H23: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání vlastní studijní úspěšnosti a studovaném oboru.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)										
Četnost označených buněk > 10										
(Marginální součty nejsou označeny)										
o8	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	Řádk. součty
	1	2	3	5	6	7	8	9		
1	6	0	3	2	0	0	4	0		15
2	30	1	5	15	1	10	13	0		75
3	26	1	6	19	0	9	9	3		73
4	5	0	1	7	0	2	2	0		17
5	0	0	0	1	0	0	0	0		1
Vš.skup.	67	2	15	44	1	21	28	3		181



Hodnoty osy X: studované obory začleněné do kategorií 1-9 (viz. 1.3.)

Hodnoty osy Y: aktuální vnímanou studijní úspěšnost (viz. 3.1.)

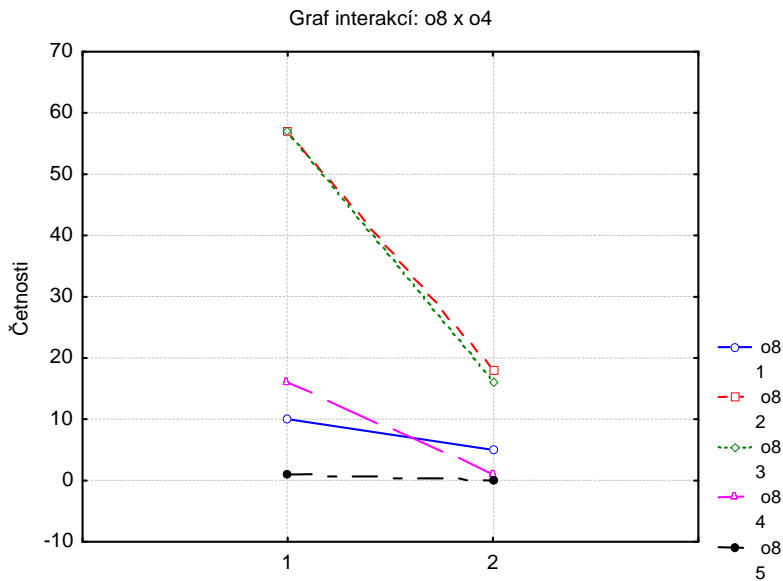
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H23 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti Sociální pedagogiky a Filologie – Anglický jazyk pro manažerskou praxi se vnímají jako úspěšní. Mezi obory vnímané jako nejméně úspěšné patří Učitelství odborných předmětů pro SŠ a Philology – English for Business Administration. Rozdílně vnímají ti, kteří se vidí úspěšnější. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

3.6. Jak se liší vnímání vlastní studijní úspěšnosti studentů v závislosti na formě studia?(otázka č. 8/otázka č. 4)

H24: Předpokládáme, že studenti s kombinovanou formou studia vnímají vlastní studijní úspěšnost jako menší, než studenti s prezenční formou studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)			
Četnost označených buněk > 10			
(Marginální součty nejsou označeny)			
o8	o4 1	o4 2	Řádk. součty
1	10	5	15
2	57	18	75
3	57	16	73
4	16	1	17
5	1	0	1
Vš.skup.	141	40	181



Hodnoty osy X: formy studia, 1 - prezenční forma, 2 - kombinovaná forma

Hodnoty osy Y: aktuální vnímanou studijní úspěšnost (viz. 3.1.)

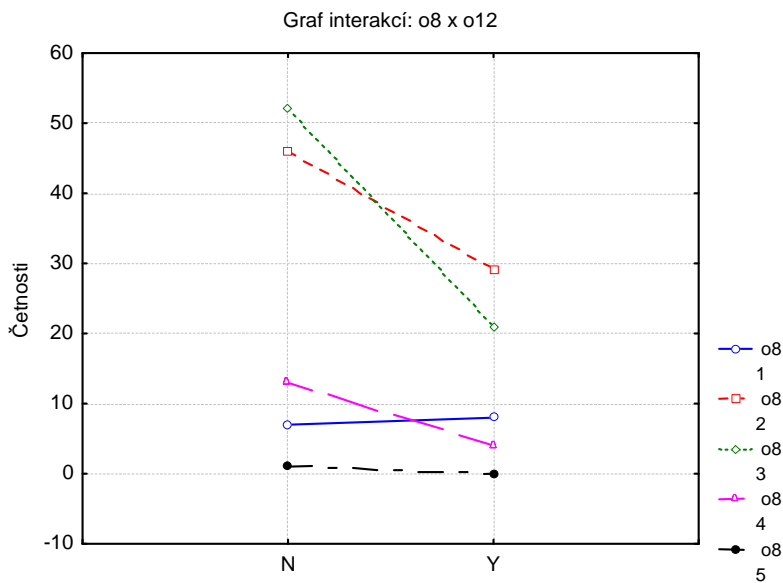
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H24 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti prezenční formy studia vnímají svou aktuální studijní úspěšnost lépe, než studenti kombinované formy. Rozdílně vnímají ti, kteří se vidí úspěšnější. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

3.7. Jak se liší vnímání aktuální studijní úspěšnosti studentů, v závislosti na absolvování či neabsolvování adaptačního kurzu FHS UTB ve Zlíně? (*otázka č. 8/otázka č. 12*)

H25: Předpokládáme, že studenti absolvující adaptační kurz, vnímají lépe svou studijní úspěšnost.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
o8	o12 N	o12 Y	Řádk. součty
1	7	8	15
2	46	29	75
3	52	21	73
4	13	4	17
5	1	0	1
Vš.skup.	119	62	181



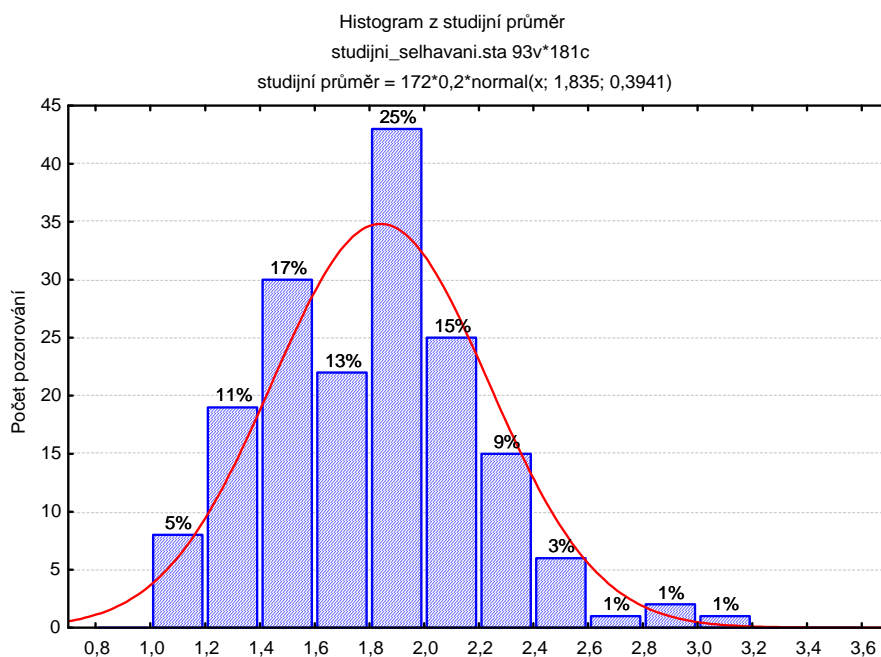
Hodnoty osy X: absolvování neabsolvování N (no) adaptačního kurzu a Y (yes)

Hodnoty osy Y: aktuální vnímanou studijní úspěšnost (viz. 3.1.)

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H25 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti, kteří se nezúčastnili adaptačního kurzu vnímají svou aktuální studijní úspěšnost lépe, než studenti, kteří se tohoto kurzu zúčastnili. Rozdílně vnímají ti, kteří se vidí úspěšnější. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

4. Jaká je reálná úspěšnost (studijní průměr) studentů FHS UTB ve Zlíně?



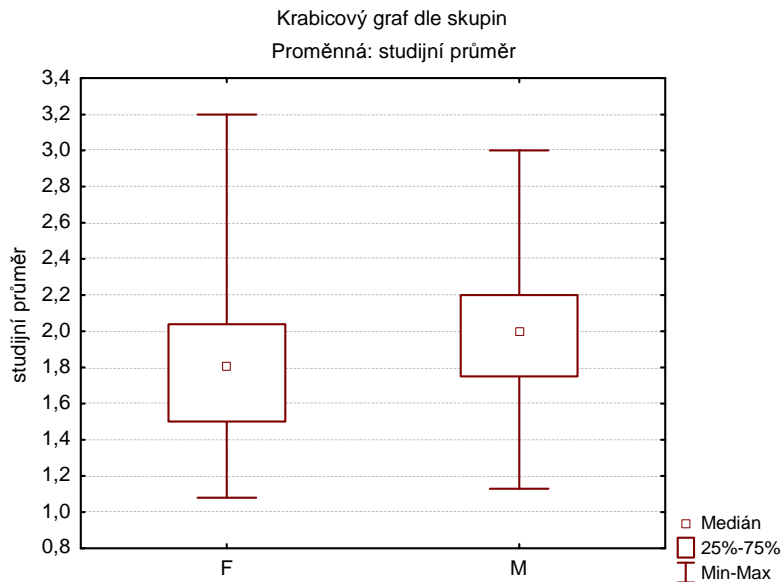
Hodnoty osy Y: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr)

Z histogramu reálné úspěšnosti (studijního průměru) vyplývá, že nejpočetnější zastoupení respondentů podle reálné studijní úspěšnosti (studijního průměru) spadá do rozmezí 1,8 – 2,0 (25%), dosahují tedy průměrné studijní úspěšnosti.

4.1. Jak se liší studijní průměr u mužů a žen? (otázka č. 19/otázka č. 1)

H26: Předpokládáme, že ženy mají lepší studijní průměr, než muži.

Mann-Whitneyův U test (studijni_selhavani.sta)					
Dle proměn. o1					
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$					
Proměnná	Sčt poř. F	Sčt poř. M	U	Z	Úroveň p
studijní průměr	11779,50	3098,500	1483,500	-2,41093	0,015913



Hodnoty osy X: pohlaví F (female) – ženy, M (male) – muži

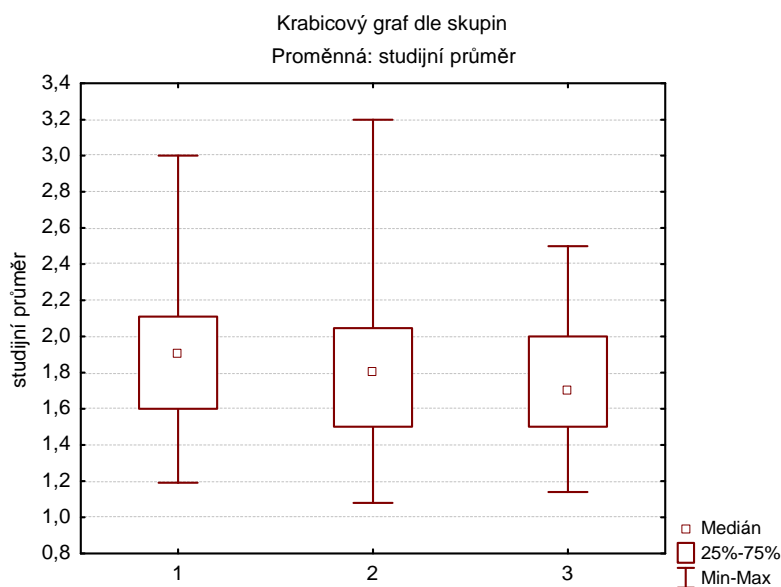
Hodnoty osy Y: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr)

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve studijním průměru mezi muži a ženami ($p = 0,016$; $p < 0,05$), přijímáme hypotézu H26. Reálná studijní úspěšnost (studijní průměr) je signifikantnější u žen, než u mužů.

4.2. Jaký je rozdíl v úspěšnosti studentů v závislosti na věku respondenta? (otázka č. 19/otázka č. 2)

H27: Předpokládáme, že studenti s vyšším věkem mají lepší studijní průměr, než studenti s nižším věkem.

Závislá: studijní průměr	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; studijní Nezávislá (grupovací) proměnná : o2 Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=172) = 2,191045$		
	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	90	8240,000
2	2	64	5272,000
3	3	18	1366,000



Hodnoty osy X: věkové kategorie 1 = 15-20 let, 2 = 21-30 let a 3 = nad 30 let

Hodnoty osy Y: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr)

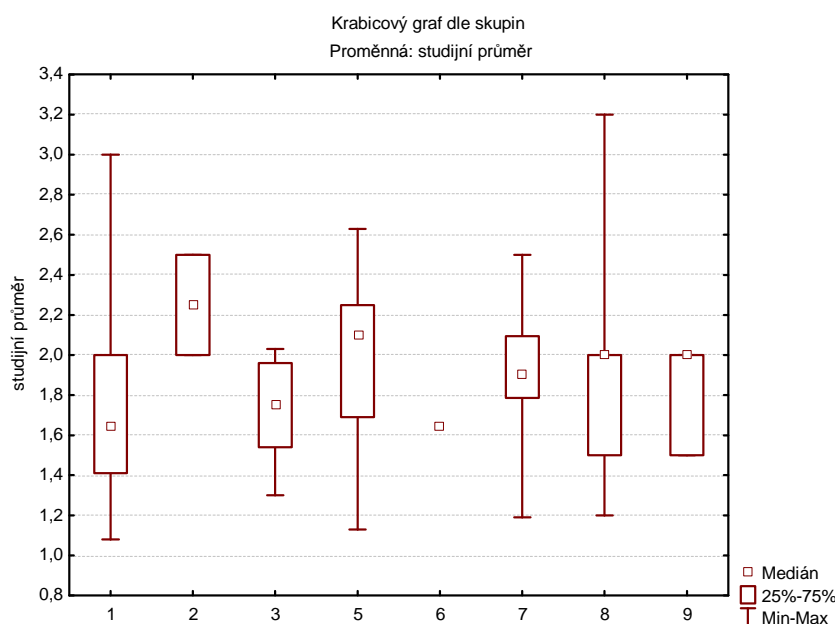
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na věku respondenta. ($p = 0,334$; $p > 0,05$), hypotézu H27 zamítáme.

Reálná úspěšnost respondenta není ovlivněna věkem. Neprokázalo se, že studenti s vyšším věkem mají lepší studijní průměr, než studenti s nižším věkem.

4.3. Jaký je rozdíl v úspěšnosti studentů v závislosti na studovaném oboru? (otázka č. 19/otázka č. 3)

H28: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly ve studijní úspěšnosti podle studovaného oboru.

Závislá: studijní průměr	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; studijní průměr (studijni_selhavani.sta) Nezávislá (grupovací) proměnná : o3 Kruskal-Wallisův test: H (7, N= 172) =20,83007 p =,0040		
	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	63	4379,500
2	2	2	277,000
3	3	14	986,500
5	5	43	4658,000
6	6	1	61,000
7	7	20	1981,000
8	8	26	2274,000



Hodnoty osy X: obory respondentů rozdělené do kategorií 1 až 9 (viz. položka 1.3.)

Hodnoty osy Y: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr)

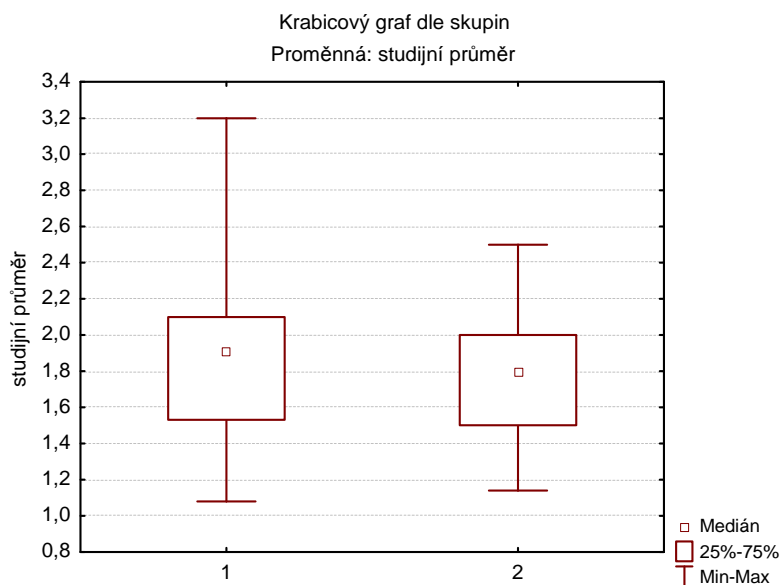
Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na studovaném oboru ($p = 0,004$; $p < 0,05$), přijímáme hypotézu H28.

Výsledky grafu ukazují, že nejlepší studijní průměr dosahují studenti Sociální pedagogiky a naopak nejhoršího studijního průměru studenti Učitelství odborných předmětů pro střední školy.

4.4. Jaký je rozdíl v úspěšnosti studentů v závislosti na formě studia? (otázka 19/otázka 4)

H30: Předpokládáme, že studenti, kteří studují prezenční formu studia, jsou studijně úspěšnější, než studenti, kteří studují kombinovanou formu studia.

	Mann-Whitneyův U test (studijni_selhavani.sta)				
	Dle proměn. o4				
	Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$				
Proměnná	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	Úroveň p
studijní průměr	12231,00	2647,000	1981,000	1,755895	0,079107



Hodnoty osy X: forma studia prezenční (hodnota 1) a kombinovaná (hodnota 2)

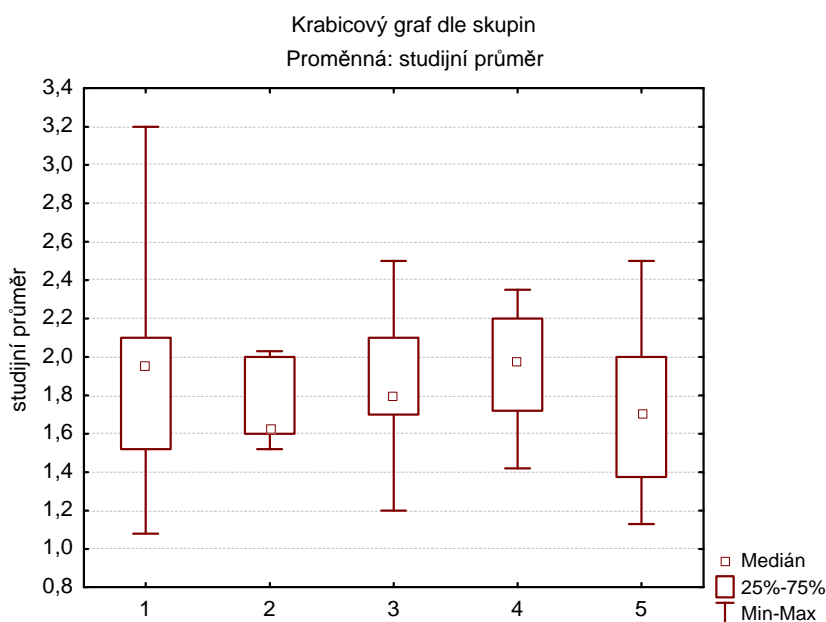
Hodnoty osy Y: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v reálné studijní úspěšnosti (studijním průměru) studentů v závislosti na formě studia. ($p = 0,500$; $p > 0,05$), hypotézu H30 zamítáme. Reálná studijní úspěšnost (studijním průměr) studentů není závislá na formě studia respondenta.

4.5. Jaký je rozdíl v úspěšnosti studentů podle toho, odkud na UTB přicházejí. (*otázka č. 19/otázka č. 5*)

H31: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly ve studijní úspěšnosti podle toho odkud studenti na VŠ přicházejí.

	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; studijní průměr (studijni_selhavani.sta)		
	Nezávislá (grupovací) proměnná : o5		
	Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=171) = 5,153282$ $p = ,2719$		
Závislá: studijní průměr	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	102	9221,500
2	2	6	449,000
3	3	15	1317,000
4	4	8	825,000
5	5	40	2893,500



Hodnoty osy X: instituce, ze které respondenti na UTB přichází (viz. 1.5.)

Hodnoty osy Y: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr)

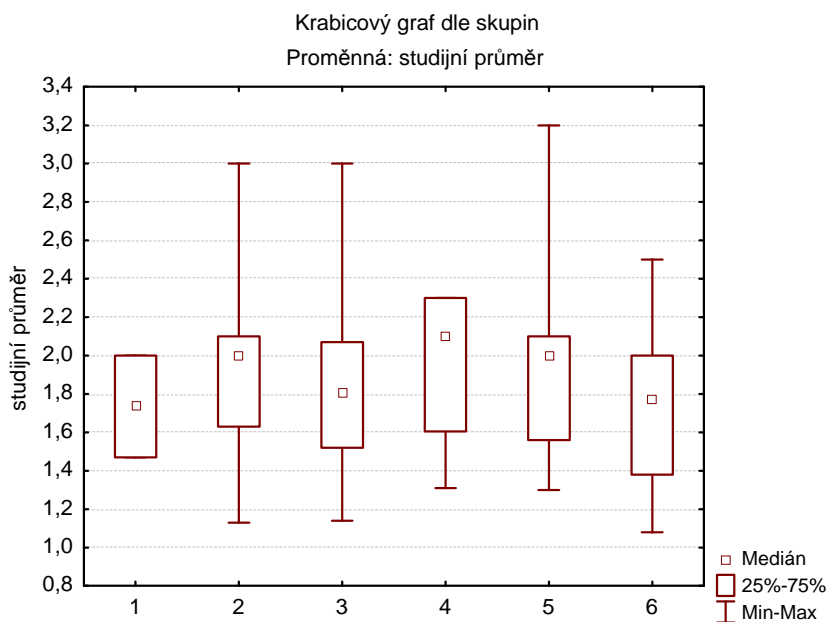
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v reálné studijní úspěšnosti (studijním průměru) studentů v závislosti tom, odkud na UTB student přichází ($p = 0,272$; $p > 0,05$), hypotézu H31 zamítáme. Reálná studijní úspěšnost studentů se neliší podle toho, odkud na VŠ přichází.

Dle grafu lze usoudit, že nejhorší studijní průměr dosahují studenti přicházející ze SŠ a z jiného školského zařízení, naopak nejlepšího studijního průměru dosahují studenti přicházející z jiné VOŠ a ze zaměstnání. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

4.6. Jak se liší reálná studijní úspěšnost respondentů v závislosti na druhu motivace ke studiu. (otázka č. 19/otázka č. 15)

H32: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve studijní úspěšnosti podle druhu motivace ke studiu.

Závislá: studijní průměr	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; studijní Nezávislá (grupovací) proměnná : o15 Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=168) = 5,582341$		
	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	2	139,000
2	2	21	1934,500
3	3	75	6144,000
4	4	4	404,000
5	5	37	3526,500
6	6	29	2048,000



Hodnoty osy X: motivace studentů ke studiu

Studenti měli možnost zaznačit pouze tu oblast, která se stala rozhodující pro zvolení studia na FHS UTB ve Zlíně. Zdroje motivací byly rozděleny do kategorií 1-6.

Hodnota 1 = zaměstnavatel

Hodnota 2 = VŠ diplom

Hodnota 3 = osobní zájem

Hodnota 4 = okolí

Hodnota 5 = vyšší uplatnitelnost v oboru

Hodnota 6 = seberozvoj

Hodnota 7 = jiné okolnosti

Studentům byl ponechán, v podobě poslední možnosti „jiné okolnosti“, prostor pro vyjádření vlastních motivů (viz. 6.), které studenty vedly ke studiu a který nebyl uveden výše.

Hodnoty osy Y: reálná studijní úspěšnost - studijní průměr (viz. 1.9.)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v reálné studijní úspěšnosti (studijním průměru) studentů v závislosti na motivaci ke studiu ($p = 0,349$; $p > 0,05$), přijímáme hypotézu H32.

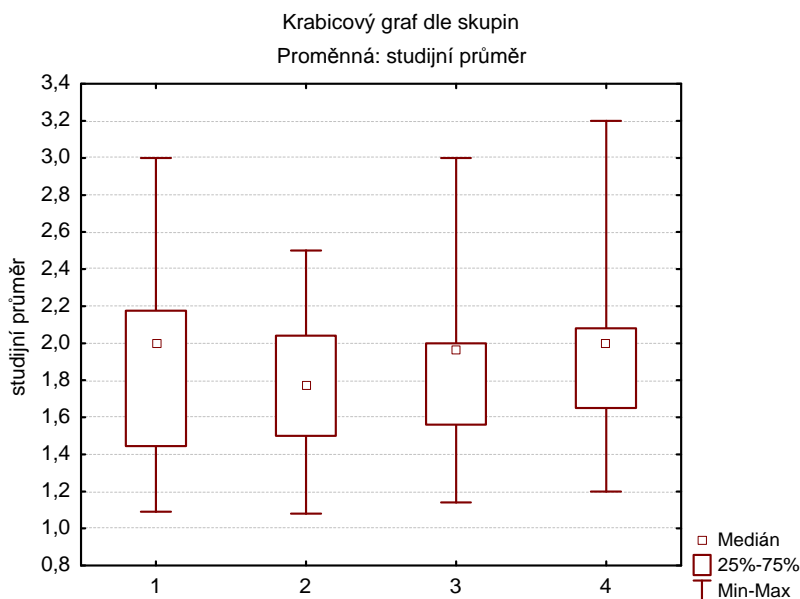
Reálná studijní úspěšnost studentů se neliší podle motivace ke studiu. Dle grafu lze usoudit, že lepší studijní průměr dosahují studenti, které ke studiu motivoval zaměstnavatel, osobní zájem a oblast seberozvoje, naopak horšího studijního průměru dosahují studenti,

kteří ke studiu motivovala vyšší uplatnitelnost v oboru. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

4.7. Jak se liší reálná studijní úspěšnost respondentů podle toho, co nejvíce rozhoduje o studijním neúspěchu. (otázka č. 19/otázka č. 10)

H33: Předpokládáme, že studenti studijně úspěšnější (mající lepší studijní průměr) přisuzují studijní neúspěch spíše nedostatečné snaze a úsilí nebo náročnosti studia.

Závislá: studijní průměr	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; studijní Nezávislá (grupovací) proměnná : o10 Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=172) = 4,359712$		
	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	24	2251,500
2	2	91	7218,000
3	3	30	2740,500
4	4	27	2668,000

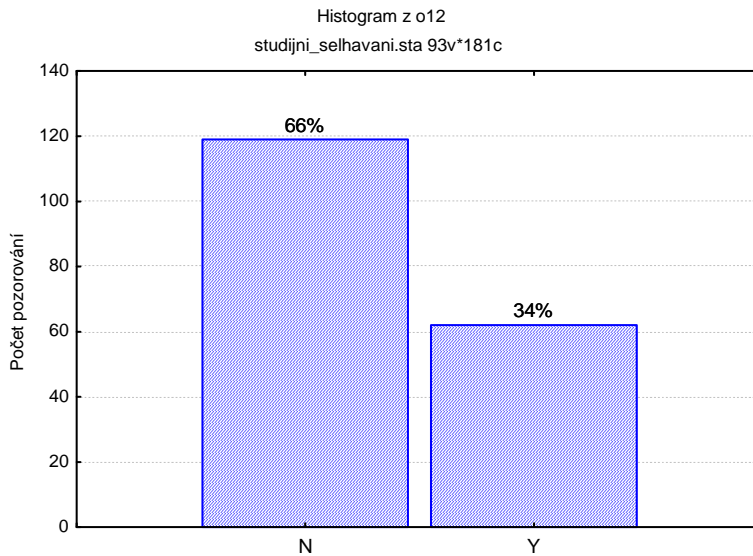


Hodnoty osy X: oblasti rozhodující o studijním neúspěchu (viz. 1.7.)

Hodnoty osy Y: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr)

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi reálnou studijní úspěšností respondentů v závislosti na tom, co podle nich nejvíce rozhoduje o studijním neúspěchu ($p = 0,225$; $p > 0,05$), hypotézu H33 zamítáme. Dle grafu lze usoudit, že nejvíce reálně úspěšní (mající lepší studijní průměr) jsou ti, kteří přisuzují neúspěch nedostatku úsilí. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

5. Absolvovali studenti adaptační kurz FHS UTB ve Zlíně?



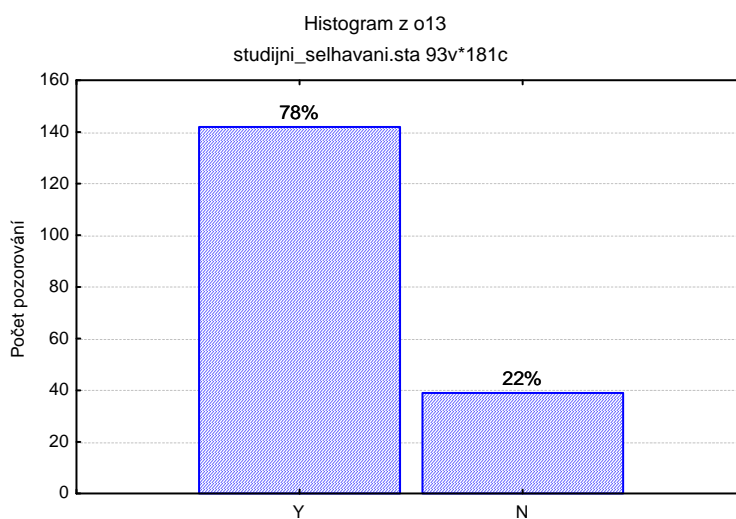
Hodnoty osy X: Y (yes) označuje absolvování adaptačního kurzu

N (no) neabsolvování tohoto kurzu

Z grafu je patrné, převážná část respondentů adaptační kurz FHS UTB ve Zlíně z 66% neabsolvovala, zbylých 34% respondentů adaptačního kurzu absolvovalo.

5.1. Jaký je potenciální zájem o adaptační kurz FHS UTB ve Zlíně? (otázka č. 13)

Uvítali by studenti v prvním semestru akademického roku na VŠ kurz zaměřený na pomoc v klíčových oblastech adaptace studentů na vysokoškolský způsob života?



Hodnoty osy X: Y (yes) označuje potenciální zájem o adaptační kurz

N (no) neprojevený zájem o tento kurz

Na základě výsledků grafu lze usoudit, že potencionální zájem o adaptační kurz FHS UTB ve Zlíně činí 78%, tj. respondenti vyjádřili vysoký zájem o tento kurz zaměřený na pomoc studentům prvních ročníků. Naproti tomu zbylých 22% nevyjádřilo potencionální zájem o adaptační kurz FHS UTB ve Zlíně.

5.2. Jak se liší zájem studentů o adaptační kurz podle formy studia? (otázka č.13/otázka 4)

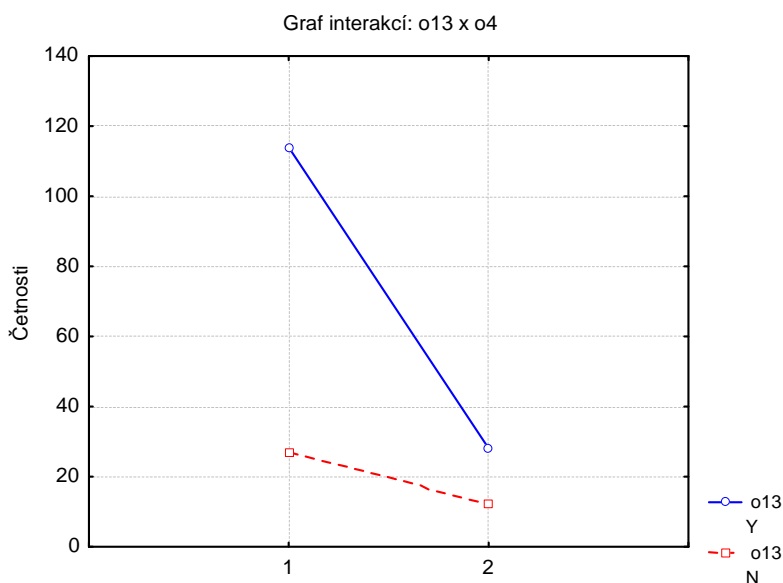
H34: Předpokládáme, že potencionální zájem o adaptační kurz je vyšší u studentů prezenční formy.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani)
Četnost označených buněk > 10
(Marginální součty nejsou označeny)

o13	o4 1	o4 2	Řádk. součty
Y	114	28	142
N	27	12	39
Vš.skup.	141	40	181

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (studijni_selhavani)
Četnost označených buněk > 10
Pearsonův chí-kv. : 2,17045, sv=1, p=,140688

o13	o4 1	o4 2	Řádk. součty
Y	110,6188	31,38122	142,0000
N	30,3812	8,61878	39,0000
Vš.skup.	141,0000	40,00000	181,0000



Hodnoty osy X: formy studia respondentů (viz. 1.4.)

Hodnoty osy Y: Y (yes) označuje potencionální zájem o adaptační kurz

N (no) neprojevený zájem o tento kurz

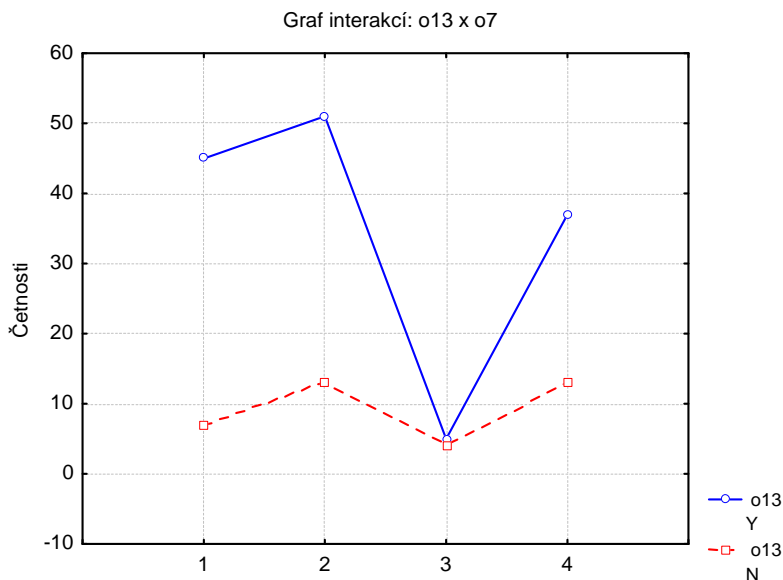
Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v potenciálním zájmu studentů o adaptační kurz v závislosti na studovaném oboru ($p = 0,141$; $p > 0,05$), hypotézu H34 zamítáme.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že jsou nižší rozdíly mezi potenciálním zájmem o adaptační kurz v kombinované formě studia. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

5.3. Jak se liší potenciální zájem studentů o adaptační kurz podle oblasti, která jim činí největší potíže při přechodu na VŠ? (otázka č. 13/otázka č.7)

H35: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v potenciálním zájmu o adaptační kurz podle oblasti činící největší potíže při přechodu na VŠ.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)					
Četnost označených buněk > 10					
(Marginální součty nejsou označeny)					
o13	o7 1	o7 2	o7 3	o7 4	Řádk. součty
Y	45	51	5	37	138
N	7	13	4	13	37
Vš.skup.	52	64	9	50	175



Hodnoty osy X: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Hodnoty osy Y: Y (yes) označuje potenciální zájem o adaptační kurz

N (no) neprojevený zájem o tento kurz

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H35 nelze zodpovědět.

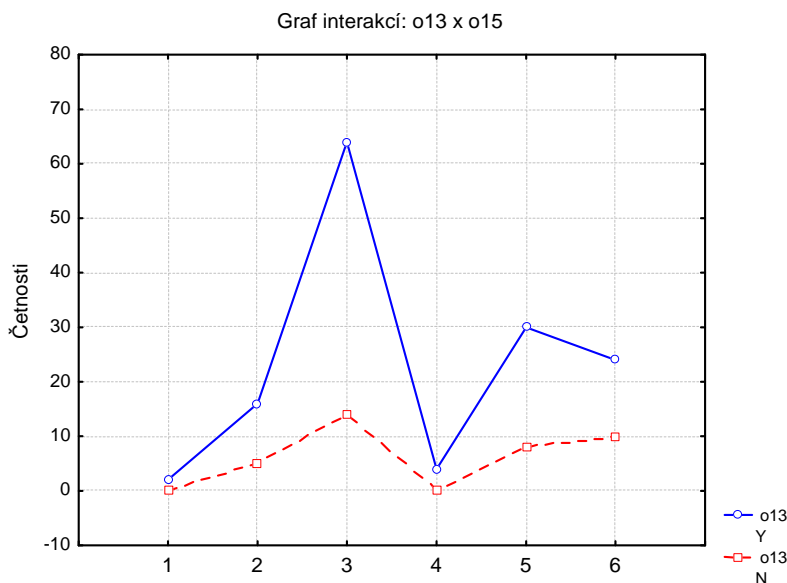
Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti s potenciálním zájmem o adaptační kurz mají největší potíže v personální a akademické oblasti. Respondenti, kteří neprojevují zájem o adaptační kurz mají největší potíže v oblasti institucionální a personální. Tyto rozdíly nejsou statisticky významné.

5.4. Jak se liší potenciální zájem studentů o adaptační kurz podle motivace ke studiu?

(otázka č. 13/otázka č.15)

H36: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v potenciálním zájmu o adaptační kurz podle motivace ke studiu.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)							
Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)							
o13	o15 1	o15 2	o15 3	o15 4	o15 5	o15 6	Řádk. součty
Y	2	16	64	4	30	24	140
N	0	5	14	0	8	10	37
Vš.skup.	2	21	78	4	38	34	177



Hodnoty osy X: oblasti motivace ke studiu (viz. 4.6.)

Hodnoty osy Y: Y (yes) označuje potenciální zájem o adaptační kurz

N (no) neprojevený zájem o tento kurz

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H36 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že největší potenciální zájem o adaptační kurz projeví ti respondenti, kteří jako motivaci ke studiu uvádí kategorii 3, tj. osobní zájem. Tyto rozdíly nejsou statisticky významné.

5.5. Jak se liší potenciální zájem studentů o adaptační kurz podle reálné studijní úspěšnosti (studijním průměru) studentů? (otázka č. 12/otázka č.19)

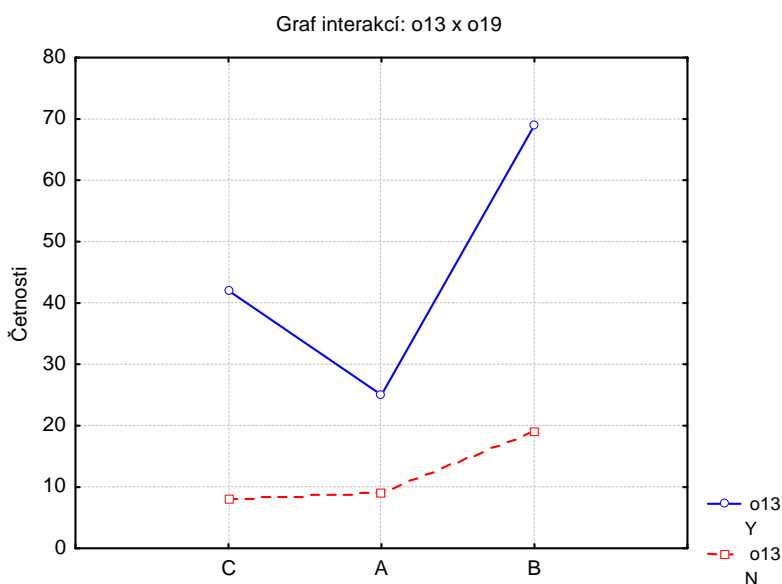
H37: Předpokládáme, že reálně studijně úspěšnější studenti mají menší potenciální zájem o adaptační kurz.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)
Četnost označených buněk > 10
(Marginální součty nejsou označeny)

o13	o19 C	o19 A	o19 B	Řádk. součty
Y	42	25	69	136
N	8	9	19	36
Vš.skup.	50	34	88	172

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (studijni_selhavani.sta)
Četnost označených buněk > 10
Pearsonův chí-kv. : 1,38821, sv=2, p=,499523

o13	o19 C	o19 A	o19 B	Řádk. součty
Y	39,53488	26,88372	69,58140	136,0000
N	10,46512	7,11628	18,41860	36,0000
Vš.skup.	50,00000	34,00000	88,00000	172,0000



Hodnoty osy X: reálná studijní úspěšnost (studijní průměr) studentů (viz. 1.9.)

Hodnoty osy Y: Y (yes) označuje potencionální zájem o adaptační kurz

N (no) neprojevený zájem o tento kurz

Na základě tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v potenciálním zájmu studentů o adaptační kurz podle reálné studijní úspěšnosti (studijního průměru) studentů ($p = 0,500$; $p > 0,05$), hypotézu H37 zamítáme.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že o adaptační kurz mají největší potenciální zájem ti studenti, jejichž studijní průměry se pohybují v rozmezí 1,5 – 2 (kategorie B). Nejnižší zájem projevili studenti se studijním průměrem do 1,4 (kategorie A). Tyto rozdíly nejsou statisticky významné.

5.6. Jaké oblasti by měly tvořit náplň adaptačního kurzu? (otázka č. 14)

Tato otázka navazuje na charakteristiku adaptačních kurzů prvních ročníků s cílem zjistit, jaké oblasti by, podle respondentů, měly tvořit jeho náplň. Student měl možnost zvolit i více odpovědí. Jednotlivé položky jsou shrnuty do čtyř oblastí adaptačních potíží studentů (akademická, personální, sociální a institucionální oblast). Rozložení položek vypadá následovně:

Akademická oblast:

o14[1] jak je veden vysokoškolský způsob výuky

o14[2] způsob sestavování rozvrhů

Personální oblast:

o14[3] zvládání stresu

o14[4] způsoby relaxace

o14[5] time-management (zvládání časové tísně)

o14[6] jak efektivně studovat (jak organizovat své učení, připravovat se na test)

o14[7] identifikace vlastního učebního stylu

o14[8] využití elektronických zdrojů (databází aj.) na VŠ

o14[9] jak psát seminární práce a jiné odborné práce

o14[10] jak pracovat s textem (jak identifikovat podstatné informace ze studijních textů)

o14[11] jak reálně odhadnout své možnosti, úroveň připravenosti

Sociální oblast:

o14[12] setkání se studenty z vyšších ročníků

o14[13] setkání s vyučujícími

Institucionální oblast:

o14[14] možnosti ubytování

o14[15] možnosti stravování

o14[16] studijní a zkušební řád FHS UTB ve Zlíně

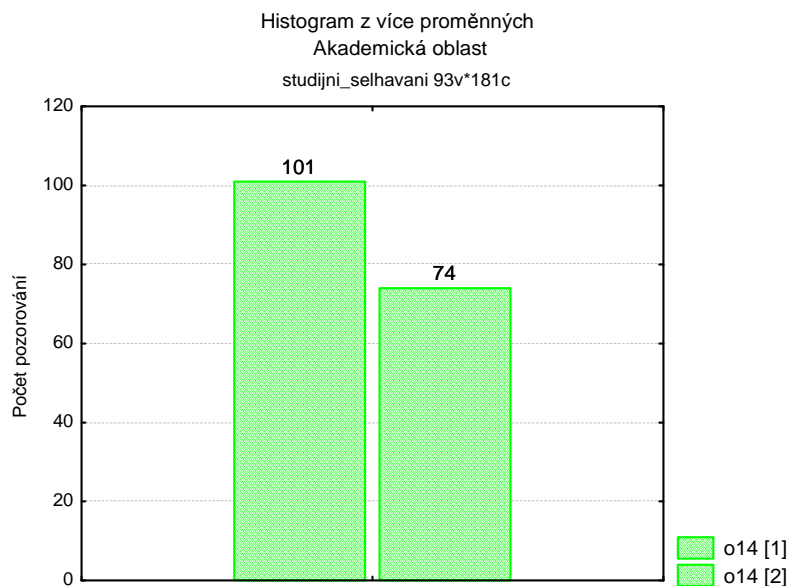
o14[17] informace o možnostech studijních stipendií, grantů a projektů studentů

o14[18] informace o možnostech studentů (studentské účty, slevy, sportovní aktivity, kultura)

o14[19] práce s informačním systémem STAG a MOODLE

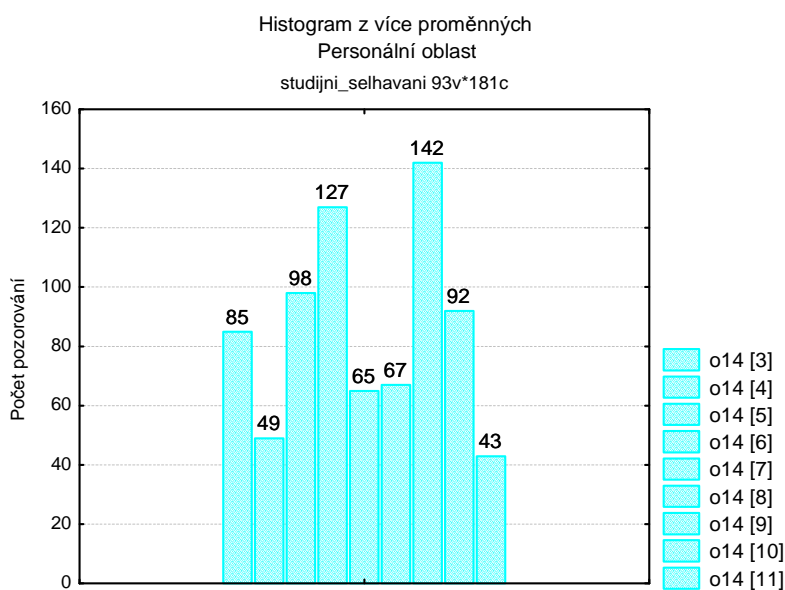
o14[Jiné] jiné

Poslední položka znázorňuje možnost „jiné“, která ponechává prostor pro vyjádření vlastního názoru respondentů (zpracováno níže).



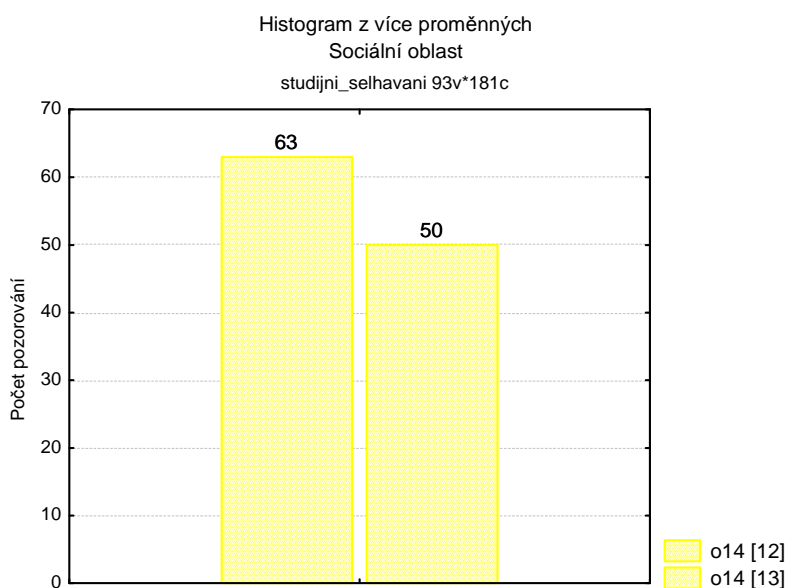
Hodnoty osy X: potenciaální náplň adaptačního kurzu z akademické oblasti.

Z grafu výsledků respondentů lze usoudit, že v akademické oblasti převažuje zájem o umístění informací o vysokoškolském způsobu výuky do náplně adaptačního kurzu.



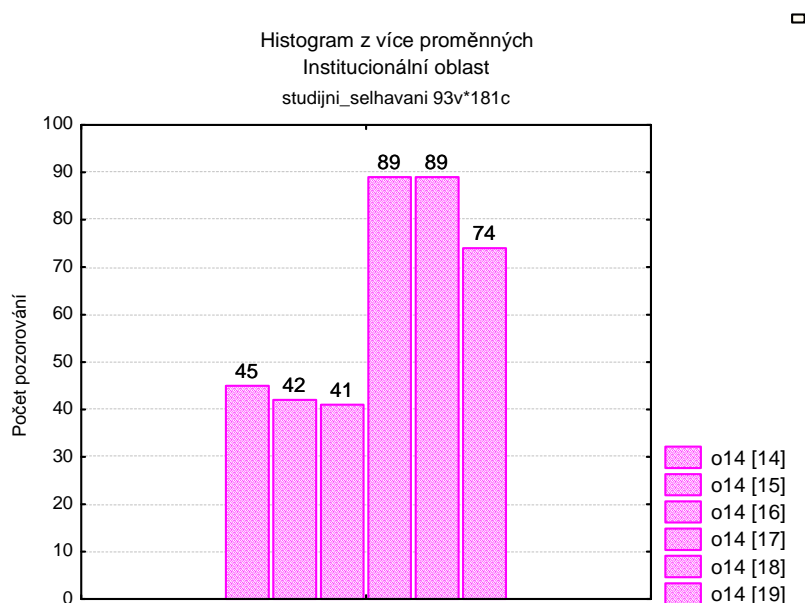
Hodnoty osy X: potencionální náplň adaptačního kurzu oblasti personální.

Ukázalo se, že z možností spadajících do personální oblasti, je nejvyšší zájem o informace jak psát seminární práce a jiné odborní práce. Dalším, často voleným tématem byla oblast informací jak efektivně studovat (jak organizovat své učení, připravovat se na test), time-managemnt (zvládání časové tísně) a informace jak pracovat s textem (identifikovat podstatné informace ze studijních textů). Naopak nejméně časté bylo zvolení způsobů relaxace a způsobu odhadování svých možnosti a úrovně připravenosti.



Hodnoty osy X: potencionální náplň adaptačního kurzu oblasti sociální.

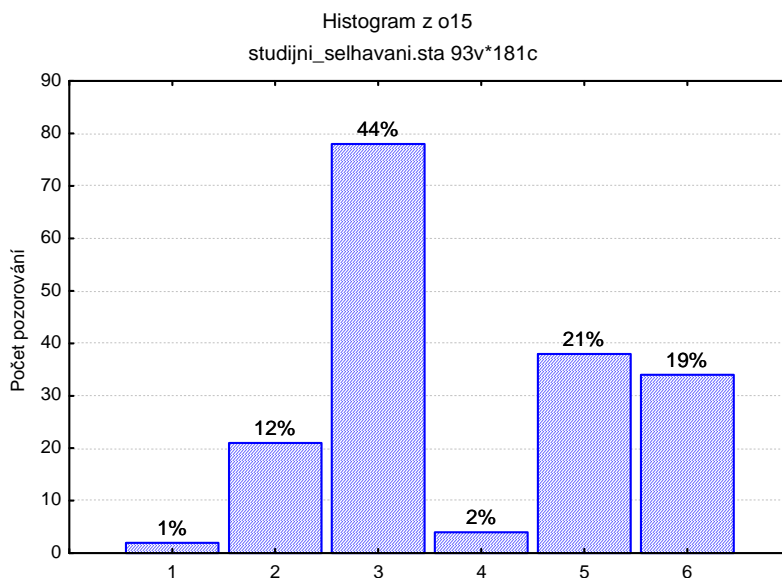
Ukázalo se, že v sociální oblasti volili studenti více oblast 12, setkání se studenty z vyšších ročníků, zatímco oblast 13, tj. setkání s vyučujícími volilo méně studentů, a sice 50. Tato preference setkávání se studenty z vyšších ročníků nad setkávání s vyučujícími koresponduje s výsledky otázky č. 10, mající stejnou tendenci.



Hodnoty osy X: potencionální náplň adaptačního kurzu oblasti institucionální.

Z grafu lze usoudit, že shodující počet studentů by v náplni adaptačního kurzu (semináře) uvítal informace o možnostech studijních stipendií, grantů a projektů studentů a informace zabývající se možnostmi studentů (studentské účty, slevy, sportovní aktivity, kultura). Dále byla volena informace, jak pracovat s informačním systémem STAG a MOODLE. Oblasti ubytování a stravování studentům nečiní vyšší potíže, jenž naznačuje nízká četnost zvolení jejich umístění do adaptačního kurzu.

6. Jaká je motivace studentů ke studiu na VŠ? (otázka č. 15)



Hodnoty osy X: zdroje motivace studentů ke studiu na FHS UTB ve Zlíně.

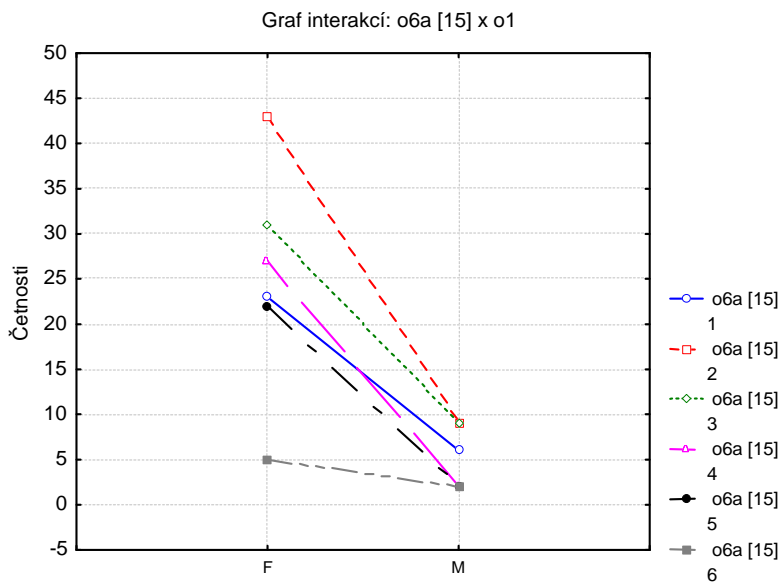
Studenti měli možnost zaznačit pouze tu oblast, která se stala rozhodující pro zvolení studia na FHS UTB ve Zlíně. Zdroje motivací byly rozděleny do kategorií 1-6 (viz. 4.6.) Studentům byl také ponechán, v podobě poslední možnosti „jiné okolnosti“, prostor pro vyjádření vlastních motivů, které studenty vedly ke studiu na FHS UTB ve Zlíně, a který nebyl uveden výše, v bodech 1 až 6.

Z grafu vyplývá, že ke studiu jsou studenti motivováni především osobním zájmem. Dále se projevuje vyšší uplatnitelnost v oboru, a seberozvoj. Respondenti na FHS UTB ve Zlíně z větší části nepřichází na základě motivů plynoucích ze zaměstnání nebo z okolí. Lze tedy říci, že jde především o vnitřní motivy studenta, které vedou k rozhodnutí studovat na FHS UTB ve Zlíně. Jiné okolnosti, které studenta přiměly ke studiu, lze shrnout do kategorie „dostupnost“. UTB ve Zlíně je nejbližší univerzitou v místě studentova bydliště a z toho důvodu je i studium pro studenta finančně dostupné.

6.1. Jaké jsou rozdíly v motivaci ke studiu na VŠ mezi muži a ženami? (otázka č. 15/otázka č. 1)

H38: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v motivaci ke studiu na VŠ u mužů a žen.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)			
Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
o6a [15]	o1 F	o1 M	Řádk. součty
1	23	6	29
2	43	9	52
3	31	9	40
4	27	2	29
5	22	2	24
6	5	2	7
Vš.skup.	151	30	181



Hodnoty osy X: pohlaví F (female) = ženy a M (male) = muži

Hodnoty osy Y: zdroje motivace studentů ke studiu na FHS UTB ve Zlíně

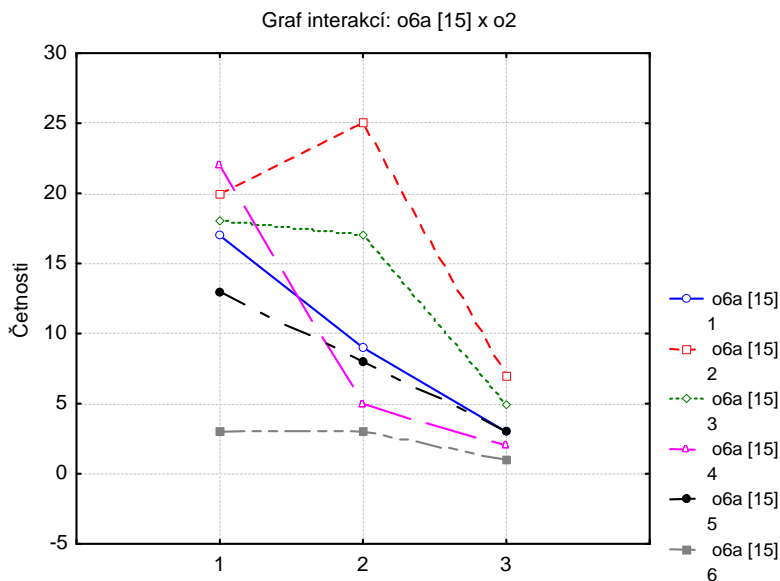
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že ženy i muži vnímají jako nejvíce motivující dosažení VŠ diplomu, poté je to osobní zájem. U mužů jsou tyto motivy 1-6 spíše vyrovnané, kdežto ženy výrazně motivuje, již zmíněná, kategorie 2. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

6.2. Jak se liší motivace ke studiu v závislosti na věku?(otázka č. 15/otázka č. 2)

H39: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v motivaci ke studiu podle věku.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)				
Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
o6a [15]	o2 1	o2 2	o2 3	Řádk. součty
1	17	9	3	29
2	20	25	7	52
3	18	17	5	40
4	22	5	2	29
5	13	8	3	24
6	3	3	1	7
Vš.skup.	93	67	21	181



Hodnoty osy X: věk respondentů rozdělen do tří věkových kategorií (viz. 1.2.)

Hodnoty osy Y: zdroje motivace studentů ke studiu na FHS UTB ve Zlíně

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H nelze zodpovědět.

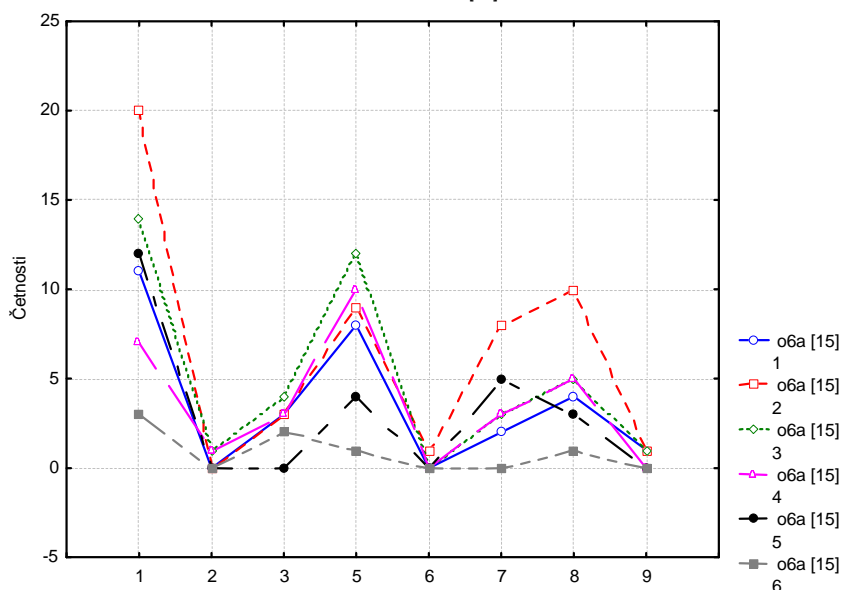
Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že všech věkových kategorií studentů je nejčetnějším motivem ke studiu VŠ diplom, dosahují nejvyšších hodnot u studentů ve věku 21-30 let. Dále je studium na FHS UTB ve Zlíně respondentem voleno z osobního zájmu. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

6.3. Jak se liší úroveň motivace ke studiu na VŠ v závislosti na studovaném oboru? (otázka č. 15/otázka č. 3)

H40: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v motivaci ke studiu na VŠ podle studovaného oboru.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)										
Četnost označených buněk > 10										
(Marginální součty nejsou označeny)										
o6a [15]	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	Řádk. součty
	1	2	3	5	6	7	8	9		
1	11	0	3	8	0	2	4	1		29
2	20	0	3	9	1	8	10	1		52
3	14	1	4	12	0	3	5	1		40
4	7	1	3	10	0	3	5	0		29
5	12	0	0	4	0	5	3	0		24
6	3	0	2	1	0	0	1	0		7
Vš.skup.	67	2	15	44	1	21	28	3		181

Graf interakcí: o6a [15] x o3



Hodnoty osy X: obory respondentů rozdělené do kategorií 1-9 (viz. 1.3.)

Hodnoty osy Y: zdroje motivace studentů ke studiu na FHS UTB ve Zlíně

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H nelze zodpovědět.

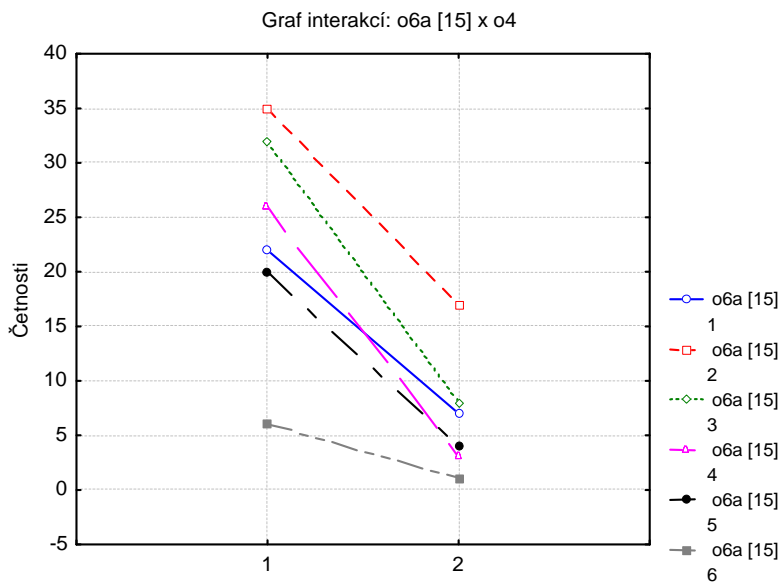
Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti oborů Učitelství odborných předmětů pro SŠ, Philology – English for Business Administration a Porodní asistence – Porodní asistentka, vnímají motivy ke studiu na FHS UTB ve Zlíně velmi podobně. Nejčetnějším motivem zůstává dosažení VŠ diplomu, dosahují nejvyšších hodnot u studentů Sociální pedagogiky. Dále je studium na FHS UTB ve Zlíně respondentem voleno z osobního zájmu. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

6.4. Jak se liší úroveň motivace v závislosti na formě studia? (otázka č. 15/otázka č. 4)

H41: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v motivaci ke studiu na VŠ podle formy studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)
 Četnost označených buněk > 10
 (Marginální součty nejsou označeny)

o6a [15]	o4 1	o4 2	Řádk. součty
1	22	7	29
2	35	17	52
3	32	8	40
4	26	3	29
5	20	4	24
6	6	1	7
Vš.skup.	141	40	181



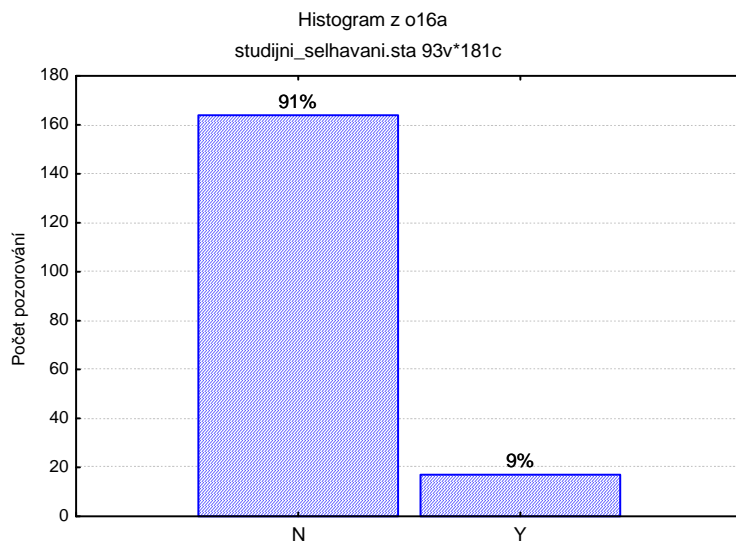
Hodnoty osy X: formy studia 1 = prezenční a 2 = kombinovaná

Hodnoty osy Y: zdroje motivace studentů ke studiu na FHS UTB ve Zlíně

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že nejčtetnějším motivem ke studiu studentů jak prezenční, tak kombinované formy studia je dosažení VŠ diplomu, poté je motivující osobní zájem. Ukazuje se, že se motivaci ke studiu na VŠ podle formy studia liší. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

7. Uvažovali studenti o tom, zda přeruší své studium na FHS UTB ve Zlíně?



Hodnoty osy X: zda student uvažoval o přerušení studia.

N (no) = neuvažoval, Y (yes) = uvažoval o přerušení studia

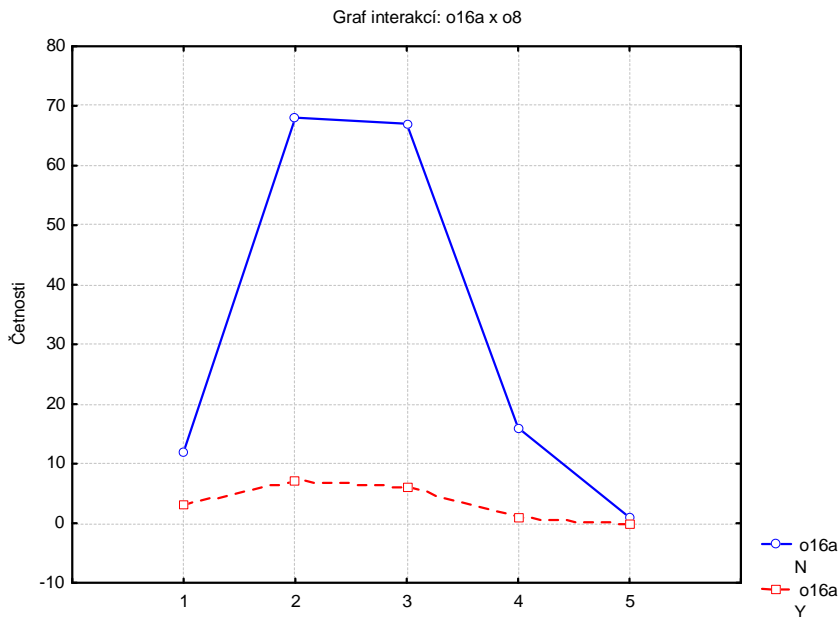
V případě, že se respondent rozhodne pro výběr možnosti ano (Y), vyjadřuje se dále jeho slovním hodnocení – Pokud ano, proč? Tato otázka slouží ke zjištění důvodu vedoucí k přerušení studia.

Z grafu vyplývá, že z převážné většiny (91% respondentů) o přerušení studia neuvažovalo. Mezi nejčastější důvody vedoucí studenta k přerušení studia patří časová tíseň nebo finanční tíseň. Jako dalším důvodem bylo uvedena také náročnost studia, preference jiného oboru, který UTB nenabízí, zdravotní důvody a osobní událost – ztráta blízké osoby.

7.1. Jaké jsou rozdíly v úvahách o možném přerušení studia podle aktuálně vnímané studijní úspěšnosti? (otázka č. 16/otázka č. 8)

H42: Předpokládám, že ti respondenti, kteří se aktuálně vnímají jako studijně úspěšnější, uvažovali méně o možném přerušení studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)						
Četnost označených buněk > 10						
(Marginální součty nejsou označeny)						
o16a	o8	o8	o8	o8	o8	Řádk. součty
	1	2	3	4	5	
N	12	68	67	16	1	164
Y	3	7	6	1	0	17
Vš.skup.	15	75	73	17	1	181



Hodnoty osy X: aktuální vnímanou studijní úspěšnost (viz. 1.6.)

Hodnoty osy Y: zda student uvažoval o přerušení studia (viz. otázka 8.)

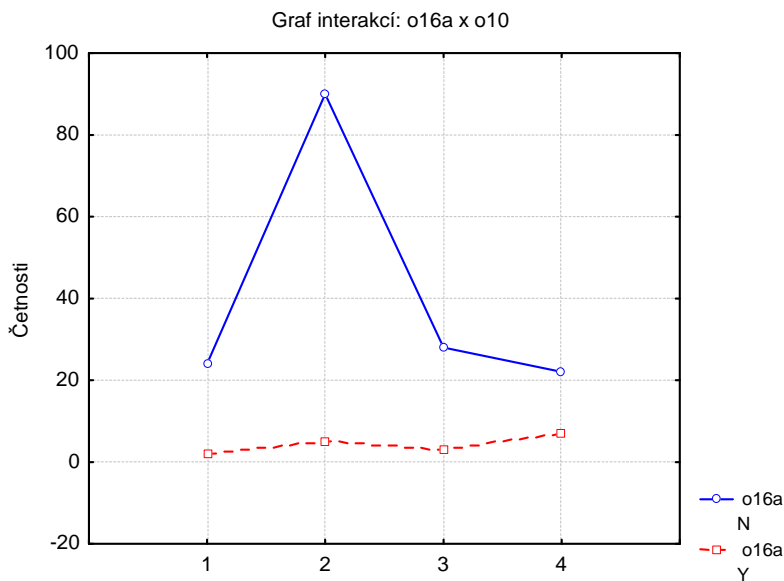
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti, kteří se při studiu hodnotí jako úspěšnější, neuvažují o přerušení studia. Z výsledku však nelze usoudit, že by se tendence přerušení studia studentem přímo úměrně snižovala s úspěšným aktuálním vnímáním své studijní úspěšnosti. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

7.2. Jaké jsou rozdíly v úvahách o možném přerušení studia podle toho, co nejvíce rozhoduje o studijním neúspěchu? (otázka č. 16/otázka č. 10)

H43: Předpokládám, že existuje souvislost mezi úvahami o možném přerušení studia a tím co nejvíce rozhoduje o studijním neúspěchu.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)					
Četnost označených buněk > 10					
(Marginální součty nejsou označeny)					
o16a	o10	o10	o10	o10	Řádk. součty
	1	2	3	4	
N	24	90	28	22	164
Y	2	5	3	7	17
Vš.skup.	26	95	31	29	181



Hodnoty osy X: oblasti, které podle studentů rozhodují o studijním neúspěchu

Hodnoty osy Y: zda student uvažoval o přerušení studia (viz. otázka 8.)

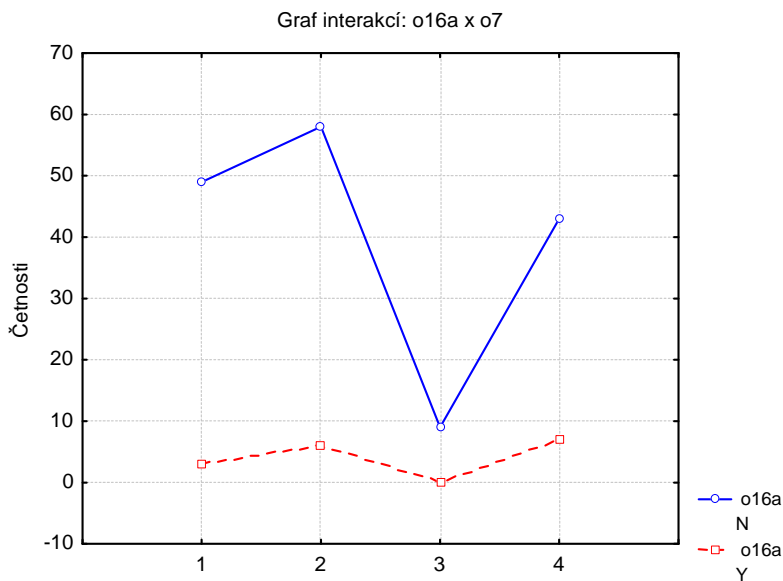
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti, kteří přisuzují studijní neúspěch nedostatečné snaže a úsilí, uvažují o přerušení studia nejméně, tj. snaha a úsilí má největší vliv na nepřerušení studia. Ti, kteří uvažují o přerušení studia, vnímají všechny oblasti rozhodující o studijním neúspěchu přibližně stejně. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

7.3. Jaké jsou rozdíly v úvahách o možném přerušení studia podle oblasti činní nejvyšší potíže. (otázka č. 16/otázka č. 7)

H44: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi úvahami o možném přerušení studia a oblasti činní respondentům při přechodu na VŠ největší potíže.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)					
Četnost označených buněk > 10					
(Marginální součty nejsou označeny)					
o16a	o7 1	o7 2	o7 3	o7 4	Řádk. součty
N	49	58	9	43	159
Y	3	6	0	7	16
Vš.skup.	52	64	9	50	175



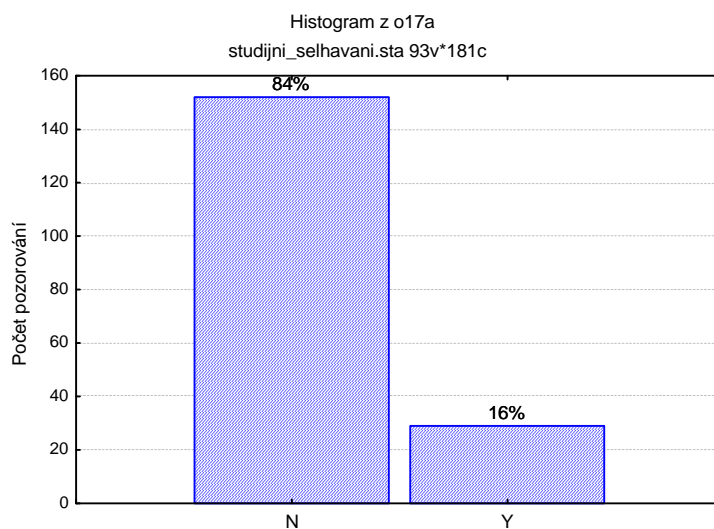
Hodnoty osy X: oblasti, činící studentům největší potíže (viz. 2.)

Hodnoty osy Y: zda student uvažoval o přerušení studia (viz. otázka 8.)

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H44 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že oblast dvě (personální) může rozhodovat o možném přerušení nebo naopak úvahy o přerušení mohou ovlivnit personální oblast. Nejvíce těch, kteří neuvažují o přerušení studia má potíže v institucionální oblasti. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

8. Uvažovali studenti o tom, zda ukončí své studium na FHS UTB ve Zlíně?



Hodnoty osy X: zda student uvažoval o ukončení studia.

N (no) = neuvažoval, Y (yes) = uvažoval o přerušení studia

V případě, že se respondent rozhodne pro výběr možnosti ano (Y), vyjadřuje se jeho doplnění odpovědi o slovní odůvodnění příčiny – pokud ano, proč? Tato otázka slouží ke zjištění důvodu vedoucí k ukončení studia.

Z grafu vyplývá, že z převážné většiny (84% respondentů) o ukončení studia neuvažovali. Tento výsledek je o něco nižší, než u přerušení studia (91% respondentů o přerušení neuvažuje). Znamená to, že studenti uvažují více o ukončení, než o přerušení studia. Celkově však studenti jsou tyto rozdíly nízké a celkově studenti o ukončení studia z 84% neuvažují.

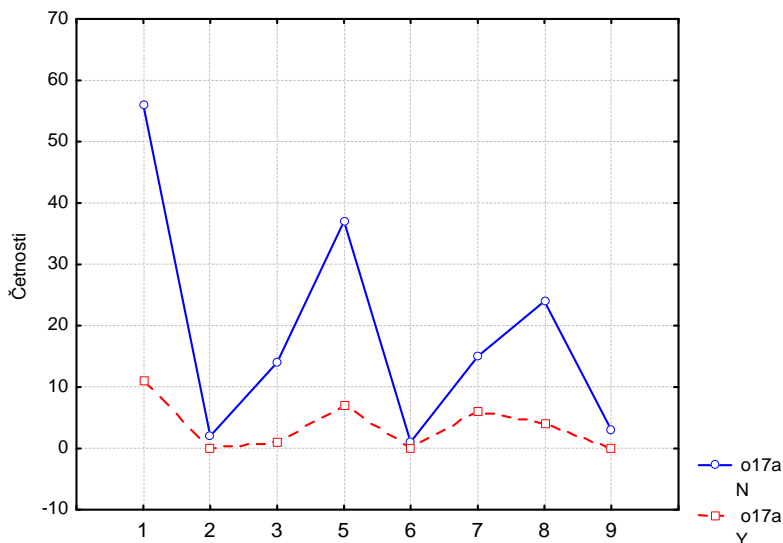
Pokud o ukončení studia uvažovali, byl nejčastější důvodem časová a finanční tíseň (tak jak tomu bylo u přerušení studia). Objevuje se také náročnost studia, těžký systém učení a práce a nespokojenost - nenaplněné očekávání ze studia.

8.1. Existují rozdíly v úvahách o možném ukončení studia podle studovaného oboru? (otázka č. 17/otázka č. 3)

H45: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úvahách o možném ukončení studia podle studovaného oboru.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)										
Četnost označených buněk > 10										
(Marginální součty nejsou označeny)										
o17a	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	Řádk. součty
	1	2	3	5	6	7	8	9		
N	56	2	14	37	1	15	24	3		152
Y	11	0	1	7	0	6	4	0		29
Vš.skup.	67	2	15	44	1	21	28	3		181

Graf interakcí: o17a x o3



Hodnoty osy X: studované obory začleněné do kategorií 1 až 9 (viz. 1.3.)

Hodnoty osy Y: N (no) = neuvažoval, Y (yes) = uvažoval o přerušení studia

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H45 nelze zodpovědět.

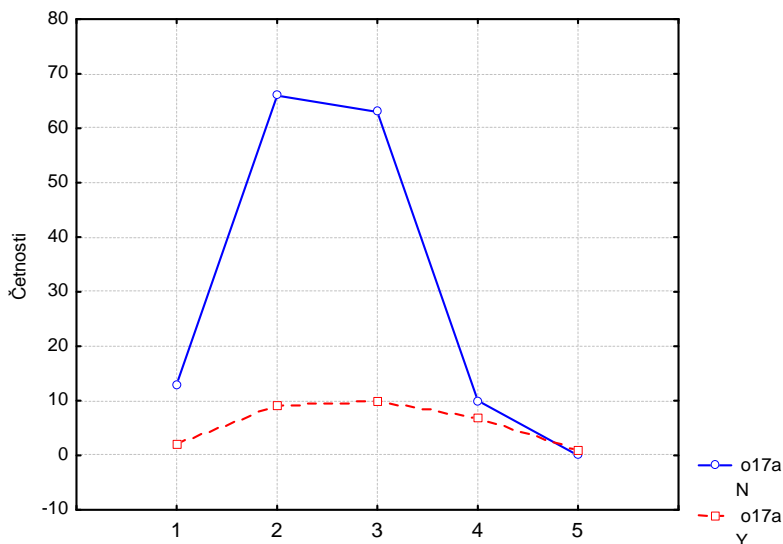
Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti všech oborů o ukončení studia spíše neuvažovali. Obor Sociální pedagogika, Filologie – Anglický jazyk pro manažerskou praxi a Ošetrovatelství – Všeobecná sestra, zaznamenaly nejméně časté úvahy o ukončení studia. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

8.2. Existují rozdíly v úvahách o možném ukončení studia podle vnímání vlastní studijní úspěšnosti? otázka č. 17/otázka č. 8)

H46: Předpokládáme, že ti, kteří se vnímají jako studijně úspěšnější méně často uvažují o možném ukončení studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)						
o17a	o8 1	o8 2	o8 3	o8 4	o8 5	Řádk. součty
N	13	66	63	10	0	152
Y	2	9	10	7	1	29
Vš.skup.	15	75	73	17	1	181

Graf interakcí: o17a x o8



Hodnoty osy X: vnímání aktuální studijní úspěšnosti (viz. 1.6.)

Hodnoty osy Y: N (no) = neuvažoval, Y (yes) = uvažoval o přerušení studia

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H46 nelze zodpovědět.

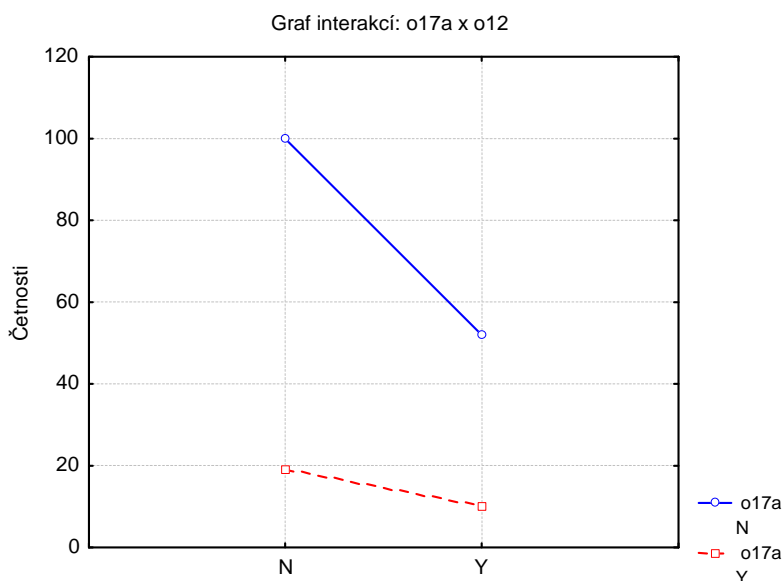
Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že nejčastěji o ukončení studia uvažují ti studenti, kteří svou aktuální studijní úspěšnost hodnotí jako průměrnou. O ukončení studia uvažují nejméně studenti s hodnocením své aktuální studijní úspěšnosti v kategoriích 2 a 3. U studentů s hodnocením vlastní studijní úspěšnosti v kategorii 5, tj. neúspěšný, se neukázaly výrazné rozdíly mezi tím, zda uvažovali či neuvažovali o ukončení studia. Podle grafu lze nalézt souvislosti, ale tyto rozdíly nejsou statisticky významné.

8.3. Existují rozdíly v úvahách o ukončení studia na absolvování adaptačního kurzu?
(otázka č. 17/otázka č. 12)

H47: Předpokládáme, že studenti, kteří absolvovali adaptační kurz uvažují méně často o ukončení studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
o17a	o12 N	o12 Y	Řádk. součty
N	100	52	152
Y	19	10	29
Vš.skup.	119	62	181

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : ,000801, sv=1, p=,977415			
o17a	o12 N	o12 Y	Řádk. součty
N	99,9337	52,06630	152,0000
Y	19,0663	9,93370	29,0000
Vš.skup.	119,0000	62,00000	181,0000



Hodnoty osy X: N (no) označuje neúčast na adaptačním kurzu studentů prvních ročníku FHS UTB ve Zlíně a hodnota Y (yes) označuje účast.

Hodnoty osy Y: N (no) = neuvažoval, Y (yes) = uvažoval o přerušení studia

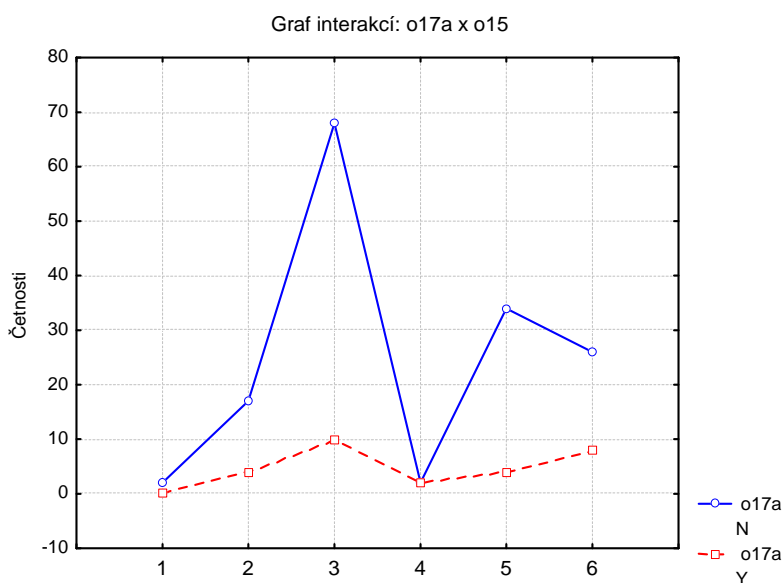
Ukázalo se, že neexistují statisticky významné rozdíly v úvahách o možném ukončení studia FHS UTB ve Zlíně podle absolvování adaptačního kurzu ($p = 0,977$; $p > 0,05$), hypotézu H47 zamítáme.

Absolvování adaptačního kurzu nemá na úvahy o možném ukončení studia na FHS UTB ve Zlíně vliv. Z grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti, kteří neabsolvovali adaptační kurz o ukončení studia uvažovali méně, než studenti, kteří tento kurz absolvovali. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

8.4. Existují rozdíly v postoji k ukončení studia v závislosti na druhu motivace ke studiu? (otázka č. 17/otázka č. 15)

H48: Předpokládám, že existuje souvislost mezi úvahami o možném ukončení studia a druhem motivace ke studiu.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)							
Četnost označených buněk > 10							
(Marginální součty nejsou označeny)							
o17a	o15	o15	o15	o15	o15	o15	Řádk. součty
	1	2	3	4	5	6	
N	2	17	68	2	34	26	149
Y	0	4	10	2	4	8	28
Vš.skup.	2	21	78	4	38	34	177



Hodnoty osy X: motivace ke studiu (viz. 4.6.)

Hodnoty osy Y: N (no) = neuvažoval, Y (yes) = uvažoval o přerušení studia

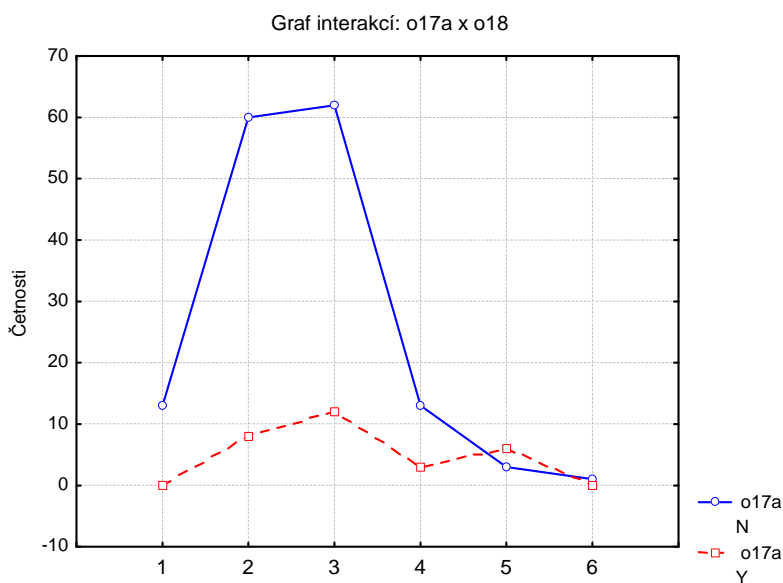
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H48 nelze zodpovědět.

Podle grafu lze konstatovat, že nevíce těch, kteří uvažovali o ukončení studia, uvádí jako druh motivace ke studiu osobní zájem a seberozvoj. U studentů, které ke studiu motivovalo okolí, se neukázaly výrazné rozdíly mezi tím, zda uvažovali či neuvažovali o ukončení studia. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

8.5. Existují rozdíly v postoji k ukončení studia v závislosti na spokojenosti s celkovou úrovní (kvalitou) studia? (otázka č. 17/otázka č. 18)

H49: Předpokládáme, že studenti, kteří jsou spokojenější s celkovou úrovní (kvalitou) studia, uvažují méně často o ukončení studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)								
Četnost označených buněk > 10								
(Marginální součty nejsou označeny)								
o17a	o18	o18	o18	o18	o18	o18	o18	Řádk.
	1	2	3	4	5	6		součty
N	13	60	62	13	3	1		152
Y	0	8	12	3	6	0		29
Vš.skup.	13	68	74	16	9	1		181



Hodnoty osy X: spokojenost s celkovou úrovní (kvalitou) studia (viz. 1.10.)

Hodnoty osy Y: N (no) = neuvažoval, Y (yes) = uvažoval o přerušení studia

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H49 nelze zodpovědět.

Podle grafu lze konstatovat, že nejvíce studentů, kteří uvažovali o ukončení studia, hodnotí spokojenost s celkovou úrovní (kvalitou) studia na škále jako průměrnou (kategorie 3).

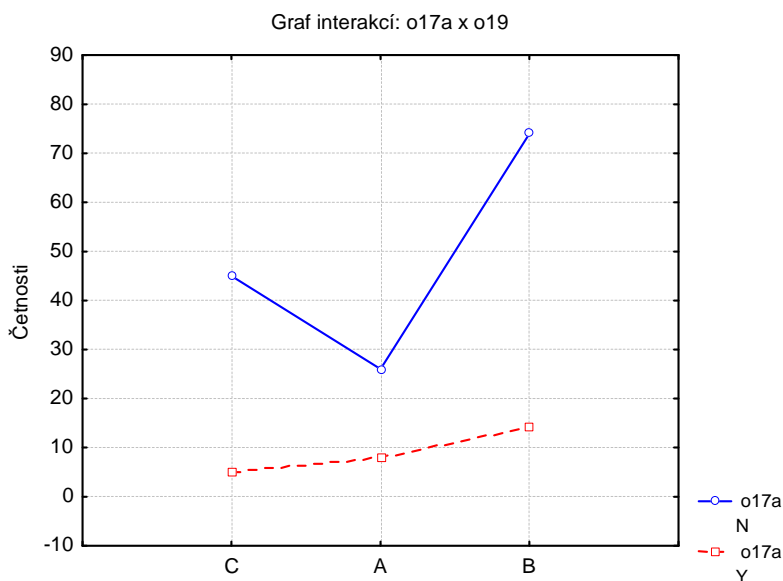
Podle grafu lze nalézt souvislosti, ale tyto rozdíly nejsou statisticky významné.

8.6. Existují rozdíly v postoji k ukončení studia podle reálné studijní úspěšnosti? (otázka č. 17/otázka č. 19)

H50: Předpokládáme, že studenti, kteří jsou reálně studijně úspěšnější, uvažují méně často o ukončení studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
o17a	o19 C	o19 A	o19 B	Řádk. součty
N	45	26	74	145
Y	5	8	14	27
Vš.skup.	50	34	88	172

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 2,80541, sv=2, p=,245936				
o17a	o19 C	o19 A	o19 B	Řádk. součty
N	42,15116	28,66279	74,18605	145,0000
Y	7,84884	5,33721	13,81395	27,0000
Vš.skup.	50,00000	34,00000	88,00000	172,0000



Hodnoty osy X: reálná studijní úspěšnost začleněn do kategorií A, B, C (viz. 1.9.)

Hodnoty osy Y: N (no) = neuvažoval, Y (yes) = uvažoval o přerušení studia

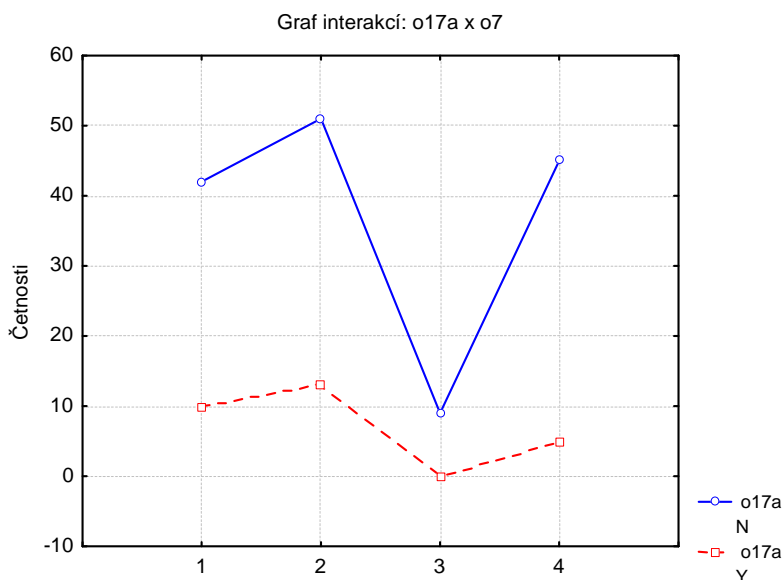
Ukázalo se, že neexistují statisticky významné rozdíly v úvahách o možném ukončení studia FHS UTB ve Zlíně v závislosti na reálné studijní úspěšnosti ($p = 0,246$; $p > 0,05$), hypotézu H50 zamítáme.

Podle grafu lze usoudit, že nejvíce studentů, kteří uvažovali o ukončení studia, jsou podle reálné studijní úspěšnosti průměrní (kategorie B), zároveň se v této kategorii nejčastěji objevuje pozitivní uvažování o ukončení studia. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

8.7. Jaké jsou rozdíly v úvahách o možném ukončení studia podle oblasti činitelů největší potíže? (otázka č. 17/otázka č.7)

H51: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úvahách o možném ukončení studia a oblastí činitelů respondentům při přechodu na VŠ největší potíže.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)					
Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)					
o17a	o7 1	o7 2	o7 3	o7 4	Řádk. součty
N	42	51	9	45	147
Y	10	13	0	5	28
Vš.skup.	52	64	9	50	175



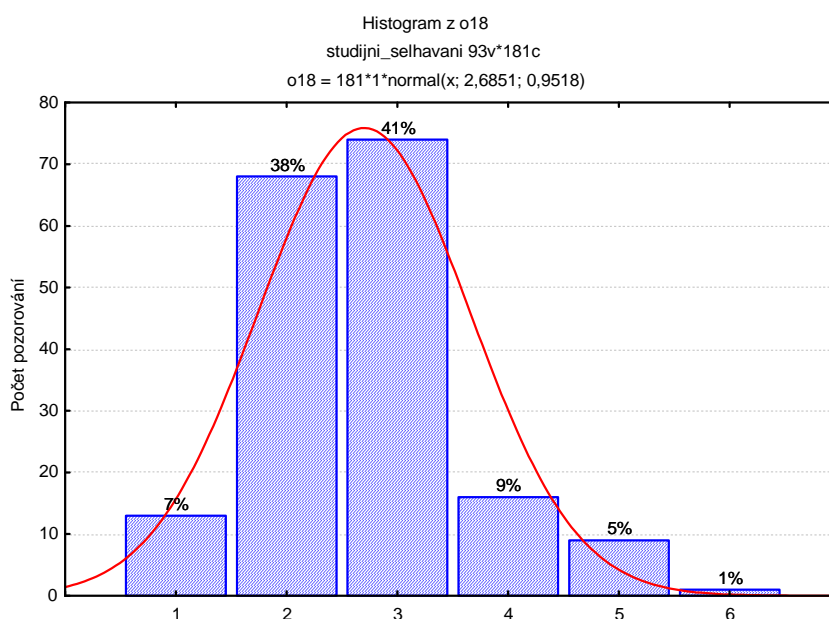
Hodnoty osy X: oblasti potíží při přechodu na VŠ (viz. otázka 2.)

Hodnoty osy Y: N (no) = neuvažoval, Y (yes) = uvažoval o přerušení studia

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H51 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že oblast personální může rozhodovat o možném přerušení nebo naopak úvahy o přerušení mohou ovlivnit personální oblast. Nejvíce těch, kteří neuvažují o přerušení studia má potíže v personální oblasti. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

9. Nakolik jsou studenti spokojeni s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně? (otázka č. 18)



Hodnoty osy X: spokojenost studenta s celkovou úrovní studia na FHS UTB ve Zlíně.

Studenti měli možnost vybrat odpověď na hodnotící škále 1-6, přičemž hodnota 1 odpovídá úrovni spokojený/-á a hodnota 6 odpovídá úrovni nespokojený/-á.

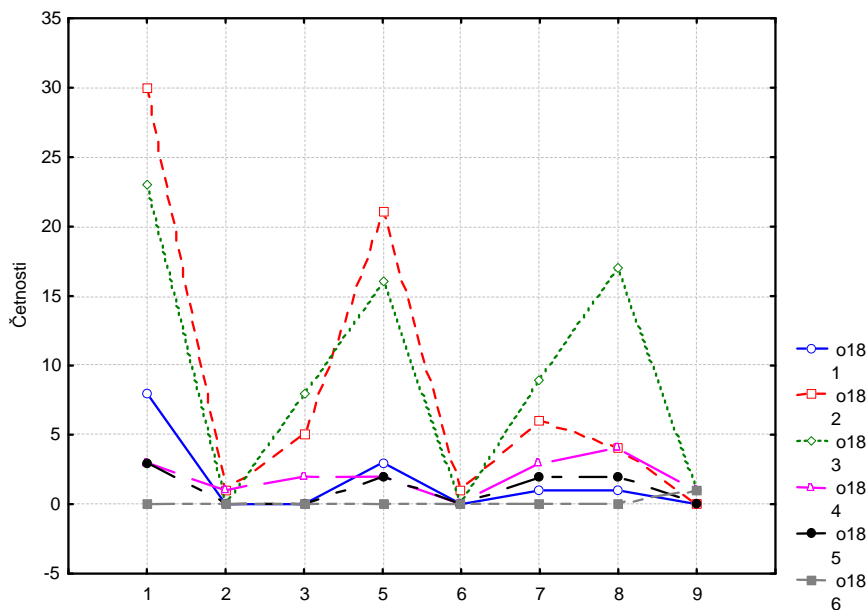
Z graficky znázornění výsledků je zřejmé, že respondenti jsou s celkovou úrovní (kvalitou) studia průměrně spokojeni (hodnota 3). Tuto možnost volilo 41% respondentů. Naopak nespokojených studentů je nejméně, činí 1%.

9.1. Existují rozdíly ve spokojenosti studentů s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na studovaném oboru? (otázka č. 18/otázka č. 3)

H52: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi spokojeností studentů s celkovou úrovní (kvalitou) studia na VŠ a oborem studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)										
Četnost označených buněk > 10										
(Marginální součty nejsou označeny)										
o18	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	o3	Řádk. součty
	1	2	3	5	6	7	8	9		
1	8	0	0	3	0	1	1	0		13
2	30	1	5	21	1	6	4	0		68
3	23	0	8	16	0	9	17	1		74
4	3	1	2	2	0	3	4	1		16
5	3	0	0	2	0	2	2	0		9
6	0	0	0	0	0	0	0	1		1
Vš.skup.	67	2	15	44	1	21	28	3		181

Graf interakcí: o18 x o3



Hodnoty osy X: obory respondentů rozdělené do kategorií 1 až 9 (viz 1.3.)

Hodnoty osy Y: spokojenost studenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně (viz. 1.10.)

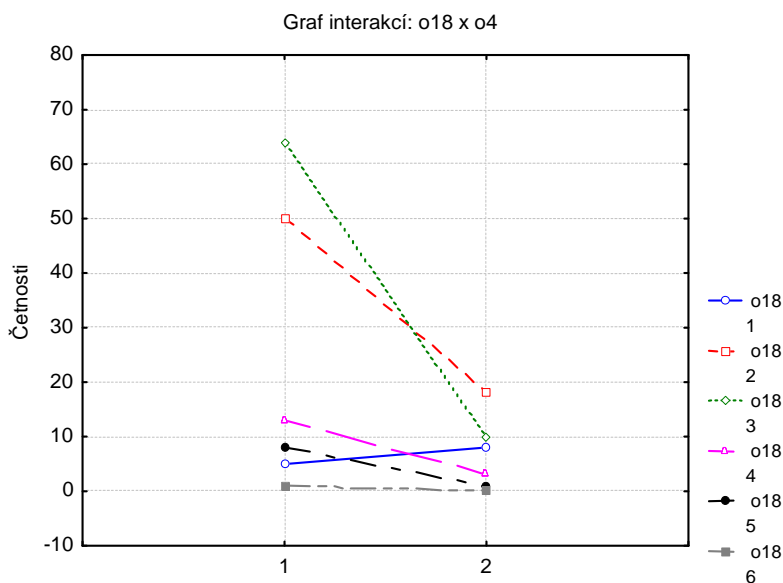
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H52 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že nejvíce spokojení s úrovní (kvalitou) studia jsou studenti oboru Sociální pedagogika, Filologie – Anglický jazyk pro manažerskou praxi a Ošetřovatelství – Všeobecná sestra. Tyto výsledky korespondují s rozdíly v úvahách o ukončení studia, ve kterých tyto obory také nejméně uvažují o ukončení studia (viz. 8.1.). Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

9.2. Existují rozdíly ve spokojenosti studentů s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně podle formy studia?

H53: Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi spokojeností studentů s celkovou úrovní (kvalitou) studia na VŠ a formou studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
o18	o4 1	o4 2	Řádk. součty
1	5	8	13
2	50	18	68
3	64	10	74
4	13	3	16
5	8	1	9
6	1	0	1
Vš.skup.	141	40	181



Hodnoty osy X: formy studia (viz. 1.4.)

Hodnoty osy Y: spokojenost studenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia (viz. 1.10.)

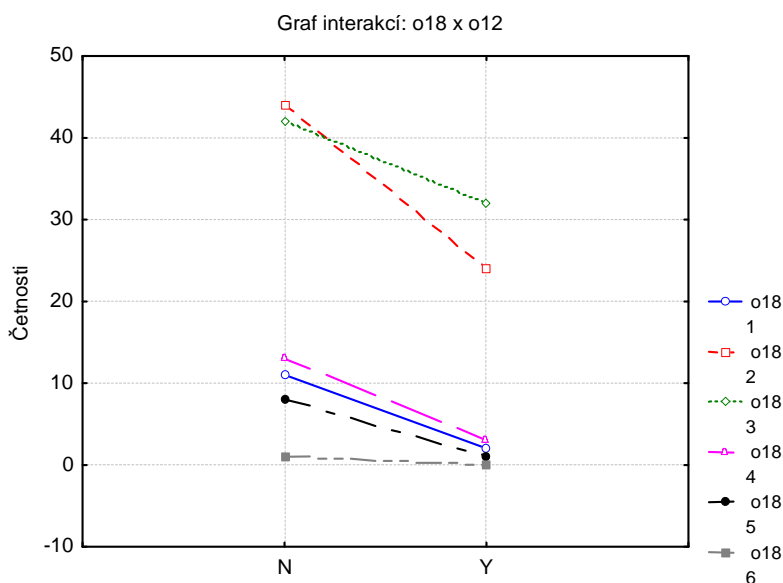
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H53 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že se projevují rozdíly ve spokojenosti studentů s celkovou úrovní (kvalitou) studia na VŠ a formou studia. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

9.3. Existují rozdíly ve spokojenosti studentů s celkovou úrovní (kvalitou) studia podle absolvování adaptačního kurzu? (otázka č. 18/otázka č. 12)

H54: Předpokládáme, že studenti, kteří absolvovali adaptační kurz, jsou více spokojeni s celkovou úrovní (kvalitou) studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)			
Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
o18	o12 N	o12 Y	Řádk. součty
1	11	2	13
2	44	24	68
3	42	32	74
4	13	3	16
5	8	1	9
6	1	0	1
Vš.skup.	119	62	181



Hodnoty osy X: neabsolvování N (no) adaptačního kurzu a absolvování Y (yes)

Hodnoty osy Y: spokojenost studenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia (viz. 1.10.)

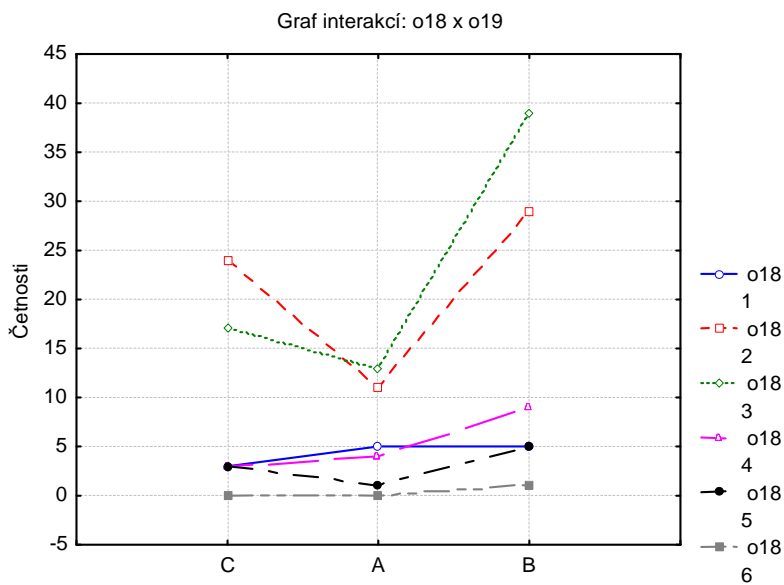
Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H54 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti, kteří absolvovali adaptační kurz (kategorie Y) jsou s celkovou úrovní studia na FHS UTB ve Zlíně méně spokojeni než studenti, kteří adaptační kurz neabsolvovali (kategorie N). Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

9.4. Existují rozdíly ve spokojenosti studentů s celkovou úrovní (kvalitou) studia podle na reálné studijní úspěšnosti? (otázka č. 18/otázka č. 19)

H55: Předpokládáme, že studenti, kteří jsou reálně úspěšnější, jsou více spokojeni s celkovou úrovní (kvalitou) studia.

Kontingenční tabulka (studijni_selhavani.sta)				
Četnost označených buněk > 10				
(Marginální součty nejsou označeny)				
o18	o19 C	o19 A	o19 B	Řádk. součty
1	3	5	5	13
2	24	11	29	64
3	17	13	39	69
4	3	4	9	16
5	3	1	5	9
6	0	0	1	1
Vš.skup.	50	34	88	172



Hodnoty osy X: reálná studijní úspěšnost (viz. 1.9.)

Hodnoty osy Y: spokojenost studenta s celkovou úrovní (kvalitou) studia (viz. 1.10.)

Jelikož data nesplňují předpoklady chí-kvadrátu, hypotézu H55 nelze zodpovědět.

Dle grafu interakcí mezi četnostmi lze usoudit, že studenti, jejichž reálná studijní úspěšnost je průměrná (kategorie B) se v dotazníkovém šetření k celkové úrovni studia na FHS UTB ve Zlíně nejčastěji vyjádřili jako spokojeni. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

10. Co by mohla ještě vysoká škola udělat proto, aby ulehčila studentům přechod na vysokoškolský systém studia a motivovala studenty? (otázka č. 11)

Jednotlivé položky této otázky byly začleněny do oblastí adaptačních potíží, které student může pociťovat při přechodu na VŠ. Jsou jimi oblast akademická, personální, sociální a institucionální.

Akademická oblast:

- o11 [1] = možnost volby více volitelných předmětů
- o11 [2] = možnost studovat novými způsoby – e-learning, blended learning
- o11 [3] = způsob výuky zahrnující oblast osobního rozvoje
- o11 [4] = více možností studia a stáží v zahraničí

Sociální oblast:

- o11 [5] = možnost mimoškolního zapojení studentů (sport, kultura, dobrovolnictví, studentské zájmové kluby, studentské centra aj.)
- o11 [6] = adaptační kurzy pro začínající studenty prvních ročníků (seznámení se spolužáky a vyučujícími před zahájením studia, informace o studiu aj.)
- o11 [7] = setkávání se studenty vyšších ročníků
- o11 [8] = peer-mentoring (individualizovaná na principu dobrovolnosti založená forma podpory jedné osoby studenta – mentee, druhou osobou studenta – mentor. Student vyššího ročníku spolupracuje se začínajícím studentem v prvním ročníku)
- o11 [9] = tutoring (zapojení pedagogů v roli „tutorů“, zlepšuje vztah a spolupráci mezi pedagogy a studenty a dochází k poznávání pedagogů i v jiných rolích)

Institucionální oblast:

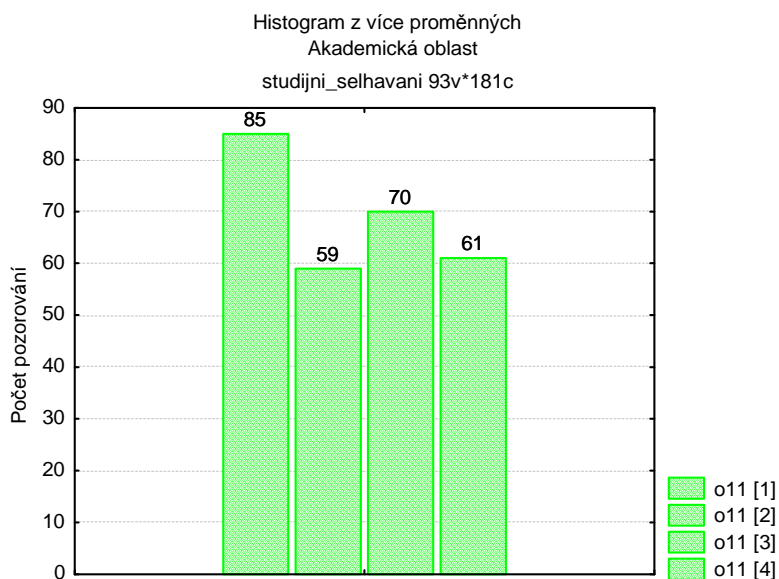
- o11 [10] = lepší přístup k informacím (zdroje, informace o studiu)

Personální oblast:

Zabývá převážně otázka č. 14, zde tuto oblast nepokrýváme pro snížení dvojité otázky opakováním podobného.

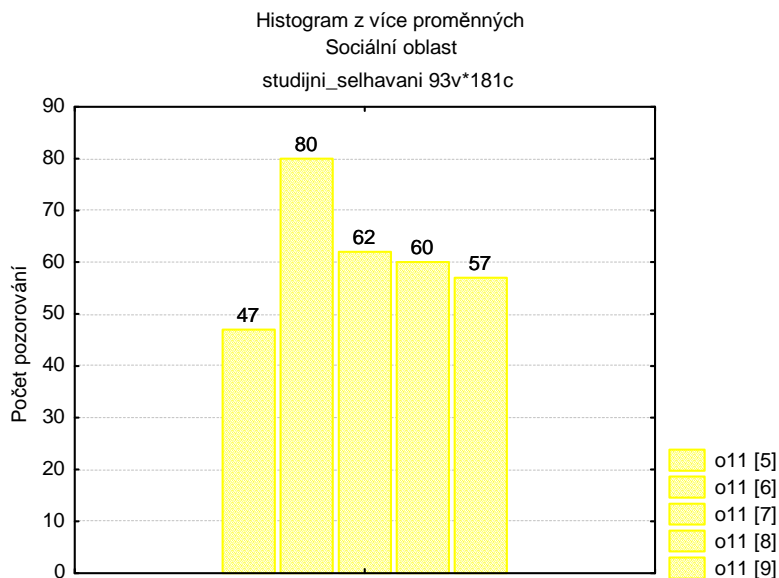
o11 [Jiné] jiné

Poslední položka znázorňuje možnost „jiné“, která ponechává prostor pro vyjádření vlastního názoru respondentů (zpracováno níže).



Hodnoty osy X: možnosti zlepšení systému studia, akademická oblast (viz. 10)

Z grafu vyplývá, že studenti vyjádřili z akademické oblasti nejvyšší zájem o možnost volby více volitelných předmětů a způsob výuky zahrnující oblast osobního rozvoje, na kterou by se výuka na VŠ měla zaměřit.



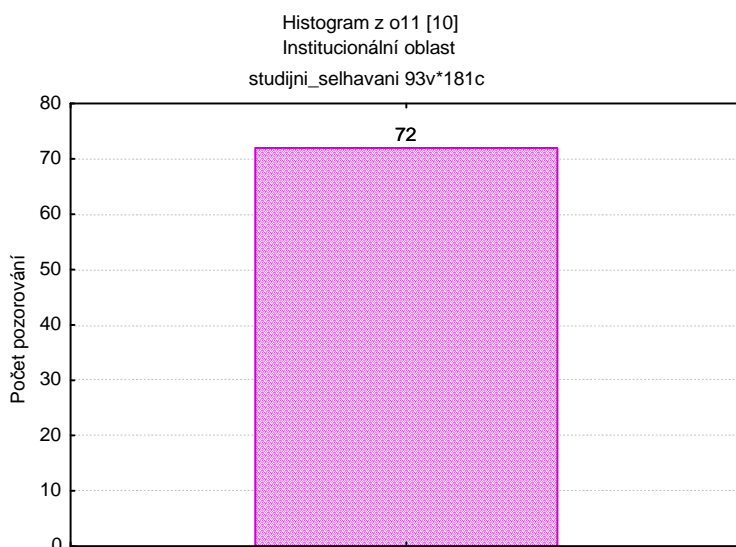
Hodnoty osy X: možnosti zlepšení sociálních aspektů studia.

Z výsledku dotazníkového šetření lze usoudit, že v sociální oblasti studenti projevují nejvyšší zájem o adaptační kurzy pro začínající studenty prvních ročníků s cílem seznámení se spolužáky a vyučujícími před zahájením studia, informace o studiu aj. Tyto kurzy více či méně zahrnují větší počet položek této otázky (jak osobní setkání se studenty, pedagogy a

pracovníky FHS UTB ve Zlíně, tak i nezbytné informace o studiu, tj. lepší informovanost a připravenost studentů).

Projevuje se zde také zájem o setkávání se studenty vyšších ročníků a z forem pomoci individuální si lépe stojí peer-mentoring (tedy spolupráce mezi studenty) nad tutoringem se zapojením pedagogů.

Nejnižší zájem v sociální oblasti respondenti přiřadili možnosti mimoškolního zapojení studentů (sport, kultura, dobrovolnictví, studentské zájmové kluby, studentské centra aj.).



Hodnoty osy X: možnosti zlepšení systému studia v institucionální oblasti.

Všeobecně lze říci, že studenti mají zájem o lepší přístup k informacím o studiu. Vyplývá to nejen z grafického znázornění výše, ale i z adaptačních potíží studentů při přechodu na VŠ, podrobně zpracovává otázka č. 6.

SHRNUTÍ A DISKUSE VÝSLEDKŮ

Výzkumu se zúčastnilo 181 respondentů, jenž na www.vyzkum.fhs.utb.cz vyplnili online dotazník. Mezi respondenty převažují ženy věkové kategorie 15-20 let. Nejčastěji je zastoupen obor Sociální pedagogika v prezenční formě studia, což také nasvědčuje největšímu počtu studentů studující v tomto oboru na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Studenti na VŠ nejčastěji přichází ze SŠ a dosahují průměrné studijní úspěšnosti. Z větší části studenti adaptační kurz prvních ročníků neabsolvovali, ale projevuji o tento kurz vysoký zájem.

Zpracování výsledků dotazníkového šetření předcházelo začlenění možných adaptačních potíží studentů do oblasti akademické, personální, sociální a institucionální. Tyto čtyři oblasti, které mohou studenti pociťovat při přechodu na VŠ, jsou pokryty otázky svým způsobem charakteristické pro zvolenou oblast. Pro uvedení všech možných zdrojů adaptačních potíží, má respondent ponechán prostor k vyjádření vlastního názoru a osobních obav, jenž nebyly uvedeny výše. Stejně podmínky platí pro zjištění zdrojů motivace studentů ke studiu na FHS UTB ve Zlíně, náplně semináře (kurzu) zaměřeného na pomoc v klíčových oblastech adaptace studentů a k vyjádření důvodů o přerušení a ukončení studia.

Z výsledků vyplývá, že studenti vnímají větší problémy při přechodu na VŠ v akademické a personální oblasti, jsou pro ně tedy nejvíce problematické. Nejvyšší potíže studentům v akademické oblasti dělá zvládnání požadavků spojených s koncem semestru, tj. zvládnání zápočtů a zkoušek. S tím také souvisí oblast personální, ve které se nejvíce problematická jeví znalost odborné práce s literaturou a citování použitých literárních pramenů dle aktuálních norem s pocitem nedostatku času (časová tíseň). Na základě výsledků korelace oblastí adaptačních potíží se ukazuje, že nejvíce spolu souvisí oblast sociální a institucionální. Znamená to, že studenti, kteří mají problémy se sociální oblastí budou mít také s větší pravděpodobností problémy s oblastí institucionální.

V sociální oblasti lze jako problematickou oblast (i když s nejnižšími hodnotami ve vztahu k ostatním oblastem potíží) zaznamenat špatnou komunikaci ze strany vedoucích pracovníků FHS UTB ve Zlíně a s vyučujícími. Studenti nevnímají konkurenci mezi spolužáky, absenci sociálních aktivit ani stesk po domově. Mezi oblastí dělající studentům při přechodu na VŠ největší potíže v institucionální oblasti, patří nedostatek požadované literatury ke studiu, nedostupnost elektronických zdrojů (online databází aj.) a finanční nákladnost stu-

dia. Projevil se také zájem studentů o zvýšení informací o průběhu studia.

Respondenti mimo dané oblasti potíží reprezentovali, z jakých dalších možných problémů v souvislosti se studiem na VŠ mají obavy. Tyto obavy lze začlenit do kategorie studijní rozvrh, který je podle respondentů časově náročný a často obsahující dlouhé časové pomlky mezi seminářem a přednáškou. Respondenti také projevují nespokojenost s jeho fixním zadáním, bez umožnění projevu vlastních potřeb a zájmů v jeho tvorbě. S časovou tísní souvisí složitá kombinace práce a studia v jeden fungující celek (neuvolnění na výuku a zkoušky zaměstnavatelem, apod.). Projevují se také značné obavy z uplatnitelnosti získaných vědomostí a dovedností při hledání práce a jejich správná aplikace pro pracovní pozici. Učivo je často až příliš teoretické bez přímé možnosti vyzkoušení v praxi. Chybí kontakty univerzity se skutečnými firmami (zaměstnavatelem), se kterými by studenti mohli již během studia navázat spolupráci. V současné době je tato oblast ve svém vývoji - univerzita představila portál UTB a portál absolventů, jenž slouží ke komunikaci absolventů se školou, spolužáky, pracovníky a v neposlední řadě k vyhledání pracovních pozic v oboru. Následné pokračování v magisterském studiu na FHS UTB ve Zlíně, tedy návaznost na bakalářské studium u oborů, které ještě tuto možnost studentům neposkytují, bylo respondenty hodnoceno jako vysoce žádoucí.

Problematické, tj. stávající se pro studenta kritickou oblastí, se projevuje vypracování bakalářské práce, absolvování státní závěrečné zkoušky a obavy z neúspěchu při zkouškách a následného hledání uplatnění v oboru. Uveden je také požadavek studentů na flexibilnější pracovní dobu studijního oddělení a jeho lepší komunikaci se studenty (větší informovanost o studiu, chystaných povinných akcí, povinnostech studentů vůči VŠ, apod.). Jako nedostatek respondenti vnímají odchod kvalitních vyučujících a nedostačující odbornost profesorů. Mimo studijní oblasti se jako nedostatek jeví umožnění kouření před prostorami univerzitních budov. Procházející je zde nucen, při vchodu do jakékoli z univerzitních budov, pasivně kouřit.

Nejpočetnější zastoupení respondentů podle reálné studijní úspěšnosti spadá do kategorie B, charakteristické studijním průměrem v rozmezí 1,8 – 2,0. Dosahují tedy průměrné studijní úspěšnosti, která je signifikantnější u žen, než u mužů (ženy dosahují lepšího studijního průměru, než muži). Nejlepší studijní průměr dosahují studenti Sociální pedagogiky a naopak nejhoršího studijního průměru studenti Učitelství odborných předmětů pro střední školy. Reálná studijní úspěšnost není, podle výsledků šetření, ovlivněná věkem responden-

tů, motivací ke studiu, jeho formou, oblastí atribuce a tím, odkud student na VŠ přichází.

Z hlediska vzájemných vztahů vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v jednotlivých oblastech mezi muži a ženami. Vnímání potíží v sociální a institucionální oblasti při přechodu na VŠ s vyšším věkem respondentů klesá. V těchto oblastech vnímají více potíží při přechodu na VŠ respondenti spadající do věkové kategorie 15-20let a 21-30let, méně potíží zaznamenala věková kategorie nad 30let. Sociální oblast je problematická komunikaci ze strany vedoucích pracovníků FHS UTB ve Zlíně, s vyučujícími, se studijním oddělením (všeobecně se však tato oblast mezi ostatními oblastmi potíží jeví jako nejméně problémová). V institucionální oblasti se jeví jako problematické nedostatek požadované literatury ke studiu, dostupnost elektronických zdrojů (online databází aj.), finanční nákladnost studia a nedostatek informací o jeho průběhu.

V sociální a institucionální oblasti (uvedené výše) existují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v závislosti na formě studia, tj. forma studia ovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ. Více problematické tyto oblasti pociťují studenti prezenční formy studia. Odkud student přichází rovněž ovlivňuje vnímání potíží studentů v uvedených oblastech. Ti, kteří přicházející ze zaměstnání, zde vnímají nižší potíže (souvislost s věkem). Tento výsledek koresponduje s vnímáním potíží v této oblasti, které s vyšším věkem klesá. Na základě těchto zjištění lze modifikovat náplň adaptačních kurzů a seminářů v prezenční a kombinované formě studia.

Výsledky také ukazují, že čím více jsou studenti spokojeni s celkovou úrovní (kvalitou) studia, tím méně jim sociální a institucionální oblast činí potíže při přechodu na VŠ. V akademické a personální oblasti nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly. O studijním neúspěchu podle respondentů nejvíce rozhoduje množství vynaložené snahy a úsilí. Podle Weinerovy klasifikace příčin neúspěchu a úspěchu jde tedy o vnitřní, nestabilní a kontrolovatelné atributy, které se dají vlivem okolí měnit.

V institucionální oblasti ovlivňuje studovaný obor vnímání potíží při přechodu na VŠ. Více potíží vnímají respondenti studující obor Philology – English for Business Administration a studenti oboru Porodní asistence – Porodní asistentka, naopak průměrné hodnoty ostatních kategorií pohybující se v obdobných nižších hodnotách ukazují, že respondenti vnímají tuto oblast jako méně problematickou.

Studenti, kteří se hodnotí při studiu jako úspěšní vnímají také méně potíží při studiu. Tento

vztah zaznamenávající existenci statisticky významných rozdílů ve vnímání potíží byl zaznamenán v akademické a personální oblasti (všeobecně jsou tyto oblasti mezi ostatními hodnoceny jako nejvíce problematické). Znamená to, že ti, kteří se při studiu hodnotí jako úspěšní, vnímají méně potíží při přechodu na VŠ a naopak studenti, kteří se vnímají jako spíše neúspěšní zaznamenávají těchto potíží více. Zvládání zápočtů a zkoušek, požadavků vyučujících a náročnost množství probrané látky jsou jedny z položek zdrojů potíží akademické oblasti. Personální oblast je charakteristická pocitem nedostatku času (časová tíseň), znalosti práce s literaturou a citování použitých literárních pramenů dle aktuálních norem, zvládání stresu a trémy a znalost odborně zpracovávat seminární a jiné VŠ práce.

Žádný z atribučních stylů uvedené podle Wernerova klasifikace příčin neúspěchu a úspěchu, nemá na vnímání potíží v jednotlivých oblastech vliv. Neexistuje zde souvislost mezi vnímáním potíží při přechodu na VŠ a tím, co nejvíce rozhoduje o studijním neúspěchu. V případě, že by byly signifikantní vztahy mezi atributy nalezeny, mohlo by se rozpoznat, zda jde o vnitřní/vnější, stabilní/nestabilní a kontrolovatelné či nekontrolovatelné atributy, tj. zda se dají vlivem okolí měnit.

Z výsledků výzkumu také vyplývá, že absolvování adaptačního kurzu nemá vliv na vnímání potíží v jednotlivých oblastech. Nelze tedy potvrdit hypotézu, že studenti, kteří absolvovali adaptační kurz vnímají méně potíží při přechodu na VŠ. Stejných výsledků bylo nalezeno ve vztahu k reálné studijní úspěšnosti (studijního průměru), který na vnímání potíží nemá vliv.

Převážná část respondentů (66%) adaptační kurz neabsolvovala (byly realizované dva ročníky 2008 a 2009), přesto byl projeven vysoký potenciální zájem o účast na tomto kurzu (78%) zaměřeného na pomoc studentům prvních ročníků. Výsledky ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly v potenciálním zájmu studentů o adaptační kurz v závislosti na studovaném oboru a reálné studijní úspěšnosti (studijním průměru) respondentů. Bude tedy bezesporu záležet na přístupu k informovanosti a propagaci tohoto kurzu, způsobu oslovení a motivace studentů k jejich účasti (v případě, že nejde o povinnou účast).

Shrneme-li preferovanou náplň adaptačního kurzu, lze usoudit, že je nevyšší o podání informací týkající se psaní seminárních a jiných odborných prací, jak efektivně studovat (organizovat své učení a připravovat se na test), pracovat s textem, a jak zvládat stres a časovou tíseň prostřednictvím time-managemntu. Vysokého hodnocení dosahuje také zařazení

informace o způsobu vedení vysokoškolského způsobu výuky. Shodující počet studentů by v náplni adaptačního kurzu (semináře) uvítal informace o možnostech studijních stipendií, grantů, projektů studentů a informace zabývající se možnostmi studentů (studentské účty, slevy, sportovní aktivity, kultura). Oblasti ubytování a stravování studentům nečiní vyšší potíže, což naznačuje jejich nízká poptávka o začlenění do náplně adaptačního kurzu.

Převažují tedy praktické a konkrétně uplatnitelné oblasti informací zaměřené na zpracování a plnění studijních povinností, odrážející obavy studentů z množství, náročnosti a neovladnutí studia. Uskutečněné ročníky adaptačních kurzů byly ve znamení her a zájmových aktivit velmi pozitivně absolventy hodnoceny. Doporučuje se stejný směr vývoje těchto kurzů se současným proložením praktických informací o studiu uvedenými výše.

Hlavním motivem studentů ke studiu na FHS UTB ve Zlíně je především osobním zájmem. Dále se projevuje vyšší uplatnitelnost v oboru, seberozvoj a dosažení VŠ diplomu. Zastoupeny jsou především vnitřní motivy studenta s možností lepšího pracovního uplatnění. Ostatní okolnosti, které studenta přiměly ke studiu, je dostupnost studia. UTB ve Zlíně je nejbližší univerzitou v místě bydliště a z toho důvodu je i studium finančně dostupné.

Na základě výsledku lze říci, že respondenti z převážné většiny o přerušení studia neuvažuje. V opačném případě mezi nejčastější důvody vedoucí k přerušení studia patří (již dříve zmíněná) časová tíseň. Dalším rizikovým faktorem se pro studenty stává finanční tíseň. Studium je finančně náročné a pokud je podpora ze strany rodičů nižší, nebo někdy žádná, respondenti jsou donuceni preferovat udržení svého zaměstnání. Kombinace práce a studia se projevuje jako velmi náročná. Vzniká časová nebo finanční tíseň. Jako další důvod vedoucí k přerušení studia, respondenti uvádí náročnost studia, preference jiného oboru, který UTB nenabízí, zdravotní důvody a osobní událost - ztráta blízké osoby.

Téměř vyrovnaného výsledku dosáhlo hodnocení ukončení studia respondentem. Tento výsledek je o něco nižší (16% respondentů uvažuje o ukončení), než u přerušení studia (9% respondentů). Statisticky významné rozdíly v úvahách o možném ukončení studia FHS UTB ve Zlíně vzhledem k absolvování adaptačního kurzu a reálné studijní úspěšnosti (studijního průměru) nebyly projevovány. S celkovou úrovní (kvalitou) studia jsou studenti průměrně spokojeni. Tuto možnost zvolilo 41% respondentů. Naopak zcela nespokojených studentů je nejméně, činí 1% respondentů.

Nejvíce motivující a ulehčující studentům přechod na vysokoškolský systém studia je mož-

nost volby více volitelných předmětů a způsob výuky zahrnující i oblasti osobního rozvoje pro akademickou oblast. V sociální oblasti studenti projevují nejvyšší zájem o adaptační kurzy pro začínající studenty prvních ročníků s cílem seznámení se spolužáky a vyučujícími před zahájením studia, informace o studiu.

Také byl projeven zájem o setkávání se studenty vyšších ročníků a při výběru individualizovaných forem pomoci si lépe stojí peer-mentoring (spolupráce mezi studenty) s velmi blízkým hodnocením tutoringu (aktivní zapojením pedagogů). Tyto metody ještě stále nedosahují svého možného uplatnění ve vzdělávání (plody svého úspěchu sklízají především v podnikové sféře). Vzhledem k tomu, že nebyly uvedeny v praxi, nebylo ani možné jejich účinky prakticky hodnotit (respondenti hodnotili pouze jejich vizi). Předpokládám, že informace o dobře fungujícím vztahu starších studentů, založeném na pomoci překonávat jejich adaptační potíže, bude mít vysoký vliv na hodnocení této metody, stejně tak jako na rozhodování o vlastním zapojení.

Nejnižší zájem byl v sociální oblasti přiřazen možnostem mimoškolního zapojení studentů (sport, kultura, dobrovolnictví, studentské zájmové kluby, studentské centra aj.). Tento výsledek není překvapivý vzhledem k pasivnímu přístupu většiny studentů aktivně se zapojovat i v jejich mimoškolním (osobním) čase. Jelikož neexistuje systém, který by studenty k takovým činnostem sám o sobě motivoval, není ani možné takové výsledky předpokládat. Nalezení správných motivačních aspektů vedoucích k mimoškolnímu zapojení studentů na kulturních, sportovních, dobrovolnických aktivitách, aj. vyžaduje dalšího zkoumání.

Respondenty je také vyžadován lepší přístup k informacím o studiu. Vyplývá to z možností zlepšení podmínek studia v institucionální oblasti. Podle výsledků tato špatná informovanost o studiu a mnohdy i současná rozporuplnost informací na webu fakulty, průřezově prochází všemi oblastmi potíží. Rovněž byl projeven zájem o lepší uvedení naučené teorie v praxi s cílem hlubšího vhledu a porozumění studované oblasti. Zavedením výuky anglického jazyka pro začátečníky lze také předcházet vzniku studijních potíží, především v případě němčinářů. Projeven je i zájem o zapojení studentů a spolupráce v rámci univerzity výdělečným způsobem.

ZÁVĚR

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně se má bezesporu čemu pyšnit. Představuje rozsáhlou nabídkou vysokoškolského vzdělávání v pedagogických, zdravotnických a lingvistických studijních oborech. Zajišťuje také výuku jazyků a vědecko-výzkumnou činnost. Studenti nacházejí uplatnění ve vzdělávacích, sociálních, výchovných, poradenských a zdravotnických zařízeních, na úřadech, v nemocnicích, nebo v domácí ošetrovatelské péči. Výzkum se realizoval právě zde, u studentů pomáhajících profesí s úsilím o vytvoření bezpečného prostředí vývoje osobnosti studentů a tvorbou motivujících podnětů k učení, zisku vědomostí, dovedností, sebedůvěry a zájmu o studovaný obor.

Výzkumný problém, tedy zjišťování zdrojů adaptačních potíží studentů prvních ročníků, se svým tématickým zaměřením ocitá v prostředí aplikované psychologie. Teorie čerpá z poznatků pedagogické a sociální psychologie, moderního a alternativního vyučování, vzdělávání ve světě a psychologie osobnosti. Analýza stavu řešení zkoumaného problému nasvědčuje o všeobecně nízké pozornosti věnované tomuto tématu. Přitom budování poradenského systému je důležitou součástí vývoje každé univerzity stojící mezi kvalitními vzdělávacími institucemi. Ze zahraničních zdrojů lze zmínit činnost Western Psychological Services, nezávislého výzkumného střediska se sídlem v Los Angeles, jenž se ve svých zprávách zabývá adaptací studentů prvních ročníků na sekundárním stupni středních škol.

Během studia se vyskytují menší či větší nesnáze jak studijního, tak osobního charakteru. K jejich řešení, v nejlepším případě i předcházení, slouží tento výzkum. Zvolenou metodou sběru dat je dotazníkové šetření, přístupné na www.vyzkum.fhs.utb.cz. Tato nově vzniklá doména slouží jako dědictví výzkumu s možností využití překračující rámec tohoto výzkumu.

Umístění dotazníku online může vyvolávat pocit jednoduchosti a úspory úsilí. Opak je pravdou. K dosažení jeho výhod je potřeba vynaloženého úsilí a dobře odvedené práce. Tvorba obsahu dotazníku, vytvoření domény, motivace studentů a jeho propagace, do výzkumu vnáší nové požadavky na organizační schopnosti výzkumníků. Připojíme-li tvorbu grafického designu a práci s programem LimeSurvey, ve kterém je dotazník umístěn, získáme souhrn mnoha dalších profesních dovedností. Právě proto je realizace jednotlivých kroků a samotné řízení výzkumu velmi zajímavou a osobně inspirující zkušeností. Lze tedy říci, že mimo všeobecné uplatnění výsledků výzkumu na FHS UTB ve Zlíně, tato práce

našla uplatnění také ve všech, kteří se na výzkumu podíleli.

Výzkum zkoumá 10 výzkumných otázek, obsahující 55 hypotéz. Na základě jeho realizace se dále vynořila celá řada otázek a inspirací pro vedoucí k jeho pokračování. Tvorba a rozvoj peer-metoringu a tutoringu, tj. forem spolupráce studentům prvních ročníků a pedagogů, spatřuji jako jednu z budoucích možností vývoje poradenského systému fakulty. S akreditací nových oborů FHS UTB ve Zlíně se rovněž nabízí rozšíření výzkumu i na tyto ročníky.

Záměrem předkládané práce není pouhé odsouzení dění a systému studia (nedovolují si podobného tvrzení). Naopak, osobně v univerzitě, nabízející zájemcům výběr studia na šesti fakultách, vidím velký potenciál rozvoje jak samotných studentů, tak jejich pracovníků, pedagogů a v neposlední řadě samotného města Zlín, jenž je moderním univerzitním městem s unikátní historií, a které s nastupující mladou a kreativní generací studentů UTB dosahuje svého pravého rozkvětu.

Uplatnitelnost výzkumu spatřuji v konzultaci výsledů s pedagogickými pracovníky a jejich zapracování do koncepce adaptačních kurzů všech oborů a forem studia FHS UTB ve Zlíně. Tato mezioborová snaha přispívá k obohacení poradenského systému fakulty a rozvíjí její preferovaný posun na úroveň celofakultní. Zároveň si plně uvědomuji, že požadovaných změn nelze dosáhnout bez vynaložení práce, odhodlání, úsilí a trpělivosti. Uskutečněný výzkum přináší nové otázky a podporuje tak vizi nikdy nekončícího vědeckého hledání a objevování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARRASS, R. *Study!: A guide to effective learning, revision, and examination techniques*. London: Routledge, 2002. ISBN 0-415-26995-4
- BARTONÍČKOVÁ, M. *Kariérový koučink*. Praha: Alfa Publishing, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86851-51-8
- BELZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- BIRKENBIHL, F. *Nebojte se myslet hlavou*. Praha: Portál, 2002. ISBN:80-7178-620-9
- ČAKRT, M. *Kdo jsem já, kdo jste vy?: Typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press, 1996. ISBN 80-85943-12-3
- ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery: Manažerské styly, rozhodování, komunikace, konflikty, týmová práce, time management a změny*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-201-7
- ČÁP, J. ČECHOVÁ, V. ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie: Obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. vyd. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-36-6
- ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3
- FLEMING, I. TAYLOR ALLAN, J. D. *Koučování: Management do kapsy 2*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-009-7
- FRASE LARRY, E. STRESHLY, W. *Top ten myths in education*. USA: Scarecrow Press, inc., 2000. ISBN 0-8108-3770-6
- HAVRDOVÁ, Z. HAJNÝ, M. et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1

- HAVRDOVÁ, Z. KALINA, K. Supervize. In KALINA, K. et al. *Drogy a drogové závislosti: Mezioborový přístup 1*. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. s. 133 - 141
- HAWKINS, P. SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9
- HELUS, Z. HRABAL, V. KULIČ, V. MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979
- HRABAL, V. MAN, F. PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984
- HYHLÍK, F. NAKONEČNÝ, M. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0765-5
- JANIŠ, K. KRAUS, B. VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky: Studijní text (4. vydání)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-371-5
- KALABIS, R. PETR, P. *Jak se dostat na vysokou školu?: Podrobný průvodce přijímacím řízením*. Praha: Institut vzdělávání Sokrates, 2008. ISBN 978-80-86572-43-7
- KOHOUTEK, R. et al. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X
- KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů s zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7
- KUSÁK, P. DAŘÍLEK, D. *Pedagogická psychologie – A*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0294-7
- KUSÁK, P. DAŘÍLEK, D. *Pedagogická psychologie – B*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0293-9
- Kvalita vzdělávání. Odpověď na výzvy budoucnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 1998. ISBN 80-211-0285-3
- MALDEREZ, A. BOLDOCZKY, C. *Mentor courses: A resource book for trainer trainers*. In POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9

- MAROON, I. MATOUŠEK, O. PAZLAROVÁ, H. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro supervizi*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1307-9
- MICHALÍK, J. *Školská legislativa – dokumenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0626-8
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0577-X
- OSLADILOVÁ, D. et al. *Základy psychologie pro učitelské studium na FF*. In KUSÁK, P. DAŘÍLEK, D. *Pedagogická psychologie – A*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0294-7
- PETTY, G. *Teaching today: A practical guide*. 3rd ed. Cheltenham: Nelson Thornes, 2004. ISBN 0-7487-8525-6
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3.vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, J. *Perspektivy vzdělávání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1983
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- REITMAYEROVÁ, E. BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8
- RIPKOVÁ, H. *Vysoké školství v USA*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1151-1
- RÖHNER, R. WENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8
- SCHILDEROVÁ, L. *Předmluva*. In ATKINSON, M. CHOIS R. T. *Koučink – věda i umění: Vnitřní dynamika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-538-7
- STORR, A. *Solitude*. In POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9

- ŠEBKOVÁ, H. *Tertiary Education in the Czech Republic: Country Background Report for OECD Thematic Review of Tertiary Education*. Prague: Centre For Higher Education Studies, 2006. ISBN 80-86302-37-7
- TURECKIOVÁ, M. VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 976-80-247-1770-8
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3
- VOJTĚCH, J. Uplatnění absolventů škol na trhu práce. In *Profesní příprava – celoživotní učení podmínka budoucí prosperity. Sborník příspěvků z mezinárodního semináře konaného v Kroměříži 23. – 24. května 2002*. Kroměříž: Personální agentura PASK, 2002, s. 90-95
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 1.díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 2.díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2
- WALTEROVÁ, E. Srovnávací pedagogika v českém kontextu. In GREGOR, D. JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007, s. 13-51

Internetové zdroje:

- Český statistický úřad: *Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97* [online]. [citováno 2010-03-18]. Dostupný z WWW: http://www2.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/uvod_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97
- TRENDOVÁ, P. *Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED 97)*. Praha: Český statistický úřad, 2008. ISBN 978-80-250-1723-4 [citováno 2010-03-21]. Dostupný z WWW: [http://www.brno.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/900028FC13/\\$File/022608.pdf](http://www.brno.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/900028FC13/$File/022608.pdf)

Jiné zdroje:

Zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998, o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (o vysokých školách), jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 210/2000 Sb., zákonem č. 147/2001 Sb., zákonem č. 362/2003 Sb., zákonem č. 96/2004 Sb., zákonem č. 121/2004 Sb., zákonem č. 436/2004 Sb., zákonem č. 473/2004 Sb., zákonem č. 562/2004 Sb., zákonem č. 342/2005 Sb., zákonem č. 552/2005 Sb., zákonem č. 161/2006 Sb., zákonem č. 165/2006 sb. a zákonem č. 310/2006 Sb.

O.S. EDUCATIO. *Závěrečná zpráva z Adaptačního kurzu UTB 2008*. Zlín, 2008

ŠTEFL, K. *Závěrečná zpráva z Úvodního soustředění prvního ročníku sociální pedagogiky FHS UTB Zlín*. Zlín, 2009

Příležitost která se neodmítá: Mentoring očima mladé generace. *NewsLetter*, 2009, č. 10, s. 5-7.

SEZNAM OBRÁZKŮ

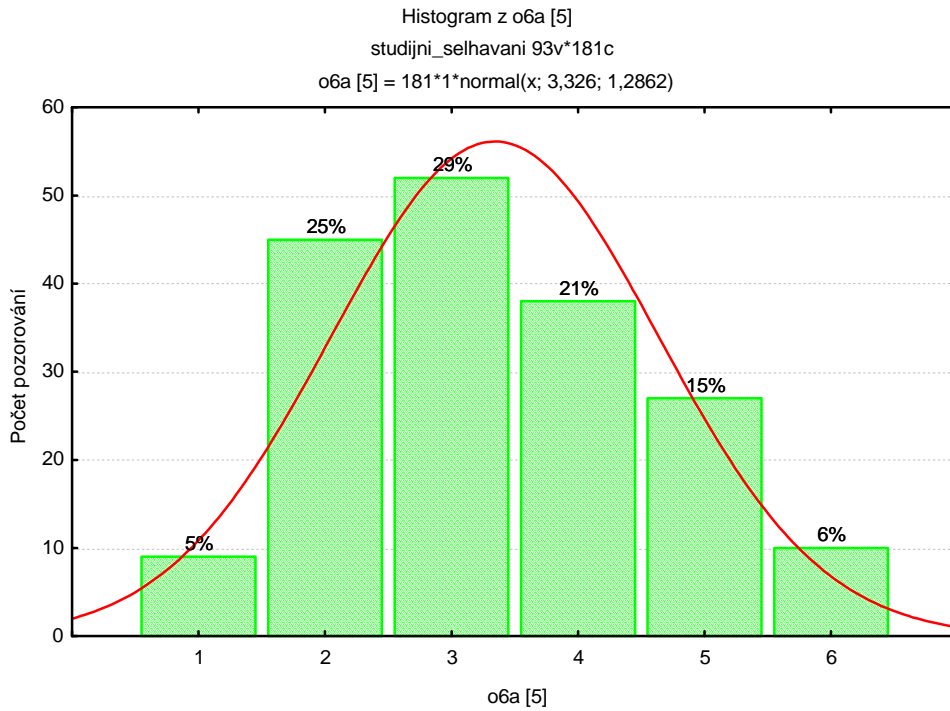
Obr. 1. Model struktury osobnosti.....	29
Obr. 2. Základní příčiny studentova úspěchu a neúspěchu podle Wenera	40

SEZNAM TABULEK

Tab. 1.	Terciární vzdělávání klasifikované normou ISCED 1997.....	18
Tab. 2.	Sektory terciární vzdělávání úrovně ISCED 5.....	19
Tab. 3.	Terciární vzdělávání ze zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb., podle § 2, odst. 4 a 5.....	20
Tab. 4.	Motivační proces a jeho výsledek.....	31
Tab. 5.	Charakteristiky účinného trestu	35
Tab. 6.	Reakce na frustraci.....	36
Tab. 7.	Weinerova klasifikace příčin úspěchu a neúspěchu	40
Tab. 8.	Klíčové kompetence – komunikativnost a kooperativnost.....	44
Tab. 9.	Hlavní role mentora	48
Tab. 10.	Pozitivní výsledky mentoringu	48

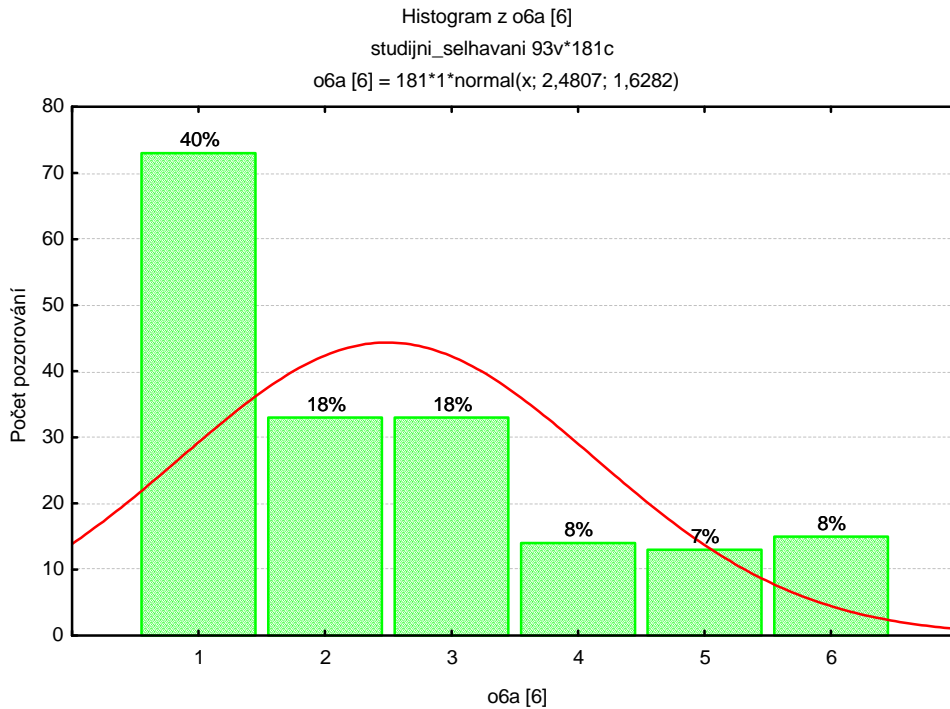
SEZNAM PŘÍLOH

- P I Histogramy četnosti adaptačních potíží
- P II Popis jednotlivých částí dotazníku
- P III Průběh losování a předávání ceny
- P IV Propagace výzkumu



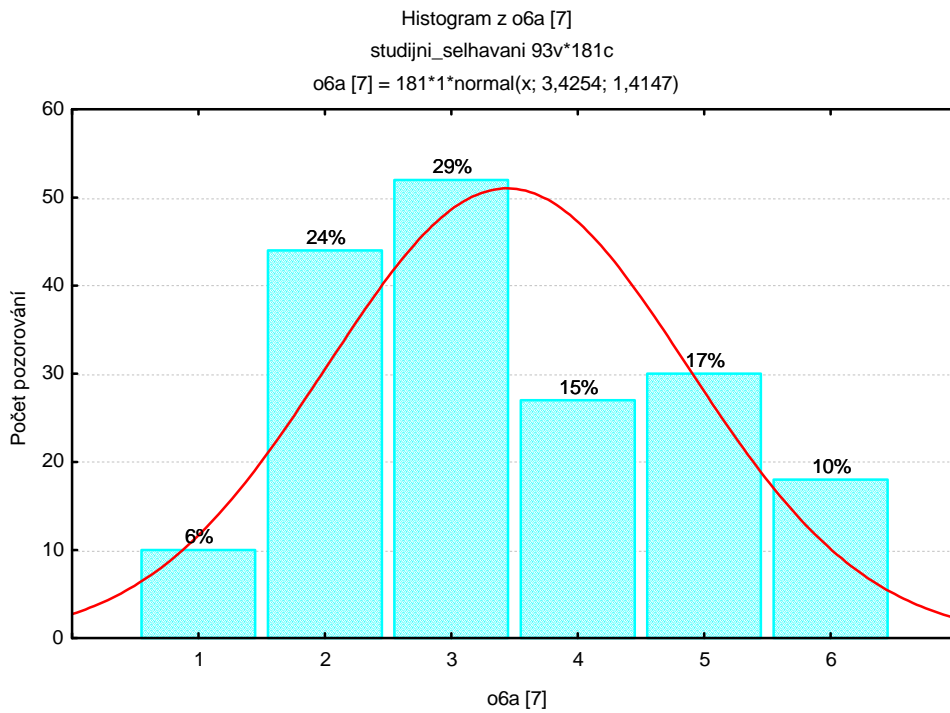
o6a[5] množství probrané látky (učiva)

Hodnoty osy X: *nejméně problematické* *nejvíce problematické*



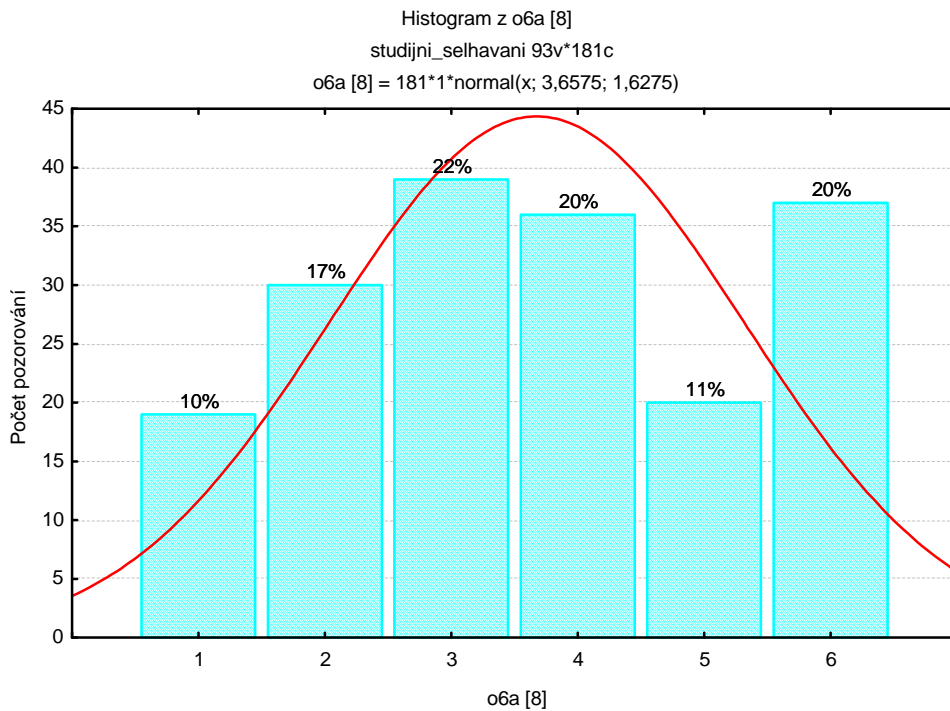
o6a[6] organizace (sestavování vlastního rozvrhu)

Hodnoty osy X: *nejméně problematické* *nejvíce problematické*



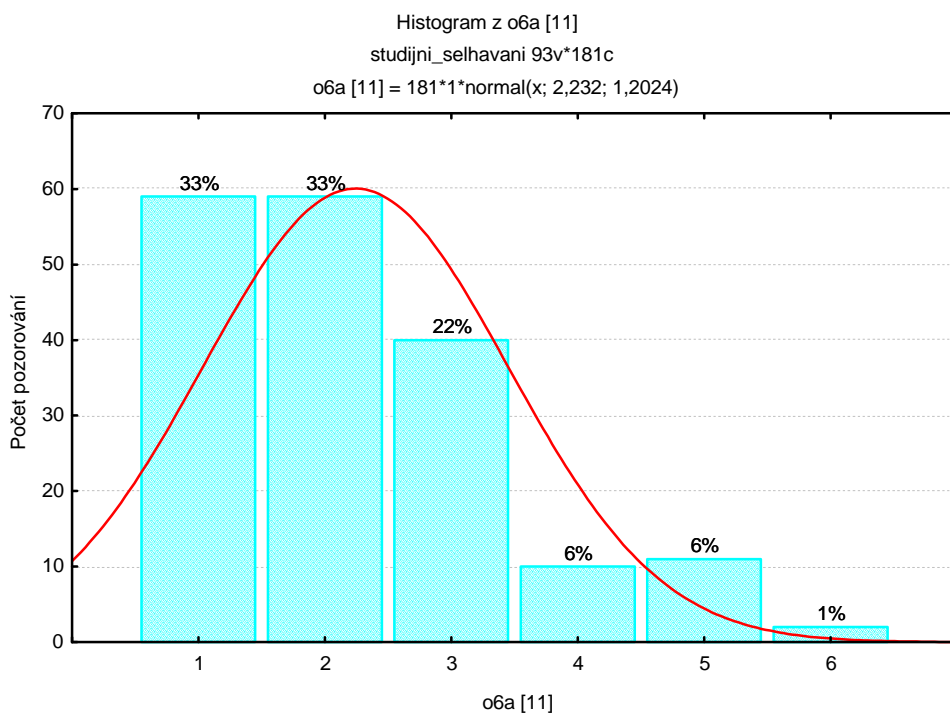
o6a[7] zvládání stresu a trémy

Hodnoty osy X: nejméně problematické nejvíce problematické



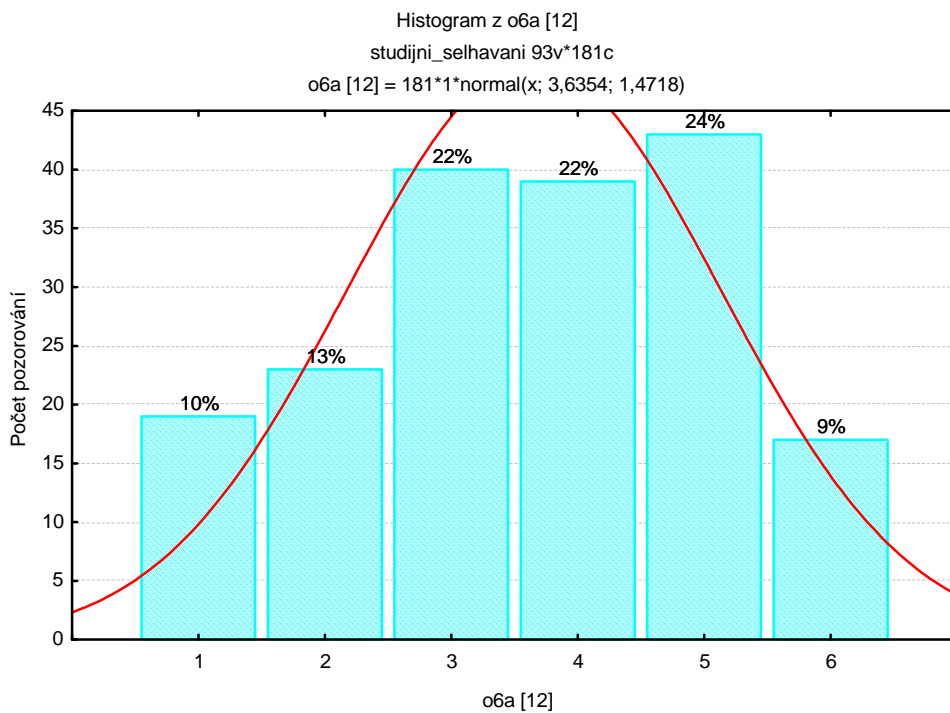
o6a[8] pocit nedostatku času (časová tíseň)

Hodnoty osy X: nejméně problematické nejvíce problematické



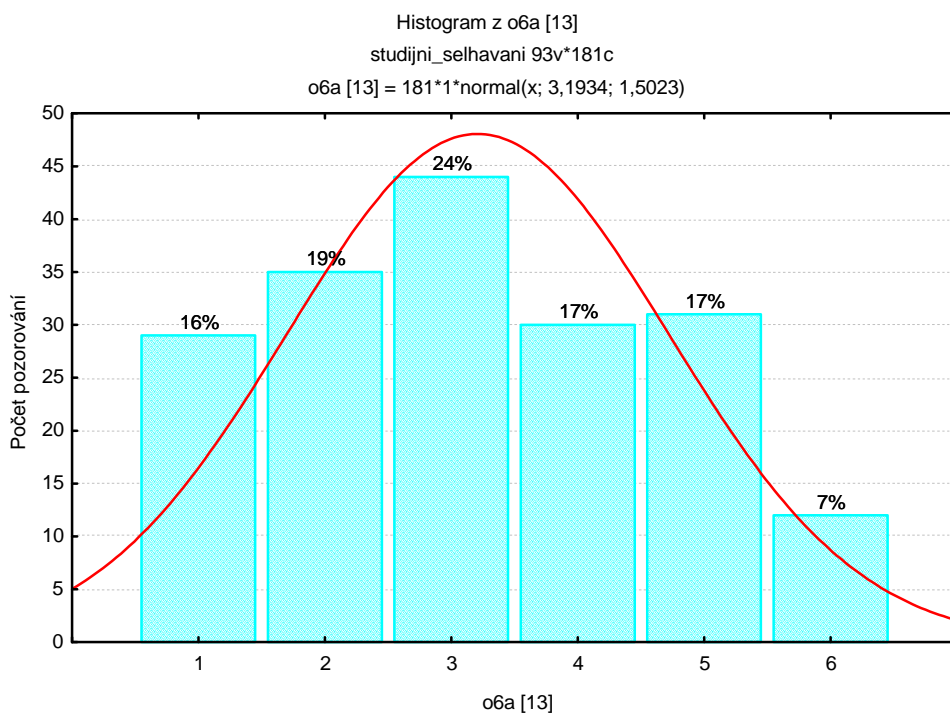
o6a[11] znalost práce s výpočetní technikou

Hodnoty osy X: *nejméně problematické* *nejvíce problematické*



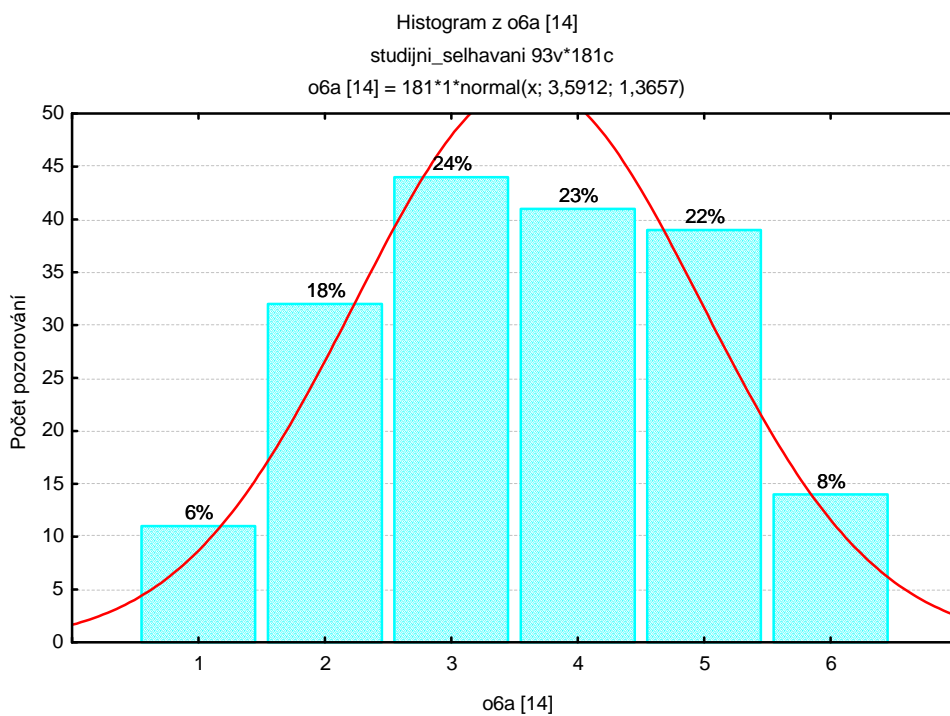
o6a[12] znalost odborné práce s literaturou a citování použitých literárních pramenů dle aktuálních norem

Hodnoty osy X: *nejméně problematické* *nejvíce problematické*



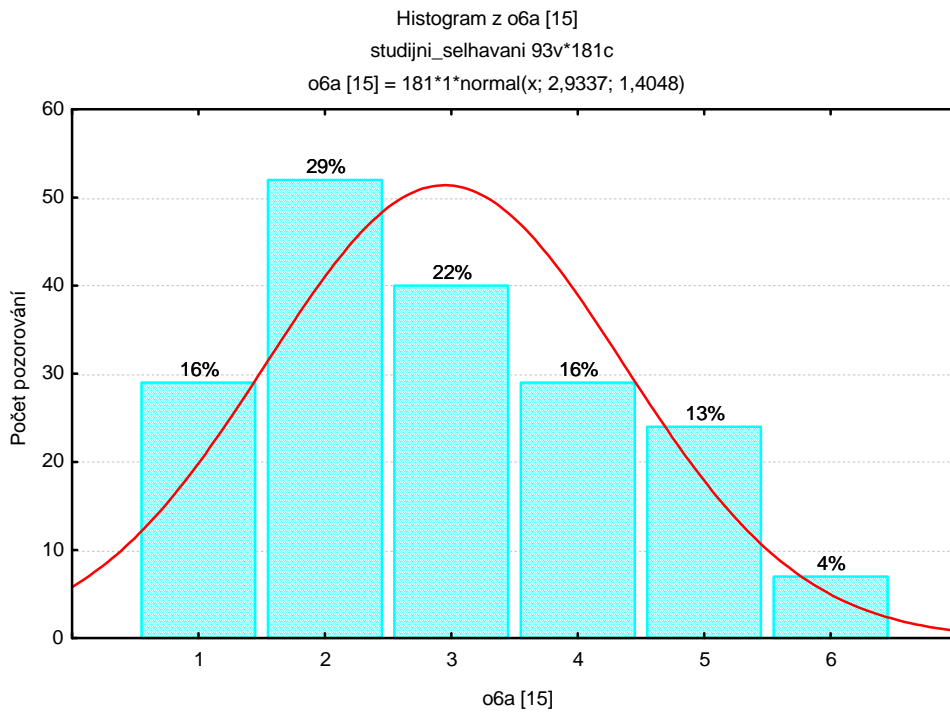
o6a[13] znalost odborné práce s elektronickými zdroji (vyhledávání, zpracování online databází, jejich citace aj.)

Hodnoty osy X: *nejméně problematické* 1 2 3 4 5 6 *nejvíce problematické*



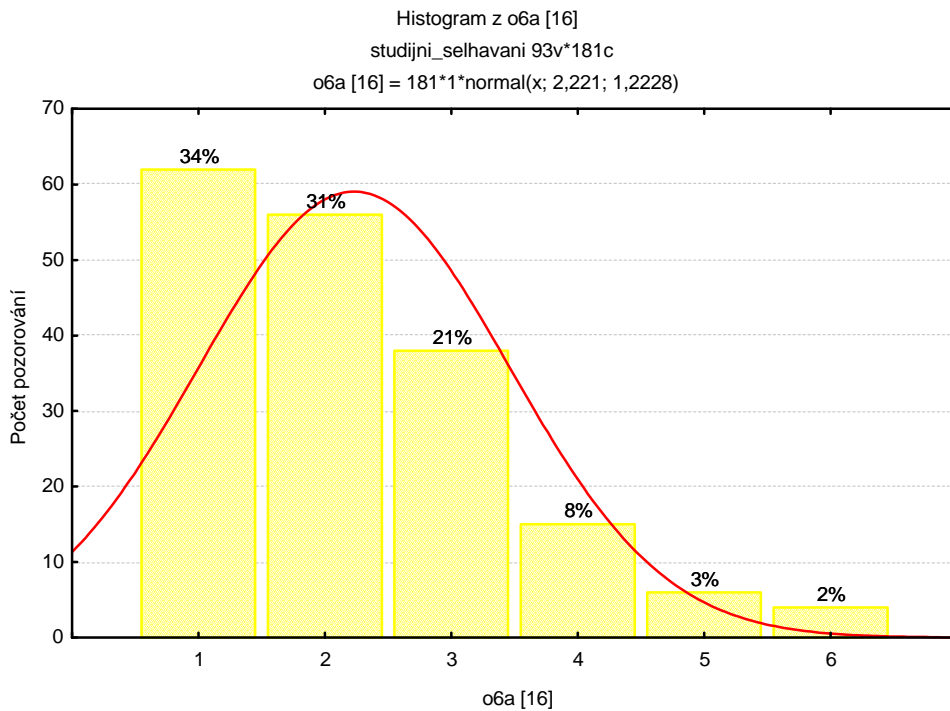
o6a[14] znalost odborně zpracovávat (tvorba) seminárních a jiných VŠ prací

Hodnoty osy X: *nejméně problematické* 1 2 3 4 5 6 *nejvíce problematické*



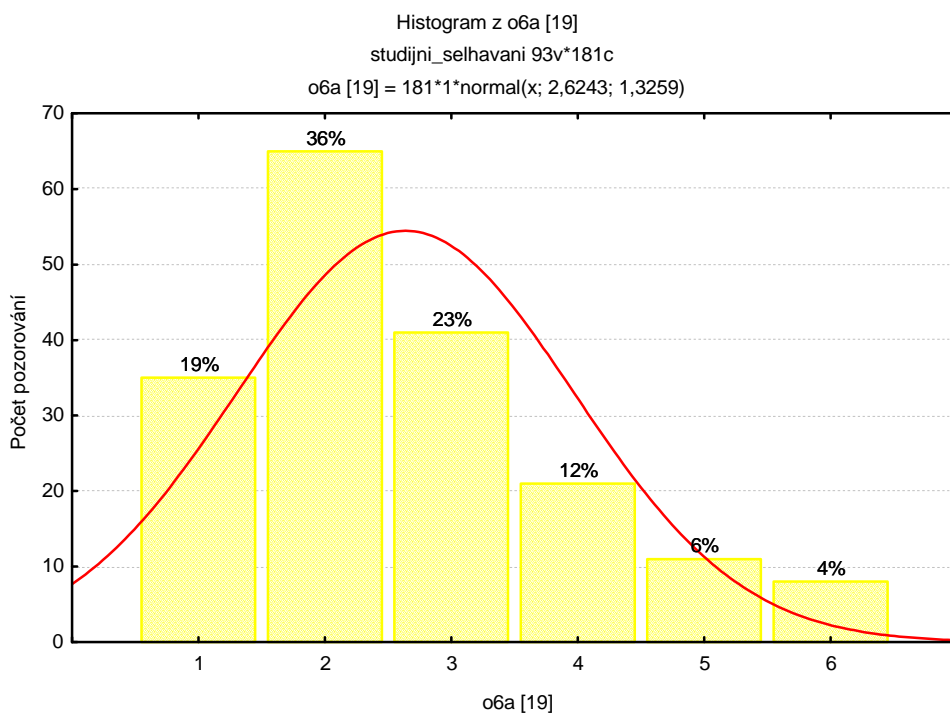
o6a[15] nedostatečná důvěra ve své schopnosti

Hodnoty osy X: nejméně problematické nejvíce problematické



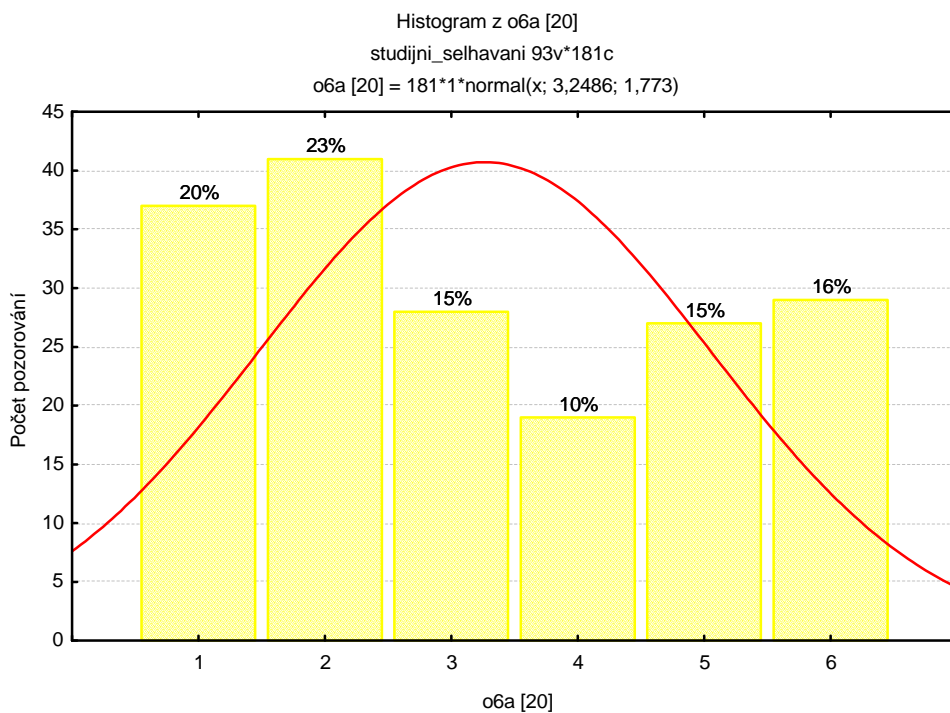
o6a[16] absence sociálních aktivit (účast na dění univerzity, setkávání se spolužáky aj.)

Hodnoty osy X: nejméně problematické nejvíce problematické



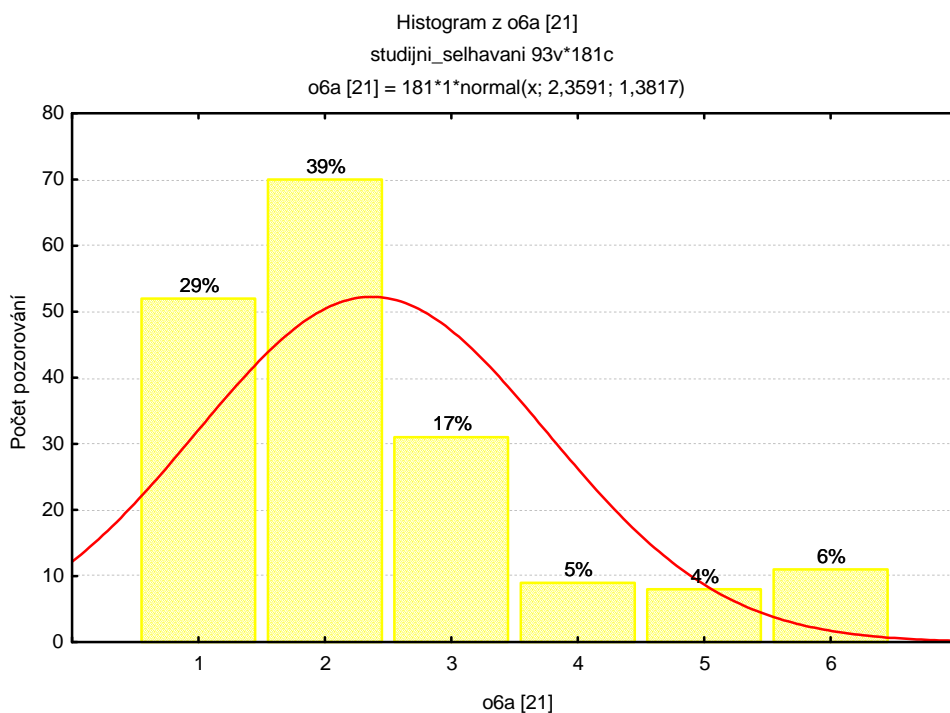
o6a[19] špatná komunikace s vyučujícími

Hodnoty osy X: nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické



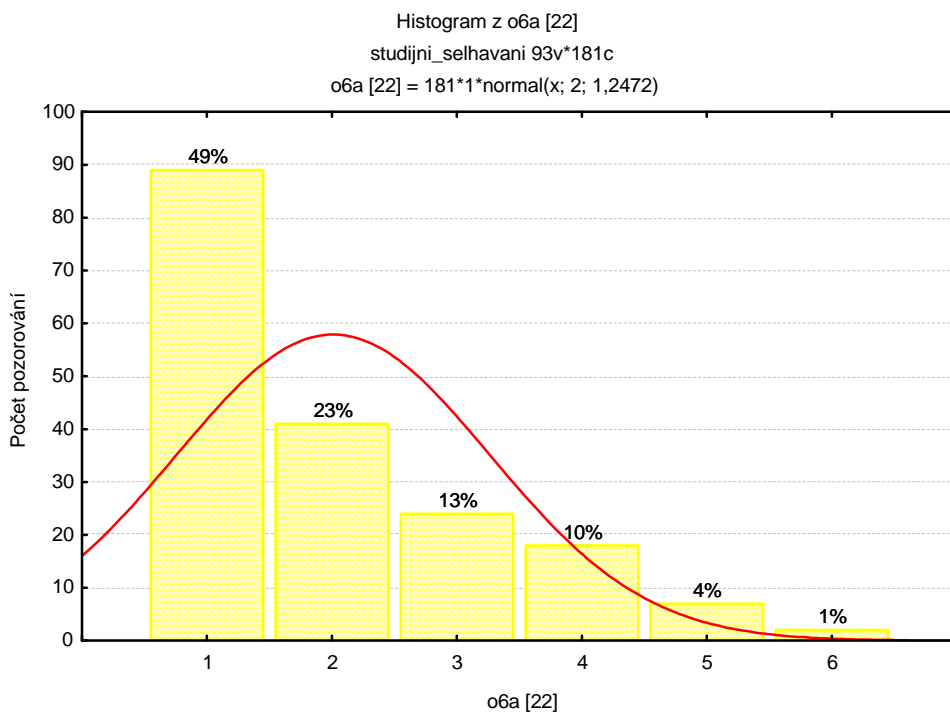
o6a[20] špatná komunikace se studijním oddělením FHS UTB ve Zlíně

Hodnoty osy X: nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické



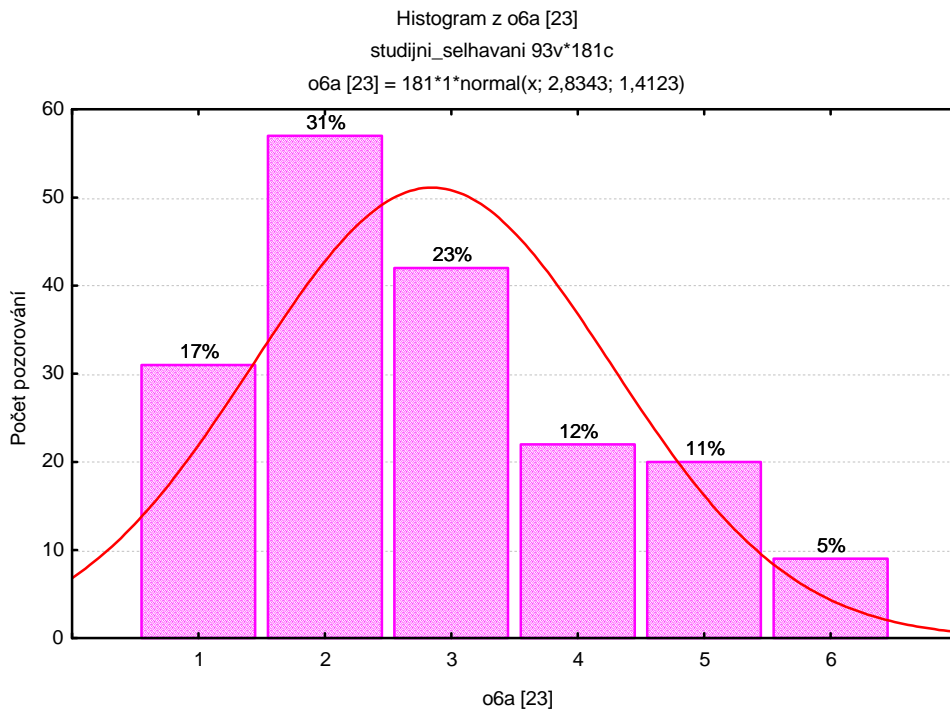
o6a[21] špatná komunikace ze strany vedoucích pracovníků FHS UTB ve Zlíně

Hodnoty osy X: nejméně problematické nejvíce problematické



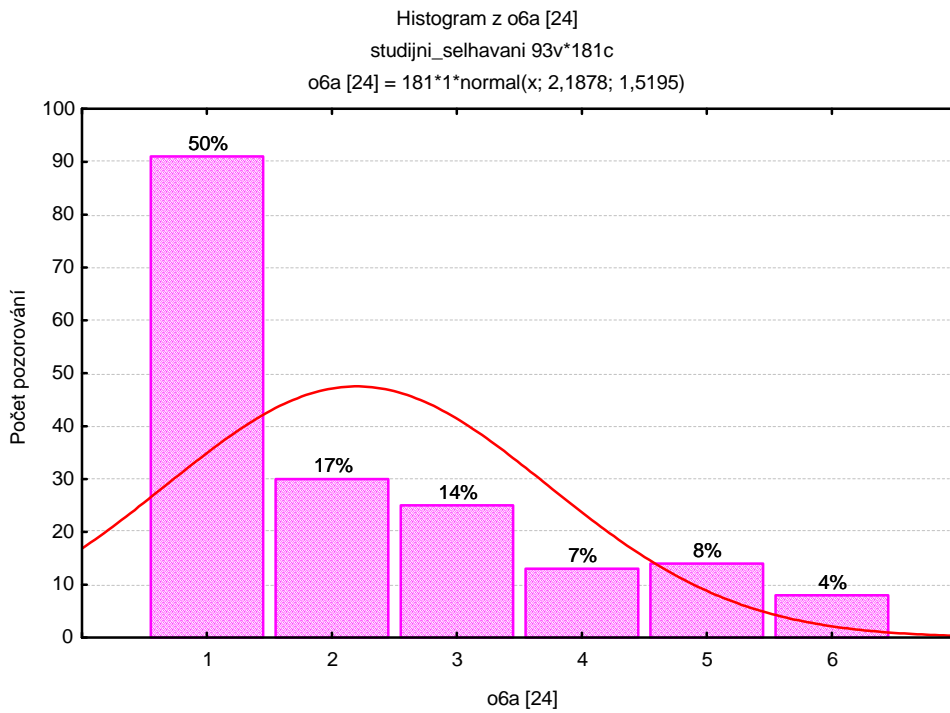
o6a[22] absence rodinných kontaktů

Hodnoty osy X: nejméně problematické nejvíce problematické



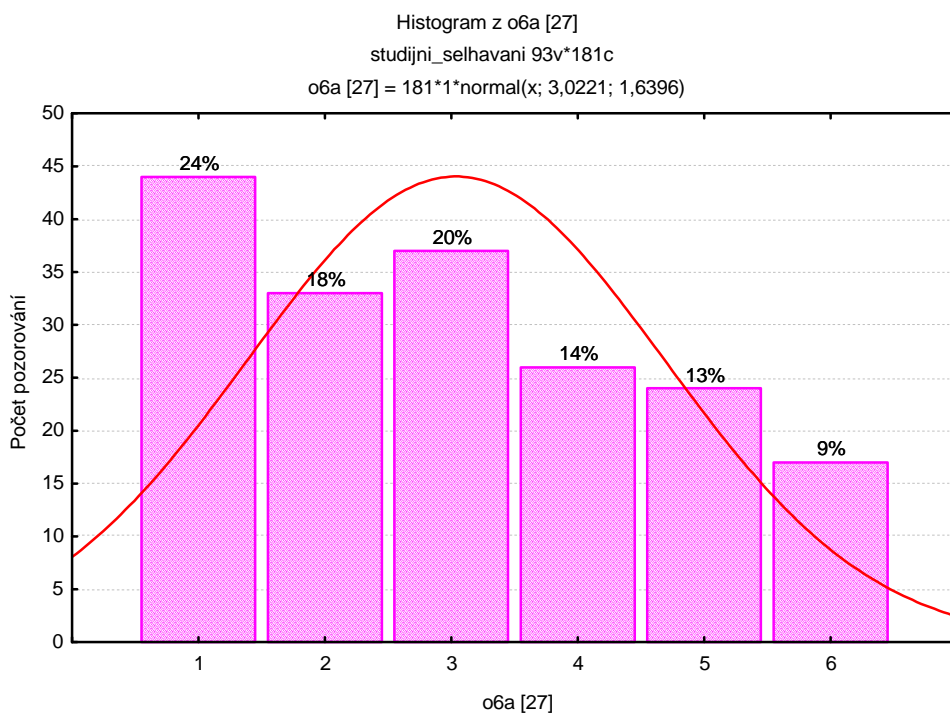
o6a[23] úřední a studijní záležitosti

Hodnoty osy X: nejméně problematické nejvíce problematické



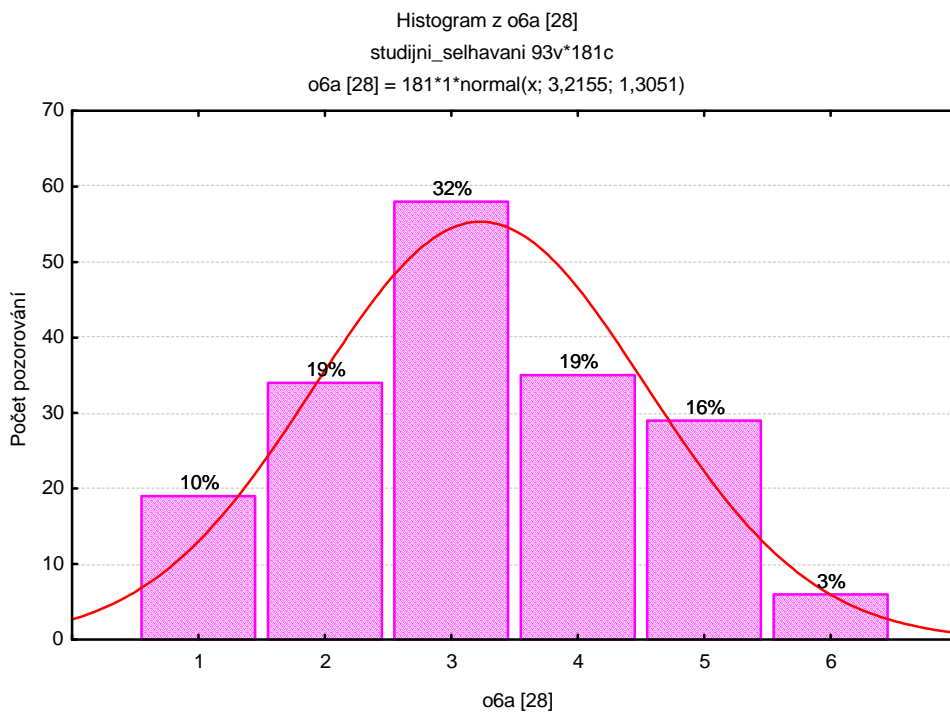
o6a[24] problémy s ubytováním

Hodnoty osy X: nejméně problematické nejvíce problematické



o6a[27] vzdálenost (náročnost dojíždění aj.)

Hodnoty osy X: *nejméně problematické* *nejvíce problematické*



o6a[28] dostatek požadované literatury ke studiu

Hodnoty osy X: *nejméně problematické* *nejvíce problematické*

PŘÍLOHA P II: POPIS JEDNOTLIVÝCH ČÁSTÍ DOTAZNÍKU

Zadáním www.vyzkum.fhs.utb.cz do internetového prohlížeče, popřípadě po automatickém přesměrování z úseku aktualit na www.fhs.utb.cz, se respondent ocitá na úvodní straně výzkumu. Vybírá si zde z aktuálně dostupných výzkumů (možnost umístění více výzkumů se sběrem dat prostřednictvím online dotazníku). Náhled, jak tato oblast vypadá, prezentuje níže uvedené schéma.

Výzkum FHS UTB ve Zlíně

Dostupné jsou tyto průzkumy:

- **Analýza a prevence studijního selhávání**

Kontaktujte prosím Jitka Jakešová (vyzkum.fhs.utb@seznam.cz) pro další pomoc.

V případě zájmu, může respondent kontaktovat výzkumníky na uvedený email sloužící pro potřeby výzkumu. Kliknutím myši na název výzkumu (Analýza a prevence studijního selhávání) respondent vstupuje do tohoto výzkumu.

Úvodem je první strana dotazníku s grafickým vzhledem a základními informacemi o výzkumu (viz. níže uvedené schéma).

- ❶ *grafický vzhled dotazníku usiluje o zajímavé a moderní pojetí. Zahajuje vstup do dotazníku – jeho umístění je plánováno pouze na této úvodní stránce, u samotných otázek dotazníku již následuje jemná, klasická grafika se zabarvením do modré barvy. Upraveny jsou také barvy textů a průsvitnost pozadí, tak aby nebyla rušena pozornost respondentů. Tyto úpravy lze provádět u všech dotazníků odděleně. Dotazníky, umístěné na www.vyzkum.fhs.utb.cz, se mohou svou grafickou podobou lišit dle potřeb výzkumníků.*

Analýza a prevence studijního selhávání

Dotazník pro studenty 1.ročníku FHS UTB ve Zlíně

Dostáváte do rukou dotazník, jehož cílem je zmapování klíčových příčin studijního selhávání studentů prvních ročníků všech oborů a forem bakalářského studia uskutečněného na FHS UTB ve Zlíně.

Vyplň a vyhraj!

Studenti, kteří dotazník vyplní, jsou automaticky součástí losování o výhru v podobě multifunkční tiskárny.

Každý student může dotazník vyplnit pouze 1x

Ukončení a losování výherce proběhne 9.4.2010 ve 12 hod.

Na tuto úvodní stranu navazuje vstup do dotazníku s jednotlivými otázkami přes tlačítko „Další“.

Otázky jsou následujícími popisem dotazníku uvedeny již se způsobem kódování.

Kód otázky – **o1** znamená: o(otázka)1, o2, o3, o4, o5, o6, o7 atd.

Kód možnosti odpovědi na otázku – **o6 [1]** znamená: otázka 1 podotázka 1, o3[1], o3[1]

Pokud má otázka možnost „jiné“, kóduje se – **o14[1]** pro výběr podotázek a **o14[Jiné]**

Analýza a prevence studijního selhávání

Dotazník pro studenty 1.ročníku FHS UTB ve Zlíně

Prosím o Vaše otevřené a pravdivé vyplnění. Preferované odpovědi prosím zaznačte, ohodnoťte, popřípadě doplňte.

*** znamená otázky s povinným údajem.**

o1) Jste F žena M muž

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: F / M

o2) Váš věk:

Výběr:

18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27.... do 60 let, poté škály 61-65let, 66-70let, 71-75let, 76-80let, nad 80let

– respondent má možnost vybrat jednu možnost - aktuální věk

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice vyjadřující věk

o3) Jaký obor studujete?

Výběr:

- 1 Sociální pedagogika
- 2 Učitelství odborných předmětů pro střední školy
- 3 Učitelství pro mateřské školy
- 4 Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře
- 5 Filologie – Anglický jazyk pro manažerskou praxi
- 6 Philology – English for Business Administration
- 7 Filologie – Německý jazyk pro manažerskou praxi
- 8 Ošetřovatelství – Všeobecná sestra
- 9 Porodní asistence – Porodní asistentka

(Kódování odpovědí na tuto otázku je v programu označeno číslicí 1 až 9 reprezentující jednotlivé studijní obory, např. 1 Sociální pedagogika, 2 Učitelství odborných předmětů pro SŠ apod. Po exportu dat do programu Excel uvidíme tyto odpovědi v tabulce pod kódem, jenž je reprezentována výše uvedenou číslicí. Zde, pro lepší přehled, ponechávám odpovědi v plném znění. Platí také pro otázky č. 3, 4, 6, 8, 11, 16, tedy otázky s typem odpovědi seznam - výčet)

o4) Jakou formou studia?

Výběr:

- 1 prezenční
- 2 kombinovanou
- 3 jiné

– zvolit lze jednu z možností formy studia. Kódy odpovědí jsou 1,2,3.

o5) Na UTB přicházím

- 1 ze SŠ
- 2 z VOŠ
- 3 z jiné VŠ
- 4 z jiného školského zařízení
- 5 ze zaměstnání

o5[Jiné] odjinud

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice odpovědi (1-5), pro odpověď o5[Jiné] je jím text.

o6a) Co dle Vašich zkušeností činí největší potíže při přechodu na VŠ?

(prosím, ohodnoťte výrok od nejméně až po nejvíce problematické)

o6a[1] odlišný způsob výuky než na nižším stupni vzdělání

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[2] odlišný způsob vysokoškolského hodnocení

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[3] zvládnání požadavků vyučujících v průběhu semestru

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[4] zvládnání požadavků spojených s koncem semestru - zvládnání zápočtů a zkoušek

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[5] množství probrané látky (učiva)

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[6] organizace (sestavování vlastního rozvrhu)

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[7] zvládnání stresu a trémy

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[8] pocit nedostatku času (časová tíseň)

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[9] identifikace vlastního učebního stylu a technik učení

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[10] znalost cizího jazyka (angličtina aj.)

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[11] znalost práce s výpočetní technikou

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[12] znalost odborné práce s literaturou a citování použitých literárních pramenů dle aktuálních norem

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[13] znalost odborné práce s elektronickými zdroji (vyhledávání, zpracování online databází, jejich citace aj.)

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[14] znalost odborně zpracovávat (tvorba) seminárních a jiných VŠ prací

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[15] nedostatečná důvěra ve své schopnosti

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[16] absence sociálních aktivit (účast na dění univerzity, setkávání se spolužáky aj.)

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[17] omezená možnost seznámení se spolužáky

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[18] konkurence mezi spolužáky (nespolupráce, nesdílení studijních materiálů aj.)

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[19] špatná komunikace s vyučujícími

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[20] špatná komunikace se studijním oddělením FHS UTB ve Zlíně

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[21] špatná komunikace ze strany vedoucích pracovníků FHS UTB ve Zlíně

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[22] absence rodinných kontaktů

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[23] úřední a studijní záležitosti

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[24] problémy s ubytováním

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[25] problémy se stravováním

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[26] finanční nákladnost studia

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[27] vzdálenost (náročnost dojíždění aj.)

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[28] dostatek požadované literatury ke studiu

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[29] dostupnost elektronických zdrojů (online databází aj.)

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[30] nedostatek informací o průběhu studia

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

o6a[31] práce s informačním systémem STAG UTB ve Zlíně

nejméně problematické 1 2 3 4 5 6 nejvíce problematické

1 2 3 4 5 6
nejméně problematické nejvíce problematické

o6b) Z jakých dalších možných problémů v souvislosti se studiem na VŠ, které nejsou obsaženy v předchozí otázce, máte obavy? Prosím, uveďte.

*(U této otázky s hodnocením od nejméně problematické po nejvíce problematické na škále nebylo techniky možné přidat jako poslední možnost **Jiné**. Proto byla tato otázka „Jiné“ nahrazena kódem **o6b**) ptající se respondenta – Z jakých dalších možných problémů v souvislosti se studiem na VŠ, které nejsou obsaženy v předchozí otázce, máte obavy? Prosím, uveďte. Tato otázka je umístěná hned za škály tak, aby vizuálně byla součástí této otázky nebo na ni bezprostředně navazovala)*

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice odpovědi (1-32) pro odpověď o6b) je jím text.

o7) Která oblast Vám osobně dělá největší potíže?

(můžete zaznačit pouze tu oblast, která Vám osobně dělá největší potíže. Pokud Vám tyto oblasti nečiní žádné obtíže, zaznačte tu oblast, která podle Vašeho názoru, dělá největší potíže ostatním studentům)

1 Akademická oblast – odlišnost způsobu výuky, náročnost, rozsah učiva, organizace apod.

2 Personální oblast – emoční (zvládnání stresu a trémy, time-management), učební styl, znalostní připravenost (znalost cizího jazyka, výpočetní techniky aj.)

3 Sociální oblast – absence sociálních aktivit, způsob komunikace s FHS, se spolužáky, konkurence, absence rodinných kontaktů apod.

4 Institucionální oblast – úřední a studijní záležitosti, praktické problémy (ubytování, stravování), finanční nákladnost studia, vzdálenost, práce s informačním systémem STAG, MOODLE apod.

o7[Jiné] Jiné

*(Jelikož se nejedná o škály, ale výběr jedné z možností, nebyl zde problém možnost **Jiné** vytvořit.)*

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice odpovědi (1-4) pro odpověď o7[Jiné] je jím text.

o8) Jak aktuálně vnímáte svoji studijní úspěšnost?

1 2 3 4 5 6
úspěšný/-á neúspěšný/-á

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice odpovědi (1-6)

o9) Jak jste se svou aktuální úspěšností spokojen(a)?

1 2 3 4 5 6
spokojený/-á nespokojený/-á

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice odpovědi (1-6)

o10) Co podle Vás rozhoduje o studijním neúspěchu?

(můžete zaznačit pouze tu oblast, která je podle Vás rozhodující)

- 1 nedostačující schopnosti
- 2 nedostatečná snaha a úsilí
- 3 náročnost studia
- 4 nepříznivá souhra náhod

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice odpovědi (1-4)

o11) Co by mohla ještě vysoká škola podle Vás dělat proto, aby ulehčila studentům přechod na vysokoškolský systém studia a motivovala studenty?

(můžete zaznačit i více odpovědí)

o11[1] možnost volby více volitelných předmětů

o11[2] možnost studovat novými způsoby – e-learning, blended learning

o11[3] způsob výuky zahrnující oblast osobního rozvoje

o11[4] více možnosti studia a stáží v zahraničí

- o11[5] možnosti mimoškolního zapojení studentů (sport, kultura, dobrovolnictví, studentské zájmové kluby, studentské centra aj.)
- o11[6] adaptační kurzy pro začínající studenty prvních ročníků (seznámení se spolužáky a vyučujícími před zahájením studia, informace o studiu aj.)
- o11[7] setkávání se studenty vyšších ročníků
- o11[8] peer-mentoring (individualizovaná na principu dobrovolnosti založená forma podpory jedné osoby studenta – mentee, druhou osobou studenta – mentor. Student vyššího ročníku spolupracuje se začínajícím studentem v prvním ročníku)
- o11[9] tutoring (zapojení pedagogů v roli „tutorů“, zlepšuje vztah a spolupráci mezi pedagogy a studenty a dochází k poznávání pedagogů i v jiných rolích)
- o11[10] lepší přístup k informacím (zdroje, informace o studiu)

o11[Jiné] jiné

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: Y / N a pro odpověď o11[Jiné] je jím text.

o12) Absolvoval(a) jste adaptační kurz FHS UTB ve Zlíně?

Y ano N ne

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: Y / N

o13) Uvítali by jste v prvním semestru akademického roku na VŠ seminář (kurz), zaměřený na pomoc v klíčových oblastech adaptace studentů na vysokoškolský způsob života?

Y ano N ne

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: Y / N

o14) Náplň tohoto semináře (kurzu) by mohly tvořit tyto oblasti:

(můžete zaznačit i více odpovědí)

o14[1] jak je veden vysokoškolský způsob výuky

o14[2] způsob sestavování rozvrhů

- o14[3] zvládání stresu
- o14[4] způsoby relaxace
- o14[5] time-management (zvládání časové tísně)
- o14[6] jak efektivně studovat (jak organizovat své učení, připravovat se na test)
- o14[7] identifikace vlastního učebního stylu
- o14[8] využití elektronických zdrojů (databází aj.) na VŠ
- o14[9] jak psát seminární práce a jiné odborné práce
- o14[10] jak pracovat s textem (jak identifikovat podstatné informace ze studijních textů)
- o14[11] jak reálně odhadnout své možnosti, úroveň připravenosti
- o14[12] setkání se studenty z vyšších ročníků
- o14[13] setkání s vyučujícími
- o14[14] možnosti ubytování
- o14[15] možnosti stravování
- o14[16] studijní a zkušební řád FHS UTB ve Zlíně
- o14[17] informace o možnostech studijních stipendií, grantů a projektů studentů
- o14[18] informace o možnostech studentů (studentské účty, slevy, sportovní aktivity, kultura)
- o14[19] práce s informačním systémem STAG a MOODLE
- o14[Jiné] jiné

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: Y / N a pro odpověď o14[Jiné] je jím text.

o15) Co Vás nejvíce přimělo ke studiu na FHS UTB ve Zlíně?

(zaznačte pouze tu oblast, která Vás nejvíce vedla ke studiu)

- 1 zaměstnavatel
- 2 VŠ diplom
- 3 osobní zájem
- 4 okolí
- 5 vyšší uplatnitelnost v oboru
- 6 seberozvoj

o15[Jiné] jiné okolnosti

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice odpovědi (1-6) pro odpověď o15[Jiné] je jím text.

o16a) Během studia jsem přemýšlel(a) o přerušení studia

Y ano N ne

o16b) Pokud ano, proč?

(Tato otázka je pro technické zvládnutí dle našich potřeb rozdělena na část a) a b). Část o16a) obsahuje možnost odpovědi ano (Y) a ne (N). V případě, že se respondent rozhodne pro výběr možnosti ano (Y), otevírá se mu do této chvíle nezobrazená podotázka o16b) Pokud ano, proč? Zde respondent uvádí důvod. Vyplnění tohoto políčka je nastaveném podmínky, povinné. Pokud ji tedy respondent nevyplní, bude před odesláním vrácen k této otázce a vyzván k jejímu dokončení. Stejně podmínky jsou nastaveny i u následující otázky o17a)

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: Y / N a pro odpověď o16b je jím text.

o17a) Během studia jsem přemýšlel(a) o ukončení studia

Y ano N ne

o17b) Pokud ano, proč?

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: Y / N a pro odpověď o17b je jím text.

o18) Na kolik jste spokojen(a) s celkovou úrovní (kvalitou) studia na FHS UTB ve Zlíně?

1 2 3 4 5 6
spokojený/-á nespokojený/-á

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice odpovědi (1, 3 aj.)

o19) Jaký je Váš studijní průměr? Prosím, vyplňte číselnou hodnotu

ⓘ *Jak na to? V případě, že si Váš studijní průměr nepamätujete, můžete ho najít ve STAGU postupem: www.utb.cz – pro studenty – studijní agenda STAG – vizualizace studijních plánů – vyberte Váš obor – vizualizovat – statistika kreditů – celkový studijní průměr k dnešnímu dni.*

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: číslice vyjadřující průměr. Tyto průměry jsou také kódovány do kategorií A, B, C.

o20) Váš email

- ① *Vyplněním dotazníku a Vašeho emailu budete zařazen(a) do slosování s možností vyhrát cenu v podobě multifunkční tiskárny. Výherce bude kontaktován na uvedený email a pozván k oficiálnímu převzetí ceny.*

Odpovědi na otázky v programu Excel jsou kódy: uvedené emaily sloužící ke kontakování výherce.

Odeslat

Po odeslání se respondent dostává do závěrečné části dotazníku s poděkováním a uvedením informací o výzkumu.

Cílem výzkumu je analýza a prevence adaptačních problémů studentů prvních ročníků při přechodu na vysokou školu a podpora úspěšného studijního pobytu na ni.

Vyplněním dotazníku a uvedením Vašeho emailu budete zařazen(a) do slosování s možností vyhrát cenu v podobě multifunkční tiskárny. Ukončení a losování výherce proběhne 9.4.2010 ve 12 hod.

Výherce bude kontaktován na uvedený email a pozván k oficiálnímu převzetí ceny. Další informace naleznete v aktualitách na webu FHS UTB ve Zlíně.

Výsledky výzkumu budou naleznete na

Výsledky dotazníku slouží jako podklad projektu Analýza a prevence studijního selhávání FHS a jsou součástí diplomové práce studenta FHS UTB ve Zlíně.

Děkuji za spolupráci.

SOUHRN zastoupení otázek ve sledovaných oblastech:

Oblasti	otázka č. 6	otázka č. 11	otázka č. 14	CELKEM
AKADEMICKÉ	6	4	2	12
PERSONÁLNÍ	9	–	9	18
SOCIÁLNÍ	7	5	2	14
INSTITUCIONÁLNÍ	10	1	6	17

V tabulce jsou uvedeny sledované oblasti potíží (akademické, personální, sociální a institucionální) s počty zastoupených otázek a jejich položek. Získáváme tak přehled o jejich zastoupení v jednotlivých oblastech. Modrou barvou je značen celkový počet položek otázek jednotlivých oblastí v dotazníku.

ROZDĚLENÍ otázek (s kódy) do sledovaných oblastí:

<p>1. AKADEMICKÉ</p> <p>– způsob výuky – odlišný způsob výuky o6a[1], o11[1], o11[2], o11[3], o11[4], o14[1] – odlišnost hodnocení o6a[2]</p> <p>– náročnost výuky (vyšší nároky na studenta) – průběh studia o6a[3] – ukončení semestru - zvládání zápočtů a zkoušek o6a[4]</p> <p>– rozsah (množství) učiva o6a[5]</p> <p>– organizace – sestavování vlastního rozvrhu o6a[6], o14[2]</p> <p style="text-align: right;">CELKOVÝ POČET OTÁZEK: 12</p>
<p>2. PERSONÁLNÍ</p> <p>– emoční dovednosti – zvládání stresu a trémy o6a[7], o14[3], o14[4]</p> <p>– time-management (časová tíseň) o6a[8], o14[5]</p>

- učební styl a techniky **o6a[9], o14[6], o14[7]**
- znalostní připravenost – znalost cizího jazyka (anglický, německý jazyk aj.) **o6a[10]**
 - znalost výpočetní techniky **o6a[11]**
 - znalost práce s literaturou – odborná literatura a citace **o6a[12]**
 - zpracování elektronických zdrojů (online databáze) **o6a[13], o14[8]**
 - znalost odborně zpracovávat (tvorba) seminárních a jiných odborných VŠ prací **o6a[14], o14[9], o14[10]**
- personální zdatnost **o6a[15], o14[11]**

CELKOVÝ POČET OTÁZEK: 18

3. SOCIÁLNÍ

- absence sociálních aktivit (zapojení) **o6a[16], o11m5**
- spolužáci – komunikace se spolužáky **o6a[17], o11m6, o11m7, o11m8, o14[12]**
 - konkurence mezi spolužáky **o6a[18]**
- komunikace s univerzitou – komunikace ze strany vyučujících **o6a[19], o11m9, o14[13]**
 - komunikace ze strany studijního oddělení **o6a[20]**
 - komunikace ze strany vedoucích pracovníků **o6a[21]**
- absence rodinných kontaktů **o6a[22]**

CELKOVÝ POČET OTÁZEK: 14

4. INSTITUCIONÁLNÍ

- úřední a studijní záležitosti **o6a[23]**
- praktické problémy – ubytování **o6a[24], o14[14]**
 - stravování **o6a[25], o14[15]**
- finanční nákladnost studia **o6a[26]**
- vzdálenost (náročnost dojíždění) **o6a[27]**
- informace **o11m10** – dostatek (získávání, přístup) – dostatek studijní literatury **o6a[28]**
 - dostupnost elektronických zdrojů (online databáze aj.) **o6a[29]**
 - o studiu – informace o průběhu **o6a[30]**
 - zkušební a studijní řád FHS UTB ve Zlíně **o14[16]**
 - o podpoře (výhodách)
 - školní/studijní (studentské projekty, granty, fondy) **14[17]**
 - mimoškolní/studijní (studentské účty, spoření, slevy, sportovní aktivity, kultura) **o14[18]**
 - práce se STAG, MOODLE **o14[19]**
 - s informačním systémem STAG UTB ve Zlíně **o6a[31]**
 - se studijním systémem MOODLE UTB ve Zlíně **o6a[32]**

CELKOVÝ POČET OTÁZEK: 17

5. JINE

PŘÍLOHA P II: PRŮBĚH LOSOVÁNÍ A PŘEDÁVÁNÍ CENY

Studenti prvních ročníků všech bakalářských oborů a forem studia FHS UTB ve Zlíně měli do 9.4.2010 možnost zúčastnit se výzkumu studijního selhávání vyplněním online dotazníku na www.vyzkum.fhs.utb.cz.

V tento den proběhlo ukončení sběru dat a byl vylosován výherce motivační ceny v podobě multifunkční tiskárny. Losování proběhlo za účasti Kristýny Demetrové a Jitky Jakešové formou losování papírových lístečků s vytištěnými čísly (1 až 181) odpovídající počtu respondentům ze sběru dat, které byly před losováním řádně zamíchány.

Výhercem se stala dvacetiletá studentka Filologie - Anglický jazyk pro manažerskou praxi v jeho prezenční formě studia, přicházející na FHS UTB ve Zlíně ze střední školy. Výherce byl kontaktován na uvedený email a pozván k rozhovoru s převzetím ceny uskutečněné dne 16.4.2010 v prostorách Univerzitní knihovny UTB ve Zlíně.



Předávání výhry

Předávání ceny se s krátkým rozhovorem uskutečnilo dne 16.4.2010 v 11:30 v prostorách Univerzitní knihovny UTB ve Zlíně.

Výstupy:

- rozhovor s výhercem – zjištění zpětné vazby
- fotografický záznam – výherce s cenou a s členy týmu (podání ruky apod.), sloužící k doložení pravdivosti předání ceny

Rozhovor

Rozhovor se skládal z pěti krátkých otázek a byl zaznamenáván na diktafon. Poté proběhl jeho přepis a vyhodnocení.

1) Kde jste se o výzkumu dozvěděl(a)?

O tomto výzkumu jsem se dozvěděla od profesorky Ladové v managementu a profesorky Kressové v komunikační praxi. Dá se říci, že jsme byli informováni přímo z výuky.

Viděla jste i nějaké letáčky nebo jinou propagaci?

Ano, viděla a to konkrétně na U12, ale nejvíce mě oslovilo, jsou pedagogové.

2) Kdy jste přibližně online dotazník vyplnil(a)?

Je to asi necelý měsíc. Bylo to spíše někdy na začátku výzkumu.

3) Co Vás motivovalo k jeho vyplnění?

Byla tím studentka, která přímo v komunikační praxi přišla do přednášky nám studentům o výzkumu povědět, že to je to součástí nějaké práce a výzkumu FHS celkově. Myslím, že jste jím byla právě vy.

4) Co Vám téma výzkumu osobně říká?

Určitě je to potřebné. Sama nevím, jak a zda bych to zpracovala nějakým způsobem, ale je to téma zajímavé.

5) Máte nějaké náměty na zlepšení situace na FHS UTB ve Zlíně?

Osobně jsem s touto fakultou poměrně dost spokojená. Podle názorů mých kamarádů z jiných VŠ z Karviné, Ostravy, Opavy apod. Zlín je pro mě ve všech oblastech vyhovující.

Jste ze Zlína?

Jsem z Uherského Brodu, ale do Zlína dojíždím a jsem velmi spokojená.

Jak z rozhovoru vyplývá, studentka je se studiem Filologie - Anglický jazyk pro manažerskou praxi v jeho prezenční formě studia po přechodu ze střední školy velmi spokojená. Důležitým zdrojem motivace se při jejím rozhodování stala informace ze strany vyučujících a předstoupení spoluředitele projektu před studenty na přednášce. Téma výzkumu je pro výherkyni zajímavé a potřebné. Osobně je se studiem na FHS UTB ve Zlíně velmi spokojená.

S potěšením zjišťuji, že se výzkumu zúčastnili i studenti se studiem na FHS velmi spokojení. Byla zde osobní snaha v informacích předkládaných ve výstupech před studenty prvňáček, zdůraznit význam výzkumu, kterého je i pozitivní a spokojený pohled na univerzitu stěně hodnotnou součástí. Nešlo jen o „vykřiknutí“ nespokojenosti studentů se studiem, ale o prezentaci vlastního pohledu na výuku, ať už je pozitivní či negativní. Dosažení spokojenosti co největšího počtu studentů je dlouhodobým cílem přesahující tuto práci. Informace o losování a předání ceny výherci byla, tak jak tomu je podle platných pravidel losování, zveřejněna na webu FHS UTB ve Zlíně.

Fotografický záznam



Informační materiál pro veřejnost umístěný do aktualit na webu FHS UTB ve Zlíně

Dotazníkové šetření www.vyzkum.fhs.utb.cz zná svého výherce!

Studenti prvních ročníků všech bakalářských oborů a forem studia FHS UTB ve Zlíně měli do 9.4.2010 možnost zúčastnit se výzkumu studijního selhávání vyplněním online dotazníku na www.vyzkum.fhs.utb.cz.

V tento den proběhlo ukončení sběru dat a byl vylosován výherce motivační ceny v podobě multifunkční tiskárny.

Výhercem se stala studentka Filologie - Anglický jazyk pro manažerskou praxi v jeho prezenční formě studia. Výherce byl kontaktován na uvedený email a pozván k rozhovoru s převzetím ceny uskutečněné dne 16.4.2010 v prostorách univerzitní knihovny UTB ve Zlíně.

Blahopřejeme.

Všem zúčastněným respondentům online dotazníku patří naše poděkování a věříme, že se možnosti zlepšení studia do budoucna také stanou velkou motivační cenou patřící všem studentům.



PŘÍLOHA P III: PROPAGACE VÝZKUMU

Informační materiál umístěný v Tv-monitorech univerzitního TVISu, aktualitách na webu FHS UTB ve Zlíně a jeho jednotlivých ústavech, na ostatních studentských internetových stránkách a nástěnkách v prostorách univerzity (rovněž v černo/bílém provedení).

Analýza a prevence studijního selhávání

Jsi student 1.ročníku FHS UTB ve Zlíně?
tak vyťukej

www.vyzkum.fhs.utb.cz

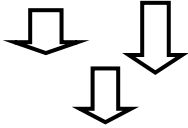
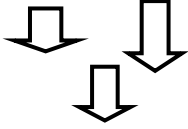
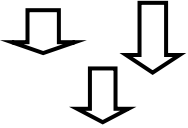
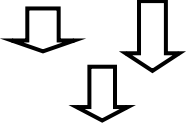
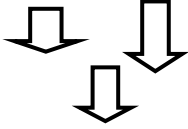
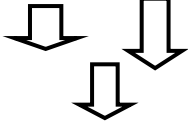
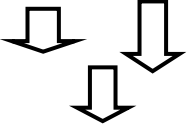
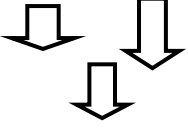
vyplň studentský dotazník

a **VYHRAJ** multifunkční tiskárnu!!!

Ukončení, slosování a zveřejnění výherce proběhne 9.4.2010 ve 12 hod.
Další informace naleznete v aktualitách na webu FHS UTB ve Zlíně.

Výsledky dotazníku slouží jako podklad projektu Analýza a prevence studijního selhávání FHS a jsou součástí diplomové práce studentky FHS UTB ve Zlíně.

Návrh propagace prostřednictvím tištěných informačních letáčků umístěných v prostorách univerzity, menzy, univerzitní a veřejné knihovny a kolejí.

<p>Jsi student 1.ročníku FHS UTB ve Zlíně?</p> <p>tak vyťukej</p> <p>www.vyzkum.fhs.utb.cz</p>  <p>vyplň studentský dotazník</p>  <p>a VYHRAJ multifunkční tiskárnu!!!</p> <p>Slosování a zveřejnění výherce proběhne 9.4.2010 ve 12hod. Další informace naleznete v aktualitách na webu FHS UTB ve Zlíně.</p>	<p>Jsi student 1.ročníku FHS UTB ve Zlíně?</p> <p>tak vyťukej</p> <p>www.vyzkum.fhs.utb.cz</p>  <p>vyplň studentský dotazník</p>  <p>a VYHRAJ multifunkční tiskárnu!!!</p> <p>Slosování a zveřejnění výherce proběhne 9.4.2010 ve 12hod. Další informace naleznete v aktualitách na webu FHS UTB ve Zlíně.</p>
<p>Jsi student 1.ročníku FHS UTB ve Zlíně?</p> <p>tak vyťukej</p> <p>www.vyzkum.fhs.utb.cz</p>  <p>vyplň studentský dotazník</p>  <p>a VYHRAJ multifunkční tiskárnu!!!</p> <p>Slosování a zveřejnění výherce proběhne 9.4.2010 ve 12hod. Další informace naleznete v aktualitách na webu FHS UTB ve Zlíně.</p>	<p>Jsi student 1.ročníku FHS UTB ve Zlíně?</p> <p>tak vyťukej</p> <p>www.vyzkum.fhs.utb.cz</p>  <p>vyplň studentský dotazník</p>  <p>a VYHRAJ multifunkční tiskárnu!!!</p> <p>Slosování a zveřejnění výherce proběhne 9.4.2010 ve 12hod. Další informace naleznete v aktualitách na webu FHS UTB ve Zlíně.</p>