

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**Fakulta humanitních studií**



## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Osobní růst studentů na vysoké škole**

Andrea Marečková

Praha 2020

Vedoucí práce: doc. PhDr. Iva Poláčková Šolcová, Ph.D.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že práce byla vypracována samostatně. Veškeré použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25.5.2020

.....

podpis

**Poděkování:** Děkuji především doc. PhDr. Ivě Poláčkové Šolcové, Ph.D., za odborné a trpělivé vedení bakalářské práce, za cenné rady, poznámky a vřelý přístup. Ráda bych také poděkovala všem respondentům, vysokoškolským studentům, kteří ochotně vyplnili dotazník a bez kterých by výzkum v této práci nešel realizovat.

## **Abstrakt**

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakým vnějším činitelům vděčí studenti vysokých škol za svůj subjektivní rozvoj. V teoretické práci jsou uvedeny výzkumy a odborná literatura na téma vnitřních i vnějších činitelů, které mohou ovlivňovat rozvoj studentů, a je upozorněno na fakt, že je třeba, aby tyto činitele vzájemně spolupracovali.

S využitím odborných publikací a předešlých studií byl realizován kvantitativní empirický výzkum s exploračním cílem zjistit, jaké vnější činitele mají subjektivně největší vliv na osobní růst vysokoškolských studentů. V práci je diskutováno pět oblastí, rodina, přátelé a známí, škola, práce a volnočasové aktivity. Výsledky ukazují, že studenti nejvíce vděčí za osobní rozvoj převážně rodině a přátelům a známým. Limitem šetření je nepochybně malý výběrový soubor, který neumožní dosáhnout reprezentativnosti a tím dochází ke zkreslení. Mezi respondenty je zejména málo mužů, tudíž víme spíše díky čemu se subjektivně rozvíjejí studentky vysokých škol.

**Klíčová slova:** osobní růst, osobní rozvoj, vliv, vysokoškolští studenti

## **Abstract**

The aim of the bachelor's thesis is to find out what external factors university students owe their subjective development. The theoretical work presents researches and literature on the topic of internal and external factors that may affect the development of students, and draws attention to the fact that these factors need to work together. Using professional publications and previous studies, quantitative empirical research was carried out with the exploratory goal of finding out which external factors subjectively have the greatest influence on the personal growth of university students. Thesis discusses five areas, family, friends and acquaintances, school, work and leisure activities. The results show that students owe their personal development mostly to family and friends and acquaintances. The limit of this study is undoubtedly a small sample, which does not allow to achieve representativeness and thus leads to distortions. There are especially few men among the respondents, so we know rather thanks to which university female students subjectively develop.

**Key words:** personal growth, personal development, influence, university students

## Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. VYMEZENÍ POJMU OSOBNÍ RŮST .....	8
1.1 HISTORIE STUDIA OSOBNÍHO RŮSTU .....	9
1.2 VÝZKUMY A SOUČASNÉ STUDIE OSOBNÍHO ROZVOJE STUDENTŮ .....	9
1.3 VNITŘNÍ ČINITELE OSOBNÍHO RŮSTU.....	12
2. ZÁKLADNÍ KONCEPTY OSOBNÍHO RŮSTU.....	17
2.1 INICIATIVA OSOBNÍHO RŮSTU .....	17
2.2 PODSTATA OSOBNÍ POHODY .....	19
2.2. OSOBNĚ VNÍMANÁ ZDATNOST .....	20
2.3 SEBEREALIZACE .....	22
3. STÁVAJÍCÍ RÁMCE OSOBNÍHO RŮSTU.....	24
3.1 ŠKOLNÍ RÁMEC .....	24
3.2 PRACOVNÍ RÁMEC .....	25
3.3 MYŠLENKOVÉ RÁMCOVÁNÍ.....	26
4. VNĚJŠÍ ČINITELE OSOBNÍHO RŮSTU.....	26
4.1 RODINA .....	27
4.2 PŘÁTELÉ A ZNÁMÍ.....	29
4.3 ŠKOLA .....	30
4.4 PRÁCE .....	31
4.5 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY.....	33
VÝZKUMNÁ ČÁST .....	36
5. METODA.....	37
5.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	38
5.2 PROCEDURA.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
5.3 ANALYTICKÉ A STATISTICKÉ POSTUPY .....	39
6. VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	39
7. DISKUZE.....	44
8. ZÁVĚRY A LIMITY .....	47
SEZNAM LITERATURY .....	49
PŘÍLOHY .....	62

## Úvod

O osobním růstu a rozvoji se toho v současnosti píše mnoho. Koučové, mentoři a psychoterapeuti radí a pomáhají široké veřejnosti s dosahováním požadovaných cílů. Osobní rozvoj je jimi pojat jako studium a praxe na zlepšení svého života, a to zejména naší kariéry, vzdělávání, vztahů, zdraví, štěstí, produktivity, spirituality a jiných osobních cílů. Společné aspekty osobního rozvoje zahrnuje stanovení cílů, motivace, změna návyků, růstový způsob myšlení, sebereflexe a přesvědčení k změně a pokroku. Osobní růst je zde od doby, kdy si lidé poprvé uvědomili, svou snahu o štěstí a spokojenost. Osobní růst však neznamená jen návštěvu kurzu o komunikaci, četbu knihy o tom, jak být lepším člověkem nebo luštění logických úloh, je to kontinuální a náročný proces, který vyžaduje každodenní úsilí. Kromě zmíněných vnitřních pohnutek, mají na náš růst vliv i jiné, vnější prvky, kterých si ne vždy musíme být nutně vědomi.

Téma bylo zvoleno, jelikož vysokoškolské prostředí a studenti v něm jsou mně blízkým, a proto zde hrála roli hlavně zvědavost, čemu by moji spolužáci a vrstevníci připsali největší zásluhy za svůj osobní růst i mimo školní učebny, jelikož vím, že škola není jediným činitelem, který nás formuje. V tomto kontextu jsem nenašla práci z českého prostředí, která by podobné životní oblasti porovnávala, proto jsem se rozhodla, že výzkum, ač v malém měřítku, na toto téma uskutečním sama.

V práci je citováno podle normy APA (6 vyd.).

# Teoretická část

## 1. Vymezení pojmu osobní růst

V této kapitole bude představena základní definice osobního růstu, uvedena historie tohoto konceptu, v krátkosti představeno, čím se obecně zabývaly minulé i současné výzkumy v souvislosti s osobním růstem u vysokoškolských studentů, a jako poslední uvedu základní vybrané koncepty a procesy, které jsou s vnějšími činiteli mnou zkoumanými v praktické části práce ve vzájemné interakci a za pomoci kterých lze osobního růstu nejen u studentů dosáhnout.

Dle Jain a Apple (2015) je osobní růst touha stát se lepší verzí sebe sama každý den a zároveň znamená celoživotní proces zlepšování vlastní výkonnosti prostřednictvím formálních a neformálních přístupů. Tento přístup zahrnuje různé nástroje, techniky, procesy a postupy (např. sebereflexi, hodnocení a sestavení plánu životní vize s osobními a profesními cíli růstu). Jako trvalý závazek k celoživotnímu nastavení mysli zaměřenému na sebezlepšování vyžaduje osobní růst začlenění konkrétních a rozhodných akcí a procesů směrem k požadovaným výsledkům růstu (Jain & Apple, 2015). V některých případech může být osobní růst fenoménem založeným na kontextu (Jain & Apple, 2015). Někdy je osobní růst člověka preferovanou činností, například dosažení akademického titulu, spíše než “potřebným” úspěchem, jako je emoční samoregulace nebo změna určitého chování. Obecně platí, že osobní růst je proces, který vyžaduje stálý trénink vyžadující cílevědomé chování, jednání a aktivitu (Jain & Apple, 2015).

Aby se člověk správně orientoval ve zmiňovaných pojmech, je důležité rozlišovat mezi osobním růstem a osobním rozvojem. Navzdory jejich podobnostem, lingvistická analýza ukazuje na dva koncepty, které vyvolávají různé myšlenky (Irwing & Williams, 1999). Rozvoj osobnosti je proces zaměřený na specifické aspekty jednotlivce: vývoj toho, co a jak lze plánovat, dosáhnout nebo vyhodnotit. Osobní růst, na druhé straně, je obecnějším procesem, který souvisí s celistvostí jednotlivce, a vždy se posuzuje z hlediska hodnot (Irwing & Williams, 1999). Rozvoj je něco, co lze plánovat, růst nelze (Irwing & Williams, 1999). Růst je to, co se může stát v důsledku osobního úsilí o rozvoj. Růst je obecnější termín a obecně se týká celého člověka, zatímco vývoj se obvykle týká konkrétních aspektů (Irwing & Williams, 1999). Růst se také používá, když se hovoří o změnách, které jsou více či méně trvalé, jako je hubnutí nebo sociální zralost, zatímco vývoj se používá pro konkrétnější úspěchy, které by mohly být přechodné. Růst



může být výsledkem jakéhokoli vývoje a děje se jednotlivcům v důsledku jejich vlastních zkušeností a práce na osobním rozvoji (Irwing & Williams, 1999).

## **1.1 Historie studia osobního růstu**

Co se týká historie, Michel Foucault (1984) ve svém díle popsal, jaké techniky k osobnímu růstu používali lidé již ve starověkém Řecku a Římě a zmiňuje např. rozjímání, zpověď, modlitby, cvičení a hladovění za účelem dosažení požadovaného cíle. Dnes se růstu dosahuje spíše za pomoci coachingu, workshopů, sociálních interakcí, technik řízení času, svépomocných knih a e-learningových programů (Griffiths, 2015; Pakrosnis & Cepukienė, 2015; Shoukry & Cox, 2018).

Jain a Apple (2015) ve své studii upozorňují, že osobní růst je zakotvený v lidské vývojové psychologii zahrnující sebeurčení a seberealizaci a čerpá z vrozené zvědavosti lidí. Zpočátku Kurt Goldstein (1939) ve své teorii „seberealizace“ navrhl, že je to motiv k realizaci plného potenciálu člověka v životě. Jako individualistický koncept a proces umístil Abraham Maslow (1943) individuální uspokojení růstových potřeb nebo seberealizace na vrchol své pětiúrovňové pyramidy „hierarchie potřeb“, kterou jako významný koncept v další kapitole rozeberu ve vztahu k vysokoškolským studentům. Teorie růstového potenciálu psychologa Carla Rogerse (1961) dále navrhuje začlenění „skutečného já“ pro kultivaci plně fungujícího člověka. Rogers (1961) poznamenal, že každý člověk může dosáhnout svých cílů, přání a tužeb v životě prostřednictvím seberealizace, aby se stal tím, čím může být. Jeho diskuse *On Becoming a Person* (1961), popisuje čtyři kritéria, díky nimž se člověk stává: 1) otevřený vlastním zkušenostem i zkušenostem druhých, 2) důvěřivý ve vlastní organismus, 3) mající vnitřní místo hodnocení a 4) ochotou být procesem.

## **1.2 Výzkumy a současné studie osobního rozvoje studentů**

Starší výzkumy se zaměřovaly mimo jiné na neúmyslný rozvoj studentů, včetně změn jejich osobnosti, postojů, politických preferencí, náboženského vyznání, hodnot, aspirací, myšlení a vlastní identity (Terenzini & Lorang, 1984). Feldman a Newcomb (1969) ve svém shrnutí výzkumu naznačili, že roky vysoké školy jsou doprovázeny osobním růstem v různých oblastech,

včetně zvýšení důležitých estetických hodnot a poklesu hodnot náboženských. Existuje pohyb směrem k liberalismu, autonomii, morálnímu relativismu, sebevědomí, nezávislosti, soběstačnosti a od tradičních názorů na morálku a výkon, autoritářství, dogmatismus, předsudky a úzkostlivost (Feldman & Newcomb, 1969). Bowen (1977) ve své studii došel k závěru, že existuje velké množství důkazů o sebepoznání během studia vysoké školy a souvisejících změnách hodnot, postojů a životních voleb. Další odborníci (Gaff, 1973; Pace, 1974) se ve svých studiích shodli, že kolegiální zkušenost je spojena s větším sebevědoměním, porozuměním hodnotám a životním cílům, se schopnostmi a omezeními. Astinova zjištění (Astin, 1977) jsou v souladu s popsanými předešlými výsledky. Za čtyři roky vysoké školy získali studenti pozitivnější obraz o sobě samých, což se odráželo ve větší mezilidské a intelektuální schopnosti, liberálnějších politických názorech, zmírněném náboženství, větším zájmem o atletiku, obchod, hudbu a společenské postavení. Výsledky studie Terenzini a Lorang (1984) naznačují několik závěrů. Zaprvé, celkově je míra osobního rozvoje studentů během tříletého období na bakalářském studiu překvapivě konstantní. Při přijímání těchto výsledků je však třeba být opatrný. Ne všichni studenti však hlásí růst ve stejnou dobu nebo stejným tempem. Celková stálost zakrývá určité variace týkající se pohlaví studentů. Ženy uváděly během prvního roku více osobního růstu než muži, ale ačkoli ženy uváděly, že růst je v prvních dvou letech prakticky stejný, muži uvádějí výrazně vyšší růst v posledním ročníku. Za druhé, vlastnosti, které si studenti přinesou s sebou na vysokou školu, se nezdají být významnými vlivy na množství růstu, který studenti uvádějí během svých vysokoškolských let. Za třetí se zdá, že zkušenosti z každého roku významně a jedinečně přispívají k vnímání osobního rozvoje studentů během vysokoškolských let. Za čtvrté, zdroje vlivu na to, jak studenti vnímají svůj osobní rozvoj, se liší rok od roku. V prvním ročníku byly dva hlavní zdroje zapojení studentů do společenského života v prostředí univerzity a kvalita jejich neformálních interakcí s členy fakulty. Ve třetím ročníku významně přispěla k osobnímu růstu pouze kvalita neformálních kontaktů studentů s členy fakulty mimo učebnu v posledních letech na vysoké škole. Posledním závěrem bylo to, že pracovníci fakulty se zdají být významně zapojeni do osobního růstu studentů. Jediným společným zdrojem vlivu během tříletého období byl ve skutečnosti kontakt studentů s pracovníky fakulty - ať už se jedná o frekvenci, účel nebo kvalitu.

V současných studiích (např. Liu & Yin, 2010 nebo Bliming, 2010) osobního růstu se výzkumníci tolik nezaměřují na výzkum politických směrů nebo filosofických pohledů, v českém

prostředí se již déle neřeší ve větší míře náboženské vyznání jedince, jako tomu je jinde ve světě. Studie se zaměřují na vnitřní prožívání více než na to vnější (Botswick, 2017). Cílem výzkumů se také staly samotné vysoké školy jako instituce, které mají jedinci pomoci v jeho nejen intelektuálním růstu, ale právě i v tom osobním. Některé současné studie (Liu & Yin, 2010) tedy zkoumají, proč by se o osobní růst vysokoškolských studentů měla zajímat vysoká škola, kterou jedinec navštěvuje. Ve studii Liu a Yin (2010) uvedlo 74,6 % účastníků průzkumu kariérní výcvik jako velmi důležitý důvod proč studovat na vysoké škole. Vysoké školy se snaží vyhovět této poptávce tím, že učí studenty co nejvíce obsahových informací. Další důležitou rolí vysokých škol je rozvíjení afektivních nebo nekognitivních schopností studenta (Liu & Yin, 2010). Není pochyb o tom, že by instituce měly studentům poskytovat materiál s akademickým obsahem, jelikož absolventi musí být akademicky připravení (Liu & Yin, 2010). V životě po letech na vysoké škole se však pro studenty jeví stejně důležité rozvíjet mezilidské dovednosti (Liu & Yin, 2010). Jak se svět propojil globalizací, noví absolventi budou soutěžit nejen s lidmi na místní nebo národní úrovni, ale také na úrovni globální, a budou žádati studenti, kteří si vyvinuli užitečné dovednosti.

Studie (např. Bliming, 2010) se dále zaměřují přímo na studenty, pro které je období na vysoké škole jedno z nejdynamičtějších období psychologického růstu. V tomto období začínají mladí dospělí integrovat svou identitu, zlepšovat svůj intelektuální rozvoj a zevnitřnit osobní soubor víry a hodnot. Jak lidé zrají, mění se. Změna je definována jako systém, který je upraven z předchozího stavu. Jak člověk zraje, dochází ke dvěma formám změny. První je růst, který popisujeme jako expanzi osobnosti přidáním částí nebo rozšířením stávajících částí. Druhou je rozvoj, definovaný jako proces organizace s rostoucí složitostí. Obě formy - růst a rozvoj - se vyskytují současně po celý život člověka (Bliming, 2010).

Studie provedená v Anglii, zkoumala determinanty genderových rozdílů v dosaženém vzdělání. Genderové rozdíly v akademickém výkonu mohou vznikat z několika důvodů (Hoskins a kol., 1997): mohou odrážet rozdíly v typech předmětů, které studují studenti mužského a ženského pohlaví, nebo genderové rozdíly v individuálně specifických atributech, které souvisejí s prvky, jako je rodinné zázemí, věk a rodinný stav. Takové rozdíly mohou vzniknout díky rozdílům v typech a kvalitě institucí, které studenti a studentky navštěvují. Kromě toho by genderové rozdíly v dosažených výsledcích mohly být způsobeny psychologickými a/nebo biologickými faktory (Mellandy a kol., 2000). Konečně mohou být výsledkem genderových

stereotypů a předsudků profese s mužskou dominancí a projevují se mimo jiné způsobem hodnocení studentů. Genderové rozdíly v dosaženém vzdělání jsou také důležité z toho důvodu, že vzdělání má dopad na výsledky na trhu práce (McNabb & Sloane, 2002). Genderové rozdíly ve výsledcích na trhu práce rovněž odrážejí rozdíly mezi muži a ženami v atributech souvisejících s příjmy, které přinášejí na trh práce, včetně rozdílů ve vzdělání. Výsledkem studie bylo, že ženy méně pravděpodobně než muži, získají vysokoškolské vzdělání, ale že studentky podávají v průměru lepší výkon, než jejich mužské protějšky, který je však ovlivněn řadou individuálních a institucionálních atributů (McNabb & Sloane, 2002). Neexistuje však žádný důkaz, že by k tomu došlo kvůli rozdílům v typech předmětů, které studenti a studentky studují (McNabb & Sloane, 2002). Neexistuje ani důkaz, že to odráží rozdíly v osobních vlastnostech, jako jsou akademické schopnosti (McNabb & Sloane, 2002). Spíše jsou to rozdíly ve způsobu, jakým tyto faktory ovlivňují akademické výsledky, což vede k rozdílům ve výkonu žen a mužů (McNabb & Sloane, 2002). Jiný výzkum (Wawrzynski & Sedlacek, 2003) genderových rozdílů u vysokoškolských studentů zjistil, že studenti mužského pohlaví se více zajímali o akademické aspekty vysokoškolského vzdělávání než o sociální aspekty. Studentky měly od svého vzdělávání holističtější očekávání. Více se zajímaly o získání všestranného vzdělání a o zapojení se do školních organizací. Muži se více zajímali o spolupráci s fakultou například na výzkumných projektech (Wawrzynski & Sedlacek, 2003). Další studie, týkající se genderových rozdílů v podnikání při škole, přišla s tím, že jejich výsledky ukazují, že ve srovnání se studenty jsou studentky méně ochotné v budoucnu založit vlastní firmu. Ženy jsou méně sebevědomé, více napjaté, neochotné a znepokojené, co se týče možného podnikání (Dabic a kol., 2012).

### **1.3 Vnitřní činitelé osobního růstu**

Pro představu uvedu vybrané klíčové vnitřní procesy, díky kterým lze dosáhnout osobního růstu a rozvoje nejen u studentů. Obecně platí, že osobní růst je proces, který vyžaduje trvalou praxi vyžadující vytrvalé chování, jednání a činnost (Le Cunnf, 2019). Cílem není důkladné zmapování, ale pouhý nástin této tematiky, jelikož složek nápomocných k osobnímu růstu je široké spektrum.

Bylo zjištěno, že akademické úspěchy, stejně jako inteligence a schopnosti, jsou spojeny s mnoha faktory, jako jsou sociálně-ekonomické faktory (Lillydahl, 1990), vztahy s vrstevníky

(Bjarnason, 2000), motivace (Bergin, 1992; Bong, 2001) a vnímání sociální podpory (Yldm & Ergene, 2003). Prvním faktorem, kterém se předpokládá, že má vliv na akademický úspěch, je **emoční inteligence**. Emoční inteligence, která byla v dalších studiích zpočátku považována za poddimenzi sociální inteligence, byla dále navržena jako široký druh inteligence, do které také zapadá sociální inteligence (Salovey & Mayer, 1990). Emoční inteligenci definuje Salovey a Mayer (1990) jako proces posuzování svých vlastních emocí a emocí druhých, slouží k řádnému vyjádření pocitů a procesu emocionálních informací, včetně regulace emocí, aby byl život lepším. Emoce jsou funkční, pokud jsou informace komunikované prostřednictvím emocí přítomny, přesně interpretovány, integrovány do myšlení a chování a efektivně zvládnuty (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011). Pocity, emoce a osobní a sociální hodnoty jsou nezbytné pro osobní úspěch a pohodu (Ediger, 1997). Emoční inteligence poskytuje jedinci zdravou základnu a k tomu, aby byl úspěšný, zároveň slouží jako katalyzátor pro jedincův osobní růst (Robbins & Judge, 2009). Emocionálně inteligentní lidé mohou lépe řídit své vlastní emoce i emoce druhých a mohou tak dosáhnout vysoké výkonnosti na akademickém a sociálním poli (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Schopnost vnímat, rozpoznat a regulovat emoce vyzbrojuje člověka sociálními a emocionálními schopnostmi, díky kterým může uspět téměř v každém zaměstnání (Cherniss, 2000). Ediger (1997) tvrdí, že studenti by měli ovládat své emoce, protože impulzivní chování může vést k nesprávným rozhodnutím. Výzkum ukazuje, že prvky sociální a emoční inteligence, jako je sebevědomí, regulace nálady a chování, sebezpozorování, empatie a sociální dovednosti, se spojují, aby ovlivnily kvalitu studentského života na akademické půdě, a mohou určit úspěch nebo neúspěch studenta (Liff, 2003). Pozitivní popis sebe sama může vést k získání lepších akademických výsledků. Emoční inteligence hraje zásadní roli při zlepšování fyzických a duševních schopností, které mohou být zdrojem osobní spokojenosti a získání vytoužených kariérních úspěchů (Low a kol., 2004). Pool (1997) došel k závěru, že emoční inteligence může předpovídat úspěchy v akademické sféře i v sociálních úspěších.

Další důležitou částí je **růstový způsob myšlení**, který je definován jako míra, do jaké se lidé domnívají, že jejich inteligence, dovednosti a schopnosti jsou ovlivnitelné (Dweck, 2000). Dweck (2000) dále zjistila, že jednotlivci, kteří věří, že by jejich inteligence mohla být rozvíjena (růstový způsob myšlení), předčí ty, kteří věří, že jejich inteligence je již pevně dána (pevné myšlení). Psycholožka také naznačuje, že ani vrozený intelekt, ani růstové myšlení samo o sobě neurčuje úspěch jednotlivce. Místo toho úspěch závisí na stupni naší schopnosti kultivovat a

rozdíjet naši inteligenci a schopnosti (Dweck, 2006). Zatímco většina lidí věří, že inteligence je to, s čím se člověk rodí (argument příroda vs. výchova), nejnovější výzkum kognice (Kuszewski, 2011; Sternberg, 2008) ukazuje, že každý má potenciál k růstu své vlastní inteligence. Volba mezi pevným vs. růstovým způsobem myšlení tedy závisí na vědomém rozhodnutí a emocionálním přesvědčení, které nastane realizováním osobního růstu.

Ve svých studiích se Dweck (2006) zaměřuje na růstový způsob myšlení univerzitních studentů, kdy tvrdí, že vědci prokázali pozitivní souvislost mezi růstovým způsobem myšlením a akademickými výsledky. Jako příklad uvádí Martin, Marsh a Debus (2001), že studenti méně inklinují k sebeznevýhodňujícímu chování, vykazují vyšší úroveň akademické angažovanosti (např. Martin a kol., 2013) a získávají vyšší akademické úspěchy (např. Blackwell a kol., 2007). Navíc studenti, kteří disponují růstovým způsobem myšlením, mají sklon stanovit cíle, které je vedou k jejich růstu (Dweck, 2000). Jako cíle růstu univerzitních studentů jsou dva obecně uznávané akademické cíle: dovednostní cíle zaměřené na zvýšení kompetencí a výkonnostní cíle zaměřené na překonání vrstevníků a převádění schopností (Senko, 2016). V posledních letech se literatura rozšířila nad rámec těchto klasických cílů a zahrnuje cíle založené na zlepšování se zaměřením na sebe a osobní růst (Bostwick a kol., 2017).

Nelze opomenout ani schopnost **sebehodnocení**, která může být považována za jednu z nejdůležitějších složek pro osobní růst a je klíčovou schopností při subjektivním posouzení sebe sama v procesu růstu, který je dale zkoumán v rámci výzkumu v této bakalářské práci. I když si tento proces ne vždy uvědomujeme, většina z nás často hodnotí svůj vlastní výkon při realizování vlastních životních akcí. Jelikož však hodnocení vychází ze soudu našeho jednání a vede k sebekritice, zaměřuje se na to, jak nás ostatní vnímají. Když je energie zaměřena na souzení sebe sama, nezaměřuje se na zlepšení dalšího výkonu. Naproti tomu sebehodnocení se zaměřuje na zlepšení, na pozitivní význam ve zlepšování kvality dalšího výkonu. Sebehodnocení je akce zaměřená na růst s jasnými kritérii a neustálým soustředěním na zlepšování výkonnosti na základě těchto kritérií. Dalším užitečným aspektem sebehodnocení je to, že člověka neustále nutí udržovat své znalosti a dovednosti (Jain & Apple, 2015).

Sebehodnocení u studentů by mohlo jednoduše znamenat, že by jedinec obdržel test s vícero možnostmi, zkontroloval by odpovědi a ohodnotil sám sebe, ale tento proces zahrnuje víc než jen to. Sebehodnocení je lépe definováno jako proces, kterým studenti 1) pozorují a hodnotí kvalitu svého myšlení a chování při učení, 2) určují strategie, které zlepšují jejich porozumění a

dovednosti. To znamená, že hodnocení sebe sama nastává, když studenti posuzují svou vlastní práci za účelem zlepšení výkonu, jelikož určují rozpor mezi současným a požadovaným výkonem. Takto pojaté sebehodnocení se úzce shoduje se standartním vzděláváním, které poskytuje jasné cíle a kritéria, která mohou usnadnit sebehodnocení studentů (Mcmillan & Hearn, 2008). Mcmillan a Hearn (2008) ve své studii tedy pojímají sebehodnocení jako kombinaci tří složek souvisejících s cyklickým, probíhajícím procesem: sebemonitorování, sebehodnocení a identifikace a zavedení náprav dle potřeby. Studenti si takto sami identifikují své strategie učení a výkonu, poskytují si zpětnou vazbu na základě správně pochopených standardů a kritérií a určují si další kroky nebo plány pro zlepšení výkonu.

V životě jedince je pro osobní růst a životní cestu důležité udělat si čas na odstup, abychom pochopili, z jakého důvodu co a jak děláme a čím se vůbec chceme po zbytek života zabývat (Jain & Apple, 2015). John Dewey (1933) rozlišuje **reflexní činnost** jako něco, co je pečlivě zvažováno a zdůvodněno, na rozdíl od rutinní činnosti, která je řízena zvykem a rutinou. Jain a Apple (2015) dodávají, že vytvoření autentické životní vize tedy vyžaduje reflexi, která plně zahrnuje svět kolem nás. K pochopení je důležité, že reflexe neznamena pouze přezkoumat činy vykonané v minulosti, ale obsahuje vědomí o zahrnutých emocích, zkušenostech, akcích a reakcích za účelem získání nových znalostí a případně lepšímu porozumění.

*„Metakognice, klíčová součást reflexivního myšlení, je schopnost rozumět, řídit a manipulovat s kognitivními procesy.“ (Jain & Apple, 2015, s. 45).* Často se označuje jako „přemýšlení o přemýšlení“ (Jain & Apple, 2015). Existují tři hlavní složky metakognice: metakognitivní znalosti, což je znalost vlastních kognitivních procesů, metakognitivní regulace, což je regulace kognice- způsob, jakým jedinci kontrolují a ovládají jejich vlastní činy a rozhodnutí a metakognitivní zkušenosti, prostřednictvím kterých se získávají znalosti, nebo skrze které dochází k regulaci (Flavell, 1979; Schraw, 1998). Metakognice je složitá, může mít mnoho podob a může zahrnovat vědomí o paměti (Dunlosky & Bjork, 2013), plánování výběrem vhodných strategií a správným rozdělením zdrojů pro maximalizaci výkonu (Jacobs & Paris, 1987) a posouzení výkonu jedince a celkových znalostí konceptu (Molenberghs a kol., 2016). Dohromady může reflexní myšlení a metakognice přispět jedinci k osobnímu růstu tím, že pomáhají pochopit, analyzovat a zasadit do určitého kontextu probíhající chování a omezení - pozorovat, jak věci fungují v jedincově mysli. Pomáhají také sladit osobní a profesní hodnoty tím, že jedince upozorní, kde se nachází na své životní cestě a jak je ji případně možno zlepšit

(Jain & Apple, 2015). Je tedy možno říci, že použití metakognitivních strategií je ve skutečnosti spojeno s vyšší pracovní motivací (Santisi a kol., 2014), stejně jako s lepším učením (Wiezbicki-Stevens, 2009) a lepšími tvůrčími schopnostmi při řešení problémů (Song & Park, 2017), což jsou všechno zásadní faktory pro osobní růst. Užití sebehodnocení k rozvoji metakognice je zvláště efektivní pro samostatně studující studenty, stejně jako reflexivní psaní, které bylo také zkoumáno akademiky a může být vhodnou metodou sebehodnocení. Tato činnost umožňuje studentům navázat spojení mezi jejich chováním a výsledky a užít tyto znalosti k ovlivnění budoucích studijních zkušeností (Mair, 2012; Siegesmund, 2017).

Mezi posledními složkami, které budou zmíněny a jsou nezbytnými pro růst a rozvoj jedince jsou **vášeň** a **sebemotivace**. Vášeň může být definována jako silná touha po sebeurčující činnosti, kterou má jedinec rád, považuje jí za důležitou a pravidelně se jí věnuje (Vallerand, 2012). Harmonická vášeň a sebemotivace začínají vytyčeným cílem, který jedince inspiruje k dobrovolnému investování energie do dané činnosti. V souvislosti s osobním růstem je „vášeň“ více než pouhé nadšení nebo vzrušení. Vyžaduje, aby se jedinec úplně oddal své víře, přesvědčení nebo cíli. Pro vášnivého člověka se již nadále nejedná o práci, ale spíše o zábavu, a proto spíše ovlivňuje úspěch a spokojenost než-li konflikt (Vallerand, 2012). Vášeň umožňuje člověku soustředit se na daný úkol, při jehož plnění i po něm zažívá pozitivní výsledky, které vedou k celkovému pozitivnímu postoji k dané činnosti.

Sebemotivace zahrnuje fyzické, emoční, kognitivní a sociální energie, které nutí touhu a odhodlání dosáhnout určitého cíle, i když čelí výzvě (Ryan & Deci, 2000). Experti na lidskou psychologii uznávají dva typy motivace: vnitřní motivaci nebo přirozenou zvědavost po znalostech; a vnější motivaci, která je založena na odměně nebo trestu. Vnější odměny jsou účinné pro ty, kteří nejsou vnitřně motivovaní, ale stále dychtí po úspěchu, jako tomu bývá u studentů. Ačkoliv je člověk zřídka kdy úplně bez motivace, vášeň vyžaduje stupňovanou a trvalou míru vnitřní motivace jako nezbytnou podmínku pro osobní růst (Jain & Apple, 2015).

Bez zmíněných procesů by se jen těžko jedinci podařilo dosáhnout subjektivního osobního vnitřního růstu a rozvoje a je důležité, aby mezi sebou prvky navzájem spolupracovaly. Jsou vybrány pouze nejdůležitější potřebné procesy, bez kterých by se jen těžko mohl uskutečnit zde zkoumaný růst díky vnějším činitelům. Obě tyto nepostradatelné části, vnitřní činitelé a vnější činitelé, musí navzájem spolupracovat, aby mohlo k jakémukoliv růstu u jedince dojít, tudíž je nutno zmínit tyto prvky i nadcházející koncepty, které nám pomáhají vnitřnímu růstu lépe



porozumět. Osobní růst je samozřejmě daleko komplexnějším procesem, který zahrnuje i složitější a ne tak výrazné prvky, jako je například výdrž nebo stanovení vlastní životní vize.

## **2. Základní koncepty osobního růstu**

Ve druhé kapitole jsou uvedeny vybrané základní a nejznámější koncepty osobního růstu, které pozitivně korelují s osobním růstem nejen u mnou zkoumaných studentů a které jsou nedílnou součástí celého procesu osobního růstu, bez kterých by se tento proces jen těžko definoval a realizoval. Následující koncepty jsou stejně jako předchozí procesy osobního růstu důležité ve spojitosti s osobním a akademickým úspěchem vysokoškolských studentů neboť souvisejí se samotným procesem růstu, vnitřní pohodou nebo vnímáním sebe sama, bez čeho by se jedinec obtížně dosáhl růstu.

### **2.1 Iniciativa osobního růstu**

Jako je zmíněn zřejmě nejdůležitější koncept, iniciativa osobního růstu, jakožto řízenou touhu po růstu. Ta je definována jako aktivní, úmyslné zapojení do procesu osobního růstu (Robitschek, 1998) a můžeme ji chápat jako rozvinutou sadu dovedností, které pomáhají lidem pracovat na změně sebe sama (Robitschek a kol., 2012). Z této definice je to multidimenzionální koncept a zahrnuje kognitivní i behaviorální složky (Robitschek a kol., 2012). Jedinec se aktivně a záměrně zapojuje do procesu změny sebe sama v jakékoli životní oblasti (Robitschek, 1999). Když jedinec aktivně vyhledává příležitost k osobnímu růstu a záměrně se zapojuje do procesu růstu, projevuje tím iniciativu osobního růstu. (Sharma & Rani, 2013) Le Cunnf (2019) ve své studii tvrdí, že k tomu, aby se člověk mohl záměrně změnit, musí věřit ve svou schopnost vyvolat tuto změnu a vytvořit si předem vhodné plány a strategie. Měřicí škála iniciativy osobního růstu byla vyvinuta Robitschekem a kol. (2012) a je složena ze čtyř rozměrů: plánovatelnost (plánování procesu osobního růstu), ochota změnit se (být připraven provést vnitřní změny), cílené chování (úmyslné úsilí vynakládané na osobní růst) a užití zdrojů (podpora osobního růstu z externích zdrojů). Je důležité zmínit, že iniciativa osobního růstu je koncepčně podobná proaktivní osobnosti, která se týká schopnosti jedince měnit okolní prostředí, jako je určení příležitostí a vhodné jednání s nimi, prokazování iniciativy, jednání a vytrvalost, dokud nenastane smysluplná

změna (Bateman & Crant, 1993; Crant, 2000). Iniciativa osobního růstu se může lišit od proaktivní osobnosti tak, že první se zaměřuje spíše na změnu sebe sama než na změnu okolního prostředí a spíše na dovednosti a schopnosti než na obecné dispozice (Le Cunnf, 2019).

Iniciativa osobního růstu, kterou také můžeme definovat jako proaktivitu v osobním rozvoji jedince, je rozhodující pro akademický úspěch studentů. Pozitivní a proaktivní postoj ke změnám a neustálému sebezlepšování, tedy iniciativa osobního růstu, je pro dnešní vysokoškolské studenty rozhodujícím zdrojem, který usnadňuje nejen akademický, ale i budoucí profesní úspěch. Důležitou roli iniciativy osobního růstu pro studenty lze podpořit třemi klíčovými argumenty. Zaprvé, výzkumné důkazy potvrzují, že iniciativa osobního růstu příznivě ovlivňuje psychickou, sociální a emoční pohodu studentů během jejich studia na univerzitě (Robitschek & Keyes, 2009), a vede je k aktivnímu zkoumání různých profesních příležitostí (Robitschek & Cook, 1999). Zadruhé, vědci zjistili, že iniciativa osobního růstu usnadňuje přechod z univerzitního prostředí do zaměstnání, protože studenti s vysokou mírou iniciativy osobního růstu si jsou jisti svou rolí v životě, vědí, jaké jsou jejich profesní cíle, a vytyčují si body, které jim pomohou dosáhnout jejich cíle (Stevic & Ward, 2008). Jako poslední, iniciativa osobního růstu pomáhá jednotlivcům vyrovnat se s množstvím náročných situací vyžadujících změnu a přizpůsobení, s nimiž se nevyhnutelně setkají během celé své kariéry (Robitschek, 1998; Robitschek a kol., 2012). Výsledky předchozího výzkumu ukazují, že iniciativu osobního růstu studentů lze posílit účelnými zásahy, zejména prostřednictvím zásahů stimulujících osobní růst (Thoen & Robitschek, 2012). Jednotlivci mohou růst buď překonáváním svých nedostatků, nebo budováním svých silných stránek. Studie zdůrazňuje skutečnost, že volba týkající se zaměření těchto zásahů je důležitá, protože byly zjištěny větší zisky v iniciativě osobního růstu po zásahu se zaměřením na rozvoj silných stránek ve srovnání se zaměřením na překonávání nedostatků. Doporučením této studie univerzitám by znělo, aby vytvořily více studijních příležitostí se zaměřením na individuální kvality, zejména pro studenty, kteří se chystají promovat. Zvýšení iniciativy osobního růstu studentů je velmi žádoucí, jelikož se jedná o důležitý soubor dovedností předpovídajících úsilí, které studenti vynaloží, a jejich celkový přístup k učení a změně (Robitschek a kol., 2012). Takový přístup prospívá nejen úspěchu studentů na univerzitě, ale může také posílit jejich zapojení do kariérního průzkumu a rozvojových aktivit, které by případně mohly usnadnit jejich přechod na trh práce (Robitschek a kol., 2012).

Současné společnosti se zaměřují na růst a vývoj studentů prostřednictvím vzdělávání tak, aby byli schopni získat produkty nejvyšší kvality a díky nim přežít v našem konkurenčním světě (Beri & Jain, 2016). Abychom se vypořádali s výzvami a stresory a osvojili si nové dovednosti v životě, je nutné být pevně spojen s vlastním osobním růstem (Hendrick, 1995). Ryff (1989) popsal, že pokud lidé pocítují neustálý rozvoj, získávají nové zkušenosti, přijde jim, že vnitřně rostou, uvědomují si svůj potenciál, vidí, jak se zlepšují oni i jejich chování po určité časové kontinuum, znamená to, že mají vysokou úroveň iniciativy osobního růstu. Iniciativa osobního růstu je charakteristika, která pomáhá studentům v rozhodování a jejich životě ve všech myslitelných oblastech (Robitschek, 1998). Skládá se z přenositelných dovedností, které lze obecně použít v různých růstových příležitostech v průběhu života. Iniciativa osobního růstu obsahuje myšlenkové a behaviorální rysy, jako jsou motivace, znalosti, úspěšnost, obecné cíle a plány na jejich dosažení (Robitschek, 2003; Martin, 2009). Bylo zjištěno, že jednotlivci s vyšší úrovní pohody (sociální, emocionální a psychickou) vlastní vyšší úroveň iniciativy osobního růstu a zanedbatelnou míru úzkosti (psychologickou a emoční) (Robitschek & Kashubeck, 1999; Robitschek & Keyes, 2009).

## **2.2 Podstata osobní pohody**

Koncept osobní pohody je dle Bradburna (1969) stejně starý jako sama lidské evoluce. Etymologický význam pohody je „spokojený stav štěstí, zdraví a prosperity“ a označuje „optimální psychický stav a fungování“ (Deci & Ryan, 2008). Psychická a subjektivní pohoda jsou dvě hlavní oblasti pohody, které naznačují rovnováhu vlivů (pozitivních a negativních) a spokojenosti (Keyes a kol., 2002). Bari a Jain (2016) mluví o pohodě jako výsledku dynamické rovnováhy mezi různými aspekty života. Automaticky proudí do našich životů, když jsou duchovní, kognitivní, emoční, fyzické a behaviorální části našeho života integrovány, vyváženy a dobře fungují.

Yuehua a kol., (2004) zjistili, že vyšší úrovně subjektivní pohody hlásí jedinci s vyšší sebedůvěrou. Subjektivní pohoda studenta je ovlivněna perfekcionismem a také řízena prostřednictvím osobně vnímané zdatnosti (David, 2007). Také iniciativa osobního růstu je úzce spojena s psychickou pohodou jednotlivců. Iniciativa osobního růstu motivuje jednotlivce k hledání výzev a pomáhá jim rozpoznat vzorec růstu, který vede k jejich dosažení (Robitschek,

1998). Jarvela (2011) ve své práci zmiňuje, že blaho studentů pozitivně ovlivňuje jejich proces učení a výsledky učení. Studenti, kteří se cítí spokojeni se svými školami, si budou rozvíjet své pozitivní postoje k procesu učení a motivují se k lepším výsledkům a vnitřní pohoda jim umožňuje vyrovnat se s nepříznivým vlivem prostředí. Berger a kolektiv (2011) ilustrovali vztah mezi emocionální pohodou studentů a akademickým úspěchem. Z výsledků vyplynulo, že emoční pohoda pozitivně korelovala s akademickým úspěchem.

## **2.2. Osobně vnímaná zdatnost**

Dalším činitelem, který je efektivní pro akademické úspěchy studentů, je přesvědčení o osobně vnímané zdatnosti. Bandurův koncept osobně vnímané zdatnosti se popisuje jako schopnost jedince řídit své jednání potřebné k dosažení požadovaných výsledků, ovlivňovat rozhodnutí nebo setrvat v chování. Jinými slovy úroveň vnímané osobní zdatnosti člověka ovlivňuje výběr činností, kterých se účastní s ohledem na faktory prostředí, včetně překážek a předešlých špatných zkušeností (Bandura, 1977). Pajares (1996) ve svém výzkumu tvrdí, že lidé s nízkou vnímanou osobní zdatností mohou vidět věci horší, než ve skutečnosti jsou, a mohou si vytvořit omezenou vizi, jak k problému přistupovat. Očekávaná nebo dosažená úroveň vnímané zdatnosti jedince nebo očekávání zdatnosti závisí na: vnímaných úrovních obtížnosti nebo šancích na úspěch (velikost), obecnosti napříč situacemi (přenositelnost) a/nebo na síle víry ve schopnost sebe sama (Bandura, 1977). Je-li vnímání úspěchu a víry v sebe sama pozitivní a vysoké; existuje také pravděpodobnost vyšší úrovně jedincovi zdatnosti (Schrik & Wasonga, 2019). Osobně vnímaná zdatnost může být rozvíjena prostřednictvím zkušeností zahrnující trénování a získání úspěchu, učení pomocí modelování, získání pozitivní zpětné vazby a zažívání pozitivních fyziologických a psychických stavů. Jako příklad ze vzdělávacího kontextu lze uvést učitele s vysokou efektivitou výuky, kteří mají pozitivní vliv na akademické výsledky studentů (Ordun, Akün, 2007).

Akademická osobně vnímaná zdatnost je o tom, do jaké míry se člověk cítí úspěšně dokončovat akademické úkoly. Cíle studentů, úroveň motivace, akademické úspěchy ovlivňují přesvědčení o schopnostech učení a získávání větších akademických výsledků (Schunk & Swartz, 1993). Bandura (1999) uvedl, že přesvědčení o osobně vnímané zdatnosti má čtyři hlavní zdroje. Jedná se o přímé zkušenosti a nepřímé zkušenosti poskytované společensky nebo skrze modely,

verbálním přesvědčením nebo fyzickou a emoční situací jednotlivců. Nejúčinnější z nich na přesvědčení o osobně vnímané zdatnosti jsou přímé zkušenosti. Přesvědčení o osobně vnímané zdatnosti související s důsledky minulých zkušeností, ovlivňují úspěch nebo neúspěch v budoucnosti a následně ovlivňují akademickou motivaci. Studenti s vysokým přesvědčením o vlastní vnímané zdatnosti se stanou ochotnějšími ve vzdělávacích aktivitách ve srovnání se studenty s nízkou osobně vnímanou zdatností. Takové aktivitě věnují více úsilí a mohou vyvinout účinnější strategie vůči obtížím, kterým čelí (Eggen & Kauchak, 1997). Je známo, že osobně vnímaná zdatnost poskytuje jednotlivcům získávání nových znalostí a rozvíjení jejich dovedností pro lepší život nebo pro vlastní účely (Bandura, 1999). Proto by posílení individuálních faktorů studentů, jako je osobně vnímaná zdatnost, přispělo k dosažení cílů vzdělávacího systému. Ve studii Yazici a kol. (2011) se zkoumá, že emoční inteligence a víra v osobní vnímanou zdatnost studentů mohou být předpokladem jejich akademických úspěchů. Podle nich existuje významný vztah mezi akademickým úspěchem studentů a přesvědčením o osobně vnímané zdatnosti kladným směrem. Toto zjištění bylo shledáno v souladu s výsledky výzkumů v literatuře o přesvědčení o osobně vnímané zdatnosti, které pozitivně souvisejí s akademickým úspěchem (Schunk & Swartz, 1993; Wood & Locke, 1987) a jsou způsobilé v předurčení akademického úspěchu (Pajares & Johnson, 1996). Emoční inteligence je dle této studie a literatury dalším prediktorem akademického úspěchu (Parker, a kol., 2004). Existují však jiné studie, které naznačují, že emoční inteligence není mocným předpokladem akademického úspěchu (O'Connor, Jr. & Little, 2002). Přesto lze říci, že IQ a EQ nejsou vzájemně protikladné, naopak se vzájemně podporují. Pokud vezmeme v úvahu, že vzdělávací systém si klade za cíl nejen předat studentům obecné intelektuální dovednosti, ale také si klade za cíl přenést některé postoje a chování; lze konstatovat, že rozvinutá emoční inteligence je ve školním prostředí velmi důležitá.

Studenti budou ve škole pravděpodobněji úspěšnější, když se budou domnívat, že na jejich individuálním úsilí záleží, jinými slovy, když věří, že mohou mít významný vliv nebo kontrolu nad svým akademickým a osobním úspěchem (Bandura, 1997). Metaanalytický výzkum naznačuje, že akademická osobně vnímaná zdatnost je nejlepším prediktorem pro udržení studentů a jejich akademických úspěchů (Robbins, a kol., 2004) a osobnostní rysy, jako je osobně vnímaná zdatnost, sebeúcta a vnitřní kontrola, patří mezi nejlepší předpoklady výkonu a spokojenosti s prací (Judge & Bono, 2001). Ordun a Akün (2007) ve svém výzkumu dále objevili

to, že přesvědčení o osobní zdatnosti pozitivně ovlivňuje kariérní rozvoj, otevřenost kariérním možnostem a chování podporující zdraví.

S osobně vnímanou zdatností souvisí i emočně osobně vnímaná zdatnost, což je hierarchický proces, pomocí kterého je jedinec schopen rozpoznat, porozumět a popsat své emoce a za pomoci kterého jednotlivci také ovládají své emoce a myšlenky (Kirk, Suhutte & Hine, 2008). Vnímání regulačních faktorů emoční osobně vnímané zdatnosti znamená uspořádání negativních pocitů a vyjadřování těch pozitivních (Caprara & Gerbino, 2001, citováno v Caprara a kol., 2008). Z výzkumů bylo zjištěno, že emoční osobně vnímaná zdatnost má pozitivní vliv na a) vděčnost; b) fyzickou aktivitu; c) psychickou pohodu a d) zralost (a. Pool a kol., 2012. b. Totan a kol., 2012. c. Dogan a kol., 2013. d. Changxiu a kol., 2014) a je negativně spojená se a) selháním a b) depresí (a. McCarthy, Pretty a Catano, 1990)

## 2.3 Seberealizace

Významným konceptem, již zmiňovaným v úvodu, je individualistický koncept seberealizace Maslowa na jeho pyramidě potřeb, kde je seberealizace na nejvyšší příčce. Seberealizace je jeden z aspektů, které Maslow zkoumal (Goodman, 1968) a popsal ji jako snahu o dosažení a naplnění vlastního potenciálu. Byla definována jako užití schopností jedince nejkreativnějším a nejefektivnějším způsobem. Psychologický profil seberealizovaných lidí se skládá ze dvou složek: otevřenost vůči nové zkušenosti (uvědomování si vlastních emocí, mít vhled, být empatický a pěstovat zdravé mezilidské vztahy) a zaměření se na sebe (být za sebe zodpovědný, mít rozvinuté etické porozumění a sebevědomí, kognitivně a emocionálně se vyjadřovat a nebýt příliš citlivý ke kritice, nápadům a myšlenkám ostatních. Dávat životu smysl je atribut, který je společný v obou dimenzích (Beitel a kol., 2015). Maslow zdůrazňuje, že každý jedinec má motiv, co se seberealizace týče a že biologické a psychologické potřeby, které byly stanoveny od samého dna pyramidy, musí být splněny, aby se jedinec mohl realizovat. Tato hierarchie je vyjádřena fyziologickými potřebami, bezpečnostními potřebami, potřebami sounáležitosti a lásky a nakonec potřebou úcty a seberealizace. Fyziologické potřeby přímo souvisejí s přežitím a jsou velmi důležité, patří mezi ně potřeba jídla, vody, sexu a spánku (Krems a kol., 2017). Poté, co jsou uspokojeny všechny fyzické a bezpečnostní potřeby, jsou jednotlivci řízení potřebou někam patřit. Tato potřeba zahrnuje vrstevníky a přátele, podporu rodiny, členství

ve skupině a upřímné vztahy. Jsou-li uspokojeny fyziologické potřeby, bezpečí, sounáležitost a láska jednotlivce; dominantním motivem bude potřeba úcty. Tato potřeba spočívá v uznání a přijetí jinými lidmi, sebeúctě, pocitu dostatečnosti, schopnosti a důvěře. Když jsou uspokojeny i tyto potřeby, jedinec bude motivován seberealizací, která spočívá v realizaci jeho potenciálu a schopností (Hergenhahn & Olson, 2003).

Maslow (1979) ve své práci uvádí, že ačkoliv je seberealizace vrozená, mohou zkušenosti a procesy učení v období dětství buď jednotlivce podpořit nebo jim bránit v jejich seberealizaci. Pokud bude matka dítěti poskytovat potřebu lásky, bude tím zároveň pozitivně přispívat k rozvoji osobnosti a seberealizaci dítěte. Pokud se podíváme na vztah mezi přístupy rodičů a seberealizací jednotlivců, je jasně vidět, že zatímco v demokratických rodinách, kde je poskytnuta láska a porozumění, je vysoká šance seberealizace, v rodinách autoritvních, kde převládá přísný a bezohledný přístup, jedincům tento přístup v seberealizaci brání (Dağlı & Beyazsaçlı, 2010). K uspokojení potřeby seberealizace člověk potřebuje prostor se správnými podmínkami a student - jako člověk - potřebuje prostor na univerzitě, aby uspokojil svou potřebu seberealizace. Ve své studii Alaghmand a kol. (2018) se zaměřili na identifikaci faktorů ovlivňujících seberealizaci studentů v prostorech vysokých škol. Čtyři faktory ovlivňující seberealizaci studentů ve vysokoškolských prostorech se skládají ze čtyř částí: Porozumění vlastní povaze, hledání skrytého a potenciálního talentu; Individuální evoluce; Porozumění faktům a pravdám. Identifikace a faktory seberealizace v prostorách univerzity mohou být užitečné při identifikaci současného stavu a poznání slabých a silných stránek s cílem vytvořit vhodné podmínky pro uspokojení této potřeby studentů. Obecně lze říci, že je možné uspokojit potřebu seberealizace studentů v prostorech univerzity a v důsledku toho zvýšit efektivitu vzdělávání a akademický úspěch, a tudíž bude propagována společnost. (Alaghmand, 2018). Při analýze překážek seberealizace vysokoškolských studentů bylo vidět, že úroveň překážek seberealizace studentů ve 4.ročníku byly nižší než v 1.ročníku (Ertem & Sezer, 2004). V průběhu procesu seberealizace se ukazuje, že rodina a škola jsou důležitými proměnnými (İmamoğlu, 2012).

Díky známým psychologům a jejich významným konceptům uvedených v této kapitole se můžeme lépe zorientovat v našem nitru, můžeme si lépe představit, jak pracuje, jelikož umíme lépe pojmenovat a popsat činitele, schopnosti a touhy, bez kterých by nemohlo k našemu růstu vůbec docházet. Máme možnost lépe rozumět svým emocím a emocím ostatních lidí a v

neposlední řadě víme, proč děláme to, co děláme, a chováme se tak, jak se chováme. Vnitřní činitelé se samozřejmě navzájem ovlivňují s těmi vnějšími, které jsou představeny v poslední kapitole, aby mohlo k růstu člověka vůbec dojít.

### **3. Stávající rámce osobního růstu**

V této kapitole budou představeny stávající rámce osobního růstu, které vedou jedince k rozvoji převážně ve školním nebo pracovním kontextu. Většina existujících rámců, které cíleně vedou jedince k dosažení růstu, se týkají plánování kariérního rozvoje lidí, přestože osobní růst je považován za hlavní pilíř psychické pohody. V současnosti existuje několik rámců osobního růstu, které jsou však omezeny pouze na práci nebo vzdělání a postrádají strukturované metody k realizaci strategií osobního růstu (Le Cunnf, 2019) Co se týče vzdělání, jedinečné charakteristiky samotných studentů metody činí otevřenější vůči vnějším vlivům než u obecné populace (Sears, 1986), což není v souladu se sebeřídícím rámcem osobního růstu. V případě práce je většina rámců osobního růstu na pracovišti založena na modelu nedostatku, ve kterém jsou slabiny jednotlivce považovány za jeho největší příležitost k růstu (Van Woerkom a kol., 2016). Tyto rámce však stále nabízejí zajímavý vhled do toho, jak jednotlivci a organizace řídí osobní růst (Le Cunnf, 2019).

Několik rámců osobního růstu se zaměřuje na studenty v akademickém prostředí, jako například rámec SII (Strenght, Improvements, Insight), který se soustředí na sebehodnocení jako nástroj pro zlepšení (Beyerlein, Apple & Holmes, 2007). Původně byl tento rámec užíván jako nástroj k obdržení zpětné vazby, SII nejprve zaznamenává silné stránky výkonu jednotlivce, oblasti, ve kterých by bylo možné tento výkon zlepšit, zároveň s návrhy, jakým způsobem by bylo možné takového zlepšení dosáhnout, a poznatky, které by jednotlivci mohly pomoci v jiných kontextech (Wasserman & Beyerlein, 2007).

#### **3.1 Školní rámec**

Složitější je metodologie procesu učení (LMP- aj: the Learning Process Methodology), která se skládá z deseti kroků určených k podpoře vytváření nových znalostí: (1) definování motivace k učení; (2) stanovení cíle učení; (3) stanovení výkonnostních kritérií (4) posouzení



instrukcí a materiálů, 5) určení předpokladů, jako jsou předchozí dovednosti nezbytné jako základ pro nové učení, (6) vytvoření studijního plánu; 7) přenos učení do nového kontextu, (8) řešení složitějších typů problémů; (9) zkoumání a navrhování nových možných způsobů použití souvisejících s tématem, (10) hodnocení jedincova růstu (Leise, Beyerlein & Apple, 2007). Ač je tento rámec rozsáhlý, stále předpokládá akademické prostředí, ve kterém budou studenti vedeni obsahem s pokyny, materiály a jasnými předpoklady.

Nakonec, plánování osobního rozvoje (PDP- aj: personal development planning) je užívaný rámec ve vzdělávání, který pomáhá studenty připravit na profesní svět prostřednictvím kariérního plánování se zaměřením na určení a zdůraznění osobních dovedností oproti požadavkům zaměstnavatelů (Tucker, Duncan & Davis, 2011). Lépe by se tento rámec dal popsat jako nástroj používaný ve vzdělání ke kariérnímu poradenství (Mittendorff a kol., 2008) a k získání představy o vytoužených plánech (Beusaert a kol., 2013). Výzkum naznačuje, že PDP lze účinněji užít na pracovišti.

### **3.2 Pracovní rámec**

Jiné rámce osobního růstu se zaměřují na zaměstnance v pracovním prostředí. PDP se běžně používá jako hodnotící nástroj zahrnutý v širším rámci hodnocení pro zaměstnavatele, který zaznamenává informace o současných a potenciálních schopnostech zaměstnanců (Hagan a kol., 2006). Ač je považován za klíčový postup v oblasti řízení lidských zdrojů, který může vést ke zvýšení zájmu zaměstnanců (Fletcher, 2019), je často veden supervizorem a omezen na profesní rozvoj (Beusaert, 2011), který není v souladu se sebeřízením osobního růstu. V dnešní společnosti, kde jsou zaměstnanci neustále vyzýváni zlepšovat své znalosti a dovednosti (Hashim, 2008), tradiční zásahy ze strany zaměstnavatele se musí vyvíjet v širší představu o neustálém růstu včetně dobrovolných činností, které souvisejí s dlouhodobou osobní působností (Hurtz & Williams, 2009). Mnoho zaměstnanců nezná své osobní cíle učení a není si vědomo procesů učení, které k těmto cílům povedou (Caffarella & O'Donnell, 1987; Doornbos, Bolhuis & Simons, 2004). Zatímco vzdělávací prostor je většinou zaměřen na jedincovu přípravu na profesní život, vědci zjistili, že osobní růst na pracovišti je většinou výrazem samostatného jednání zaměstnanců a schopností vhodně si poradit s jejich situací (Hennessy & Sawchuk, 2003). To je důvod, proč byl rámec silných stránek, založený na teorii sil (Peterson & Seligman, 2004), zkoumán jako vhodná metoda ke zvýšení podpory a efektivity osobního růstu

zaměstnanců, s přímým dopadem na jejich sebedůvěru a nepřímým účinkem na iniciativu osobního růstu (Van Woerkom & Meyers, 2019).

### **3.3 Myšlenkový rámec**

Zvlášť bychom mohli položit myšlenkový rámec osobního růstu, který může zahrnovat vlastní jednotlivcovy cíle a který definují nějaké konečné body - strategie k dosažení těchto cílů, hodnocení procesu, etapy, které definují milníky na cestě k rozvoji, metody zpětné vazby k poskytování informací o změnách (Obadara & Abatan, 2014). Postaveno na třech růstových rámcích osobního růstu - růstovém myšlení, metakognici a sebeřízení - je myšlenkový rámec založen na cyklu jedincových povinností, činností, úvahách a zpětných vazbách. Myšlenkový rámec znamená aktivní utváření vlastních myšlenkových rámců k dosažení osobního růstu. Skládá se ze čtyř fází: smlouva, čin, reakce, dopad (PARI- v aj: pact, act, react, impact) - ty jsou navrženy tak, aby jednotlivcům umožňovaly řídit svůj osobní růst strukturovaným, ale flexibilním způsobem, který lze aplikovat na všechny oblasti osobního růstu, od vzdělání a práce po volnočasové aktivity (Le Cunnf, 2019) Myšlenkový rámec se liší od plánování osobního rozvoje a dalších rámců osobního růstu tím, že u něj neexistuje žádné formální hodnocení. Le Cunnf (2019) dodává, že bychom se vyhnuli potenciálnímu stresu z hodnocení svého výkonu, metoda myšlenkového rámce měří pouze to, zda jsou činnosti uvedené ve fázi smlouvy dokončeny ve fázi činu, bez ohledu na vnímaný nebo skutečný výkon. Kromě toho mohou jednotlivci posoudit svůj vlastní pokrok prostřednictvím reflexního cvičení.

V návaznosti na diskusi a definici osobního růstu a jeho definiční rysy, zmíněné rámce navrhuji řízení osobního růstu s cílem pomoci jednotlivcům dosáhnout jejich potenciálu prostřednictvím aplikovaného a opakovaného učení v práci, ve škole nebo samostatně. Tyto rámce lze použít k posílení teorie a praxe osobního růstu.

## **4. Vnější činitelé osobního růstu**

Poslední kapitola bude zaměřena na vybrané a později zkoumané vnější vlivy - životní oblasti, které by mohly významně ovlivňovat subjektivní formování a růst vysokoškolských

studentů. Kapitola se zaměřuje konkrétně na pět oblastí, u kterých jsou uvedeny výzkumy, které připisují dané oblasti menší či větší důležitost ve vztahu k osobnímu růstu studentů.

## 4.1 Rodina

Rodinou se zabývají sociologové, psychologové, ekonomové nebo pedagogové. Jednu z možných definic například uvádí psychologka Vágnerová: „Rodina je důležitá sociální skupina, která plní celou řadu biologických, ekonomických, sociálních a psychologických funkcí. Poskytuje svým členům potřebné zázemí, uspokojuje jejich potřeby a zprostředkovává zkušenosti, které nelze získat jinde. Každý jedinec zde má určité role, které se stávají součástí jeho identity.“ (2008, s. 589). Při interpretaci svých zážitků dítě vychází z rané sociální zkušenosti, kterou získává prostřednictvím sociálního učení právě v rodině. Pedagog Mühlpachr (2008) podporuje takovou myšlenku tvrzením, že „ze všech výzkumů i praktických zkušeností vyplývá, že rodina plní nejvýznamnější úlohu ve vývoji a výchově dítěte.“

Roostin (2008) ve svém výzkumu tvrdí, že rodinné prostředí je prvotním prostředím, kde se dítěti dostane nějaká forma vzdělání a vedení. Považujeme ho za hlavní vzdělávací prostředí, protože většina života jednotlivce nebo dítěte probíhá právě tam, stejně jako položení základních znalostí etiky a norem. Rodiče si stále více uvědomují důležitost své role ve vzdělávání dětí a řada z nich podporuje i jejich budoucí vzdělávání. Rodina je zároveň místem, kde se jednotlivci rozvíjejí v raných stádiích procesu socializace a prostřednictvím individuální interakce získávají své znalosti, dovednosti, zájmy, hodnoty, emoce a postoje v životě. Rodina nebo rodiče musí udržovat děti, starat se o ně a chránit je, aby se mohli socializovat, aby dokázaly zvládat sociální život. Vztah dítěte s celou rodinou obecně ovlivňuje postoj dítěte k ostatním.

Důvody významu vlivu rodiny na vývoj dítěte jsou: a) rodina je první sociální skupinou, která se stala středem identity dítěte; b) rodina je prvním prostředím, které dítěti představuje životní hodnoty; c) rodiče a další rodinní příslušníci představují „významné osoby“ pro osobní rozvoj dítěte; d) rodina jako instituce, která umožňuje základní lidské potřeby, jak fyzicko-biologické, tak i sociopsychologické a e) dítě tráví většinu času v rodinném prostředí (Yusuf & Sugandhi, 2011).

K vývoji dětí dochází postupně nebo nepřetržitě v průběhu období. Podle Yusuf a Nani (2011) se období vývoje skládá ze tří období, a to dětství, dospívání a dospělosti. Dospívání, které trvá zhruba do 19-20 ti let, tedy období, kdy student začíná vysokou školu, a zároveň je

charakterizované změnami v biologických, kognitivních a socioemotivních aspektech. V tomto období slouží rodina, zejména rodiče, jako poradci, kteří zastávají roli pomocníka a motivátora pro dítě při realizaci jeho vývoje. Takový případ může nastat, pokud si dospívající vybírá hlavní zaměření na vysoké škole, avšak rodina nebo rodiče by neměli přikazovat nebo požadovat, aby si dítě vybralo konkrétní obor nebo vysokou školu, ale aby spolu vedli dialog o tom, jaké jsou vstupní požadavky, co od studia dítě očekává. Díky dialogu si může později vybrat po pečlivém uvážení. Bylo pozorováno, že rodinná prostředí, která jsou soudržná nebo vřelá, expresivní a podporují otevřenou diskusi, usnadňují rozvoj jedincovy identity (Dyk, 1990; Grotevant & Cooper, 1983). Předpokládá se, že vzdělávací systémy, které podporují podpůrný a demokratický rodinný život, usnadní utváření identity během vysokoškolské zkušenosti (Moos, 1973). Rodinný vztahový systém není často uznáván jako podpůrný kontext ve studentově akademickém životě, který usnadňuje jejich úspěch a rozvoj, a to i přes rostoucí výzkumné důkazy naznačující, že rodinné chování a styly interakce mají silný podpůrný vliv na chování dětí a adolescentů a na akademický výkon ve školním prostředí. (viz Ryan & Adams, 1995; Booth & Dunn, 1996).

Ve studii Moore a spol. (2008) byl nejzajímavějším zjištěním fakt, že rodina hraje významnou roli při udržení studenta ve škole. Zatímco přesný význam podpory rodiny přináší další zkoumání v osobním i institucionálním kontextu, má toto zjištění přímé důsledky pro instituce. Jednou z produktivních institucionálních strategií, jak zlepšit tento typ externí podpory pro studenty, by bylo pomoci rodinám studentů porozumět školním zásadám a procesům, zdrojům, které mají k dispozici, a zkušenostem, které jejich členové rodiny mohou získat zápisem do školy. Moc rodiny zůstává v univerzitním prostředí evidentní. Často ignorujeme roli rodiny v rozvoji mladých dospělých a obracíme se výhradně k jiným kontextům, jako je práce, vrstevníci nebo škola, abychom vysvětlili a pochopili vývojové vzorce. Naše zjištění ukazují, že rodina zůstává vlivná, i když je tento systém v životě mládeže méně dominantní. Nyní, když existují ekologické modely pro studium těchto sociálních procesů ve vztazích rodina-škola (Ryan & Adams, 1995), a víme, že rodina má trvajících vlivné účinky během univerzitních let, můžeme rozšířit naše analýzy tak, aby zahrnovaly více úrovní rodiny a rodičovské procesy jako vliv na psychologické fungování během mladé dospělosti (Adams a kol., 2000)

## 4.2 Přátelé a známí

Už jako mladší školáci si lidé budují vztah ke kolektivnímu životu. Vztahy od nástupu do školy ve vrstevnické skupině hrají velkou roli a jakékoliv odmítnutí vrstevníky je prožíváno. Díky vrstevníkům získávají nové vlastnosti a rozvíjejí své dovednosti, jedinec se učí novým sociálními rolím, které se musí naučit zvládat (Matějček & Pokorná, 1998).

Akademické aktivity jsou zaměřeny na zajištění toho, aby studenti dokázali zvládnout vzdělávací cíle. Ve školách je míra toho, aby byly tyto cíle splněny, do značné míry určována interakcí vrstevnických skupin, které by se mohly odrážet v akademickém výkonu studentů. Skupina vrstevníků hraje velkou roli v sociální i emoční oblasti a má vliv na akademický rozvoj studentů (Filade a kol., 2019). Steinberg (2005) tvrdí, že vliv vrstevnické skupiny začíná v raném věku a zvyšuje se v průběhu dospívání. Porozumění vyhlídkám a výzvám skupiny vrstevníků je zásadní pro produktivitu vzdělávacích postupů a organizačního designu školských systémů, za účelem zlepšení akademických výkonů studentů (Filade a kol., 2019). Pro mnoho studentů je přátelství zásadním mezilidským prostředkem, který je posouvá k psychickému růstu a zralosti, což umožňuje sociální cit, který ovlivňuje rozvoj sebehodnocení (Lavy & Schlosser, 2007). Toto tvrzení naznačuje významný vliv skupiny vrstevníků téměř ve všech aspektech růstu u dospívajících. Takový vliv je patrný v sociálním a emočním životě mladých lidí, který se může projevit také v jejich přístupu k vzdělávacím aktivitám a který se odráží v akademickém výkonu studentů (Filade a kol., 2019).

Castrogiovanni (2002) definoval skupinu vrstevníků jako malou skupinu podobného věku, blízké přátele sdílející stejné aktivity. Skupina vrstevníků může působit jako pozitivní vzor, například pokud je člověk ve skupině lidí, kteří jsou ambiciózní a tvrdě pracují na dosažení vysokých akademických cílů, může mít tendenci je následovat, aby se vyhnul pocitu vyloučení ze skupiny. Negativní vliv vrstevníků lze považovat za jednu ze sil vedoucích ke špatnému akademickému výkonu, jelikož akademické priority jsou často zanedbávány. Akademický výkon znamená znamenitost ve všech akademických disciplínách (Filade a kol., 2019). Steinberg (2005) předpokládá, že akademický výkon zahrnuje schopnosti a výkony studentů; je to vícerozměrný koncept a je složitě spojen s lidským růstem a kognitivním, emočním a sociálním fyzickým vývojem. Akademický výkon se také týká toho, jak dobře student plní své úkoly a studium, a věří se, že akademický výkon studenta koreluje se skupinou, do které patří (Lashbrook, 2000).

Několik vývojových studií na dospívajících ukázalo, že ve vztahu k dětem a dospělým jsou citliví a vysoce reagují na různé sociální podněty, jako jsou výrazy obličeje a sociální zpětná vazba (Burnett a kol., 2011). Tento důkaz přecitlivělosti na sociální podněty naznačuje, že tato věková skupina může být v rozhodování pravděpodobněji vystavena buď pozitivním, nebo negativním podnětům vrstevníků. Je dobře známo, že vysokoškoláci jsou více ohroženi než dospělí, což odhaluje zvýšená míra experimentování s alkoholem, tabákem a drogami, nechráněná sexuální aktivita, násilné a nenásilné zločiny a bezohledné řízení (Steinberg, 2008). Vrstevnický vliv může být přítomen na pracovišti, ve škole nebo ve společnosti; může to ovlivnit lidi všech věkových skupin. Může to ovlivnit lidi různými způsoby, ale zde se zaměřujeme na vliv vrstevnické skupiny, protože to ovlivňuje akademický výkon vysokoškoláků. (Lavy & Schlosser, 2007).

Z výsledků studií vyplývá, že skupina vrstevníků hraje důležitou roli v životě studentů. Tvoří důležitou součást sociálního prostředí školy a také vytváří a udržuje kulturu odlišnou od domova. Myšlenka, že vrstevníci mají vždy negativní vliv na přístup studentů, byla rozhodně vyvrácena. Výzkum ukázal, že studenti jsou nejvíce ovlivňováni svými blízkými přáteli a že k tomuto vlivu dochází dvěma cestami. Největší pozornost byla věnována první cestě, vlivu přátel s určitými vlastnostmi. Například studenti, jejichž přátelé jsou ve škole rušiví, sami pravděpodobně budou rušivější. Studenti, jejichž přátelé mají dobré výsledky, budou mít také pravděpodobně dobré výsledky. Přátelé ovlivňují všechny aspekty školy, ale síla těchto vlivů není dosud jasná. (Berndt, 1999). Chování studentů ve škole může být ovlivněno také kvalitou a stabilitou jejich přátelství. Důkazy o této druhé cestě vlivu jsou však omezené. Studenti, jejichž přátelství mají více pozitivních rysů a méně negativních, se více zapojují do třídních aktivit, lépe se chovají a mají lepší akademické výsledky. Některé teorie naznačují, že účinky kvality přátelství by měly být v dospívání větší než v předchozích letech, ale tuto hypotézu je třeba ještě více zkoumat. Nedávný výzkum ukazuje, že zásahy určené ke zlepšení chování studentů mohou mít škodlivé účinky, pokud bude ignorován vliv přátel. Lepší porozumění vlivu přátel by mohlo nejen zabránit těmto škodlivým účinkům, ale také navrhnout techniky pro maximalizaci pozitivních vlivů přátel a přátelství na úspěchy ve škole (Terenzini a kol., 1996). Vrstevník může ovlivnit studenta ve všem od výběru toho, co má nosit, až po zapojení se do drogového nebo jiného chování Ryan (2002).

### **4.3 Škola**

V průběhu let někteří pedagogové tvrdili, že vstupní standardy jsou nejdůležitějšími determinanty úspěchu na univerzitách; jiní tvrdí, že je třeba vzít v úvahu také neakademické faktory. Z toho vyplývá, že existuje jasný důkaz, že názory a očekávání učitelů a studentů ohledně akademického úspěchu nejsou vždy stejné (Olatunji a kol., 2016). Fadokun (2009) tvrdil, že školy jsou zřízeny za účelem ovlivnit znalosti a aby se tyto instituce staly uznávanými jako centra akumulace znalostí a přenosu znalostí, přičemž studenti jsou nejdůležitějším přínosem každého vzdělávacího ústavu. Pels (2011) definuje individuální osobní rozvoj jako důležitou funkci školy. Studenti by ve škole měli rozvíjet své schopnosti a kompetence z hlediska akademických úspěchů, zároveň je však podstatný rozvoj silných stránek a schopností týkajících se směřování vlastního života, budování pozitivních vztahů s ostatními a zvládnání neštěstí.

Výzkum Adamse a Finche (1979) naznačuje, že vzdělávací prostředí, která propagují podpůrné intelektuální prostředí a zároveň nabízejí kritické a analytické povědomí o společenských otázkách, usnadňují rozvoj identity. Pietarinen, Soini & Pyhäntö (2014) zkoumali mimo jiné vztah mezi školní pohodou a studijními výsledky. Korelační analýza ukázala, že pozitivní složka pohody studentů ve škole (prosperující ve škole) pozitivně korelovala s akademickými výsledky. Výsledky studie Elovainio a kol. (2011) naznačují, že mezi akademickým úspěchem a nespokojeností se školou existuje negativní vztah. Vyšší úroveň akademických úspěchů souvisely s nižší nespokojeností se školou. Pascarella a Terenzini (1991) také dospěli k závěru, že v psychosociálním vývoji studentů dochází během prvních dvou let na univerzitě pouze k mírným změnám; namísto toho naznačují, že větší změna je pozorována během 4 nebo 5 let univerzity. Studie Olatunji a kol. (2016) ukázala, že rodiče a profesori mají velký význam a mohou velmi ovlivnit výkon vysokoškolských studentů

#### **4.4 Práce**

Hromadí se vědecké práce z oblasti zaměstnanosti studentů a jejího dopadu na studentské akademické úspěchy, osobní a společenský růst, na míru udržení se ve škole a známky, se kterými studenti školu vychází. Avšak pro každou studii, která předpokládá výhody zaměstnanosti studentů, existuje stejně přesvědčivá studie, která uvádí pravý opak (Aper, 1994). Zaměstnání studentů může pozitivně nebo nepříznivě ovlivnit akademický a/nebo kognitivní vývoj. Mírné množství neakademické práce je považováno za užitečné pro dosažení akademických výsledků ve srovnání s těžkým nebo žádným zaměstnáním (Hood, Craig &

Ferguson, 1992). Fjortoft (1995) tvrdí, že zaměstnanost na vysoké škole jednoduše neovlivňuje úroveň akademických výsledků studentů. Jedním vysvětlením může být to, že zatímco práce ovlivňuje množství času, který má student k dispozici, mají spíše tendenci zkracovat svůj volný čas a socializovat se než zkracovat čas studia (Fjortoft, 1995). V rozsáhlejší studii vysokoškolských zkušeností studentů bakalářského studia Light (2001) dochází k závěru, že neexistuje žádný významný vztah mezi placenou prací a známkami. Studenti, kteří pracují hodně, málo nebo vůbec, vykazují podobné vzory známek. Jiný výzkum provedený Furrem a Ellingem (2000) však ukázal nepříznivý dopad zaměstnání na akademický pokrok studentů, kteří pracují 30 hodin a více. Většina vědců, kteří uznávají vliv práce na akademický a sociální rozvoj studentů, se zabývá dopadem práce na udržení studentů na vysoké škole a dokončení bakalářského titulu (např. Ehrenberg a Sherman, 1987; Fjortoft, 1995). Moffatt (1988) zjistil, že asi pro 40 procent studentů byla nejvýznamnější pedagogickou zkušeností stránka školy, která se konala mimo školu. Se značným podílem studentů, kteří pracují při vysoké škole, by se pracovní zkušenosti neměly nadále považovat za pouhý faktor přispívající k vytrvání a dosažení vzdělání; tato zkušenost si zaslouží důkladnou zkoušku v kontextu všech mimoškolních zkušeností studenta jako vysokoškoláka (Cheng & Alcantara, 2004).

Dosažení znalostí a dovedností získaných vysokoškolským vzděláním přispívá k osobnímu růstu a případnému kariérnímu postupu a může zahrnovat řadu vzdělávacích příležitostí (Chickering & Gamson, 1987). Tradiční akademická práce v hodině, stejně jako účast na aktivitách mimo učebnu, jako jsou stáže a kooperativní pracovní programy, mohou hrát významnou roli v rozvoji vysokoškoláků (Rayman, 1993). Formální univerzitní programy a pomocné služby, jako kariérní poradny, zaměřené na podporu takového rozvoje vysokoškoláků, jsou poněkud nedávné přírůstky na univerzitní půdě (Nell, 2003; Rayman, 1993). Kariérní rozvoj se zaměřuje na pomoc vysokoškolákovi při výběru magisterského studia, čímž podporuje „spojení“ mezi studenty a kariérními možnostmi po ukončení školy. To se promítá do profesního výběru při ukončení studia nebo při výběru vyššího stupně, které vedou k požadovanému postgraduálnímu vzdělání pro povolání (Blau & Corrine, 2013).

Z výsledků studie Chenga a Alcantara (2004) vyšlo, že žádný ze studentů nehlásil žádné negativní vnímání své práce svými vrstevníky. Naopak většina studentů byla hrdá na své postavení v zaměstnání nejméně ze dvou důvodů. Prvním byl příjem z práce, který jim pomohl udržovat dobrý společenský život, jelikož bez něj by jejich společenský život mohl být jen horší.



Za druhé, studenti považovali svou práci za žádanou a schopnost najít si práci a/nebo soutěžit o náročné zaměstnání je činí konkurenceschopnějšími a sebevědomějšími mezi jejich vrstevníky. Smysl pro naplnění studentů se liší v závislosti na typu práce, kterou vykonávají. Pro ty, jejichž pracovní místa nejsou tak náročná, zejména pro studenty v prvním ročníku, kteří právě začali pracovat, se často cítili znuzeni a zbyteční. Zatímco druh práce, kterou studenti hledají, je do jisté míry ovlivněn jejich osobními nebo akademickými zájmy, pracovní praxe může mít také dopad na jejich akademické zájmy nebo dokonce budoucí kariérní plány.

Studenti jsou motivováni k práci z několika důvodů. Většina studentů měla pocit, že pro splnění jejich každodenních finančních závazků je třeba pracovat. Jakmile začali pracovat, začali vidět i další výhody práce. Zaměstnanost jim poskytla přístup k učení se na pracovišti a příležitosti k interakci a navazování kontaktů s lidmi na pracovišti. Práce během akademického roku také vedou k lepším funkcím a v některých případech k trvalému zaměstnání po ukončení studia. Studenti připustili, že většina pracovních míst je k dispozici během denní pracovní doby, což se vylučuje s rozvrhy ve škole. V důsledku toho neustále čelili volbě mezi trávením času prací nebo studiem. Většina studentů uvedla, že když se akademický tlak zvyšoval, vždy se rozhodli zkracovat pracovní dobu, nebo přestali pracovat úplně. Studenti věřili, že práce pomohla utvářet jejich akademické zájmy a výběr kariéry po ukončení studia. Studenti se po ukončení studia považují za přínosnější než jejich kolegové, kteří nepracovali, protože práce jim dala příležitost získat náhled na trh práce, zkušenosti ze skutečného světa a získat informace o svých vybraných profesích. Téměř všichni účastníci souhlasili s tím, že nejvyšší obětí za práci je volný čas, čas na spaní a čas na styk s přáteli. Jedním z nejdůležitějších výsledků je, že pracovní zkušenosti pomáhají zvýšit sebevědomí studentů v práci s lidmi (Cheng & Alcantara, 2004).

#### **4.5 Volnočasové aktivity**

Pohled na subjektivní definici volného času ukazuje, že volný čas je třeba chápat jako mentální a duchovní přístup, a ne pouze jako výsledek vnějších faktorů (Pieper, 1965). Je to forma vnitřního ticha, což znamená, že není zaneprázdněn, ale nechává věcem volný průběh. Volný čas je doba, kdy je jedinec bez práce a plní určité povinnosti, jako jsou domácí práce, osobní péče, stravování a spánek. Je to čas, který si lidé vyhražují na odpočinek, socializaci a cvičení mysli a těla, nebo se věnují osobním zájmům. Volný čas poskytuje příležitost k obnově sebe sama a umožňuje nám lepší výkony při provádění každodenních činností (Khan & Chauhan,

2018). Iso-Ahola (1989) poznamenal, že účast na rekreačních činnostech je používána jako mechanismus pro zvládnutí stálých požadavků na vysokou školu. V studii DeMers (2015) bylo zjištěno, že ti, kteří mají úspěšnou profesní dráhu a profesní život, si dopřávají aktivní odpočinek zahrnující cvičení tělesného a duševního zdraví, čtení pro získávání slovní zásoby a komunikačních dovedností, učení nových dovedností, sociální práce, setkávání se s lidmi kvůli vytváření sítí, trénování koníčků a trávení času s rodinou a blízkými přáteli.

Volnočasové aktivity lze rozdělit do produktivních a neproduktivních činností, avšak kvůli složitému lidskému chování a psychologii člověka nemůže existovat jednoduché rozdělení produktivních a neproduktivních činností. Produktivní činnosti mohou být v některých scénářích neproduktivní a v jiných situacích mohou být produktivní. V aktivním způsobu života se ve volném čase člověk věnuje činnostem podporujícím zdraví (Coleman & Iso-Ahola, 1993). V pasivním volném čase se člověk věnuje pasivním volnočasovým aktivitám, jako je spánek, sledování televize, chatování nebo trávení času neproduktivními činnostmi (Khan & Chauhan, 2018). Miller a kol. (2003) také uvedli, že mládež, která má vyšší nároky na svou budoucí kariéru, se účastní strukturovanějších volnočasových aktivit. Strukturovaný volný čas se věnuje činnostem souvisejícím s osobními zájmy a koníčky a vyžaduje vážnější přístup a časovou oddanost. Někteří studenti také vybírají aktivity, které by byly přínosné pro jejich budoucnost.

Moderní teoretici volného času náležitě uznávají rozlišení mezi vnitřní a vnější motivací (Kelly, 1996) a uznávají, že svoboda ve volném čase je spíše vnímána, než že by byla dána (Neulinger, 1981). Příběhy o získávání sebevědomí a naplnění prostřednictvím volného času, zejména prostřednictvím náročných a/nebo „dobrodružných“ aktivit jsou v současném diskursu běžné. Existuje značná část literatury v rámci studia volného času a rekreace, která předpokládá, že sebepoznání nebo znalosti lze získat vyhledáváním „rizikových situací“ (např. Walle 1997, Weber 2001), jelikož tak mohou jednotlivci hledat subjektivně náročné výzvy, které poskytují příležitosti pro získání znalostí a možnost vyzkoušet sebe sama. To se projevilo v nárůstu dobrodružných rekreačních aktivit (Ewert & Jamieson 2003) a ačkoli se většina teorií motivace k zapojení se do dobrodružných zážitků zaměřila na představu o hledání rizika (např. Ewert 1989), jiná vysvětlení naznačují, že rozvoj prostřednictvím subjektivní výzvy je primární motivací (Walle 1997, Weber 2001). Tento pohled na rekreaci nás přivádí k vývojovým názorům na volný čas obecně, které částečně spočívají na humanistických ideálech seberealizace (např. Maslow 1971), které tvrdí, že bychom se měli snažit rozvíjet a naplňovat náš potenciál. Momenty

seberealizace popsal Maslow (1971) jako „vrcholné zážitky“, charakterizované jako zvýšený vnitřní stav získaný v náročných situacích. Csikszentmihalyi (1990) navrhl, že téměř každá činnost, která umožňuje zvýšení obtížnosti, může vést k zážitkům a složitějšímu já, od lezení po skalách až po tanec nebo sochařství.

Hromadění subjektivních životních zkušeností může člověku poskytnout vnímání osobního růstu a rozvoje své osobnosti. Bez ohledu na postmoderní perspektivy, které se mohou pokusit objektivně devalvovat tyto možnosti rozvoje, mohou vnímané psychické přínosy zapojení se do smysluplné činnosti zůstat pro jednotlivce nedotčeny. Toto zaměření na psychické přínosy pozitivních zážitků, které se objevilo v širším diskurzu „pozitivní psychologie“ (viz Fredrickson 2001, Seligman & Csikszentmihalyi 2000), dává nový důraz na prožívání pozitivních emocí a na to, jak kumulativní zkušenost může ovlivnit pohodu a rozkvet člověka. Jen proto, že utváření identity a představy o osobním růstu mohou být produkty mysli, neměli bychom odmítat hodnotu pozitivních zážitků z volného času jako prostředku k osobnímu blahu (Cohen, 2013).

Studenti, kteří tráví v průměru 2 hodiny denně činnostmi, jako je spánek, trávení času v jídelnách / restauracích, procházením internetu pro relaxaci, posloucháním hudby / rádia, sledováním jakýchkoli TV kanálů, mají lepší akademické výsledky. Zapojení do relaxačních a pasivních volnočasových aktivit poskytuje studentům čas na dobití sebe sama. Pomáhá jim to získat psychickou a fyzickou energii poté, co chodili do školy a vykonávali další povinné činnosti. Studie prováděné ve vyspělých zemích ukazují, že existuje pozitivní vliv pravidelného aktivního trávení volného času na školní a vysokoškolské výsledky dospívajících a vysokoškolských dívek a chlapců. Z výzkumu provedeného ve vyspělých zemích bylo zřejmé, že dívky a chlapci mají různé zájmy a tendence, pokud jde o trávení volného času. Svůj volný čas vnímají jako kvalitní čas, ze kterého lze vytěžit maximum. Pozitivní a produktivní volnočasové aktivity jsou spojeny s pozitivními osobními, akademickými a zdravotními výsledky a naopak zapojení se do příliš mnoho pasivních volnočasových aktivit k rozvoji nepřispívá (Khan, Chauhan, 2018).

V této kapitole byly představeny teorie a výsledky jednotlivých vnějších činitelů, které by mohly mít vliv na studenty na vysoké škole, ovšem bez vzájemného porovnání a s minimálním propojením. Může vyvstat otázka, jaká oblast má subjektivně na vysokoškolské studenty největší vliv, v následujícím výzkumu bude tato otázka zodpovězena.

## Výzkumná část

Ve zmíněných studiích v teoretické části (např. Bliming, 2010; McNabb & Sloane, 2002) jsem představila především výzkumy, které se zaměřovaly na vnitřní činitele osobního růstu. Výzkumy zaměřené na vnější činitele jsou zkoumány spíše odděleně (Adams a kol., 2000), ojediněle se setkáme s porovnáním těchto oblastí (Adams a kol., 2000). Vnitřní činitelé zůstávají nedílnou součástí růstu, nicméně bez vnějších činitelů nemá jedinec šanci růst (Le Cunnf, 2019). Cílem našeho šetření bylo prostřednictvím kvantitativního dotazování zjistit, jakým způsobem dochází k subjektivnímu osobnímu růstu studentů na vysokých školách, respektive porovnat vybrané vnější činitele a zjistit, který má subjektivně největší vliv na osobnostní růst vysokoškolských studentů. S ohledem na dosažení daného cíle bylo vybráno pět nejvýznamnějších životních oblastí: rodina, přátelé a známí, škola, práce a volnočasové aktivity z důvodu, že se domnívám, že na studenty mají v období na vysoké škole tyto činitelé nejvýznamnější vliv. Na jedince mají rodiče vliv od mala, a proto předpokládám, že zůstanou vlivnými i při studiu na vysoké škole (Roostin, 2008; Adams a kol., 2000). Přátelé bývají nedílnou součástí jedincova života a zůstávají důležitou součástí i při škole (Steinberg, 2005, Filade a kol., 2019), proto je důvod se domnívat, že by za jejich pomoci mohl jedinec subjektivně v nějakých oblastech růst. Škola, kterou jedinec studuje, může studenta v průběhu let taktéž určitými způsoby formovat a rozvíjet (Pels, 2011), stejně jako práce, kterou studenti běžně potřebují k přivýdělku a budování základu pro budoucí kariéru (Cheng & Alcantara, 2004). Volnočasové aktivity mohou představovat sport, čtení nebo čas strávený sám se sebou, což nebylo ve výzkumu nijak blíže specifikováno, nicméně takové činnosti mohou jistě přispívat k subjektivnímu růstu ve zkoumaném procesu (DeMers, 2015).

Výzkumným **problémem** tedy je růst vysokoškolských studentů (subjektivně vnímaný rozvoj, proces zlepšování sama sebe) a zajímá nás a výzkumnou otázkou je, jaké činitele studenti subjektivně považují za nejvýznamnější s ohledem na osobní růst.

## 5. Metoda

Pro praktickou část této bakalářské práce byla zvolena kvantitativní explorační výzkumná strategie, Pro naplnění stanovených cílů výzkumu jsem jako techniku sběru dat zvolila dotazníkové šetření. Cílem bylo především zjistit, jaká z vybraných oblastí má největší subjektivní vliv na růst a rozvoj studentů v období na vysoké škole.

Pro naplnění stanoveného cíle výzkumu jsem jako nástroj sběru dat použila dotazníkové šetření. Jako dotazník, doporučený mou vedoucí práce, byl použit dotazník SRGS - Stress Related Growth Scale (Park a kol., 1996), který se skládá z 50 položek (viz. Příloha 1) a byl upraven tak, aby bylo na výběr z šesti odpovědí, které respondenti dle subjektivní důležitosti hierarchicky řadili. SRGS hodnotí pozitivní změny, které respondent zažil kvůli nebo po konkrétním stresoru identifikovaném respondentem a ptá se účastníků na změny v osobních zdrojích, sociálních vztazích, životní filosofii a zvládání dovedností. SRGS byl vyvinut a ověřen na několika vzorcích vysokoškolských studentů zabývajících se různými stresujícími životními zkušenostmi (např. smrt blízkého, zdravotními problémy, ukončení vztahů). Každá položka dotazníku je hodnocena jako 0 (nezažil to vůbec), 1 (trochu prožil) nebo 2 (prožil to hodně) a vypočítá se celkové skóre SRGS. Při zkoumání vztahů s ostatními měřítky, Park a kol. (1996) zjistili, že SRGS nesouvisí se sociální potřebou, ale v očekávaných způsobech souvisí s proměnnými, jako jsou optimismus, náboženství a pozitivní zvládání reakcí. SRGS prokázal dobrou vnitřní konzistenci, validitu konstruktů a spolehlivost opakovaného testu v předchozích studiích (Park & Blumberg, 2002; Park a kol., 1996).

Dotazník obsahuje 44 otázek, především s uzavřenými odpověďmi (**viz příloha č. 3**). Na otázku mohli odpovědět hierarchickým řazením šesti možností - rodina, přátelé a známí, škola, práce, volnočasové aktivity a ani jedno/jiné. Dotazník je založen na sebehodnocení, a proto je veškeré řazení odpovědí subjektivní. S ohledem na tuto informaci jsou veškeré výsledky přesně reflektovány a možná zkreslení jsou očekávána. Byly dodrženy základní etické principy, před zahájením dotazování byli respondenti informováni o anonymitě a dobrovolnosti účasti, je popsáno čeho se výzkum týká a za jakým účelem jsou data sbírána (**viz příloha 2**).

Růst související se stresem (SRG) je definován jako pozitivní výsledek vyplývající ze stresových nebo traumatických zkušeností, jako je zlepšení nebo zvládnutí schopností, blízkost k

ostatním a spiritualita. Růst související se stresem se liší podle věku, pohlaví a etnicity a je ovlivněn strategiemi zvládnání, sociální podporou a závažností stresu (Bi a kol., 2016).

### 5.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili studenti prezenčního i kombinovaného studia vysokých škol na území České republiky. Vzhledem k jazyku dotazníku, mohli dotazník vyplnit pouze česky mluvící jedinci. Vybrané studenty nazýváme výběrovým souborem. Výběrový soubor byl sestaven náhodným výběrem, tudíž každý česky mluvící vysokoškolský student měl stejnou pravděpodobnost stát se prvkem výběrového souboru.

Dotazník vyplnilo a dokončilo 101 lidí, tudíž 49%. Tuto téměř poloviční hodnotu vyplnění připisují zejména časové náročnosti dotazníku, kdy délka vyplňování pro 47,1% respondentů činila 10-30 min. Výzkumu se dohodmady zúčastilo 101 respondentů, z toho bylo 76 žen (72,2 %) a 25 mužů (24,8). Průměrný věk respondentů byl 24,3 let, nejmladšímu respondentovi/repondentce bylo 19 a nejstarší/mu bylo 41 let.

Většina výzkumných prací, které byly představeny v teoretické části práce, byly realizovány na vzorku vysokoškolských studentů. S ohledem na tento fakt bylo kritérium respektováno a převzato. Kritériem bylo studium na vysoké škole v průběhu sběru dat, což zároveň zaručovalo, že respondentům bude více než 18 let. Výzkumu se zúčastnilo 102 respondentů, pro účely analýzy však bylo využito pouze 101 vyplněných dotazníků, neboť jeden dotazník nebyl vyplněný. Zbytek dotazníku prošel vstupními filtrovacími otázkami, kde studenti vyplňovali data o pohlaví, věku, škole a oboru, který studují a délku studia.

Z otázek byly odstraněny dotazy týkající se náboženského vyznání, jelikož žijeme v jedné z nejateističtějších a nejsekularizovanějších zemí na světě a většina respondentů by zřejmě otázku vynechala a odpověď by tudíž nebyla směrodatná.

### 5.2 Procedura

Dotazníky byly mezi respondenty distribuovány v elektronické podobě mezi vysokoškolské studenty prostřednictvím skupiny na sociální síti Facebook, ve které byly členy pouze vysokoškolští studenti, kteří sami potřebovali vyplnit dotazník k některé ze závěrečných prací. Dále jsem dotazníky distribuovala za pomoci mých kamarádů a vrstevníků, kteří sami na vysokých školách studují a mohli je dál posílat mezi své spolužáky. Důvodem elektronické formy bylo jednak ekonomické hledisko (tato metoda je méně nákladná a ekologičtější než tištěná

podoba dotazníků) a zohlednění, že vyplňování elektronického dotazníku pro respondenty přijatelnější a pohodlnější, dotazovaný může věnovat zodpovězení otázek dostatek času a péče. Elektronická forma kromě jiného umožňuje analyzovat výsledky pomocí grafů a přehledů, které znázorňují a dokládají výsledky výzkumu. Sběr odpovědí trval měsíc a jeden den, přičemž celková návštěvnost dotazníku činila 206 zobrazení, z čehož dotazník vyplnilo a dokončilo 101 lidí, tudíž 49%. Tuto téměř poloviční hodnotu vyplnění připisují zejména časové náročnosti dotazníku, kdy délka vyplňování pro 47,1% respondentů činila 10-30 min. Výzkumu se dohromady zúčastilo 101 respondentů, z toho bylo 76 žen (72,2 %) a 25 mužů (24,8). Průměrný věk respondentů byl 24,3 let, nejmladšímu respondentovi/repondentce bylo 19 a nejstarší/mu bylo 41 let.

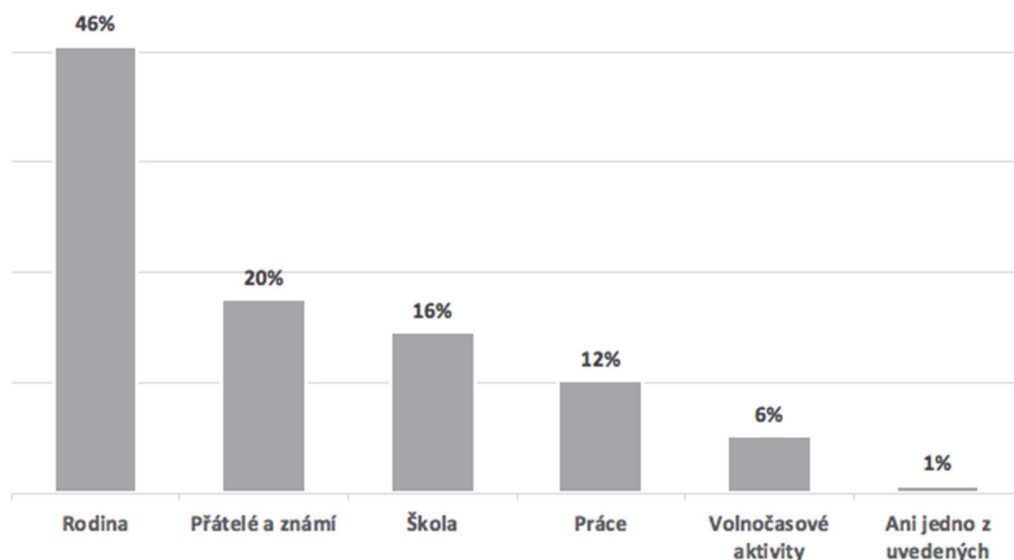
### 5.3 Analytické a statistické postupy

Pro rozbor odpovědí jsem použila deskriptivní kvantitativní analýzu, která typicky pracuje s daty, která lze měřit a kvantifikovat. Dotazník byl vyhodnocen v programu Microsoft Excel a byla popsána absolutní (konkrétní počet) i relativní četnost převedená na procenta. Tabulky s důležitostmi u jednotlivých otázek byly vytvořeny automaticky stránkou [survio.com](https://www.surveymonkey.com).

## 6. Výsledky výzkumu

Z grafu č. 1 je patrné, že studentky dohromady se studenty nejvíce subjektivně rostou za pomoci rodiny, následují přátelé a známí, škola, práce, volnočasové aktivity a ani jedno/jiné

**Graf č. 1:** Celkový podíl jednotlivých činitelů na výsledcích osobního rozvoje studentů



Graf č.1 ukazuje relativní podíl jednotlivých činitelů na osobním růstu respondentů

Rodinu na první příčku ve významu subjektivního růstu průměrně řadilo 46 respondentů ze 101 (45,54 %) a dominovala převážně ve vlivu na seberealizaci, cílevědomost, také v otázkách klidu nebo optimismu. Přátelé a známé v průměru na druhé místo v důležitosti zařadilo 20 % respondentů ze 101 (20) kdy nejvýrazněji bodovali v souvislosti s komunikačními dovednostmi, vyjadřování pocitů nebo stejně jako rodina v otázkách optimismu. Škola zaujala třetí místo s celkovými 16 % a studenti ji vděčí především za infomovanost a celkové vzdělání. Práce se v celkové důležitosti s 12 % umístila na čtvrté pozici významnosti vlivu, kdy má převážně subjektivní vliv na odpovědnost respondentů. Na první pozici v celkové důležitosti ji v průměru umístilo 17 studentů ze 101. Volnočasové aktivity se v celkové významnosti se 6% umístily na pátém místě, na první příčku je průměrně řadilo 6 respondentů a nemají výraznější vliv v procesu subjektivního růstu, stejně jako možnost ani jedno/jiné. Dle odpovědí z dotazníku bylo ani jedno/jiné na první příčku řazeno průměrně jedním respondentem, s celkovým jednoprocenním podílem ze zkoumaných činitelů vlivu.



**Tabulka č.1: Početní zastoupení odpovědí ve významu vlivu jednotlivých životních oblastí na osobní růst**

	1.pozice	2.pozice	3.pozice	4.pozice	5.pozice	6.pozice
<b>Rodina</b>	2028	681	538	509	353	335
<b>Přátelé a známí</b>	878	2084	606	524	310	42
<b>Škola</b>	731	850	1472	654	690	47
<b>Práce</b>	512	595	1243	1536	508	50
<b>Volnočasové aktivity</b>	258	222	540	1118	2237	69
<b>Ani jedno z uvedených</b>	37	12	45	103	346	3901

### **Subjektivní význam jednotlivých činitelů osobního růstu**

Tabulka č.1 ukazuje, kolikrát se konkrétní činitel umístil na prvním místě, počítáno ze 4444 odpovědí celkem (101 respondentů krát 44 otázek). Nejčastěji byla na prvních příčkách subjektivního významu pro osobní růst zastoupena rodina, kde ji především v otázkách týkajících se pomoci, optimismu, seberealizace nebo životní jistoty řadili studenti na první pozici vlivu. Na druhé pozici se umístili přátelé a známí, kterým respondenti nejvíce vděčí za subjektivní rozvoj vlastností, dovedností a schopností jako je pomoc sobě i ostatním, zlepšení komunikačních dovedností nebo zlepšení mezilidských vztahů. Na třetí pozici se umisťovala nejčastěji škola, kterou studenti vyzdvihovali především v otázkách týkajících se vědomostí, informovanosti a komunikace s ostatními. Na čtvrté pozici se umisťovala nejčastěji práce, která dominovala především v otázkách odpovědnosti a braní života vážně. Na pátém místě se nejčastěji objevovaly volnočasové aktivity, které nebyly výraznější z pozice vlivu na osobní růst studentů, stejně jako oblast ani jedno/jiné, která se umístila na šesté příčce.

**Tabulka č.2: Průměrný počet respondentů z pozice jednotlivých měřených činitelů**

	1.pozice	2.pozice	3.pozice	4.pozice	5.pozice	6.pozice
<b>Rodina</b>	46	15	12	12	8	8
<b>Přátelé a známí</b>	20	47	14	12	7	1
<b>Škola</b>	17	19	33	15	16	1
<b>Práce</b>	12	14	28	35	12	1
<b>Volnočasové aktivity</b>	6	5	12	25	51	2
<b>Ani jedno z uvedených</b>	1	0	1	2	8	89

### Subjektivní význam jednotlivých činitelů osobního růstu

Tabulka č. 2 zobrazuje průměrný počet respondentů, který odpověděl na danou kombinaci ovlivňujícího činitele a pozice jeho významnosti. Průměrně řadilo nejvíce (46) respondentů na první pozici v otázce vlivu jednotlivých životních oblastí na subjektivní rozvoj rodinu. Ta vedla v otázkách, kromě jiných, týkajících se sebevědomí, cílevědomosti nebo zvládnání nejistoty. Přátelé a známé umístilo na první pozici v průměru 20 respondentů ze 101, a to v otázkách podobných jako u rodiny, nicméně dominovali zejména v oblastech mezilidských vztahů a lepší schopnosti komunikovat. Škola se umístila v průměru se 17 respondenty na třetí pozici v tabulce, zejména ji respondenti řadili nejvýše v otázkách vzdělávání a stejně tak komunikace. Práci hierarchicky seřadilo 12 respondentů na 1. místo, nejčastěji ji studenti vděčili za svůj rozvoj v otázkách odpovědnosti. Volnočasové aktivity řadilo na první místo v průměru 6 studentů ze 101, tudíž je lze považovat s oblastí ani jedno/jiné za oblasti s nejmenším vlivem na subjektivní růst.

**Tabulka č.3: Umístění zkoumaných životních oblastí vlivu na jednotlivých pozicích v procesu osobního růstu**

	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo	5.místo	6.místo
<b>Rodina</b>	38x	11x	3x	0x	0x	0x
<b>Přátelé a známí</b>	6x	32x	3x	2x	0x	0x
<b>Škola</b>	2x	3x	35x	5x	0x	0x
<b>Práce</b>	0x	0x	0x	33x	7x	0x

<b>Volnočasové aktivity</b>	0x	0x	3x	4x	37x	0x
<b>Ani jedno/jiné</b>	0x	0x	0x	0x	0x	44x

### **Subjektivní význam jednotlivých činitelů osobního růstu**

V tabulce č.3 můžeme vidět, kolikrát ze 44 odpovědí se konkrétní sledovaný atribut umístil dle důležitosti z pozice subjektivně vnímaného vlivu na osobní růst na kterém místě. Rodina a přátelé a známí se u dvou odpovědí umístili zároveň na 1. a 2. místě, tudíž je to započítáno jako 2x1. místo a 2x 2.místo. V tabulce vidíme, že se rodina umístila 38krát na první příčce v důležitosti, zkoumaní studenti ji vděčí za subjektivní rozvoj především v otázkách pomoci, respektu, seberealizace a dalších. Na druhé pozici dominovali 32krát přátelé a známí a studenty dle dotazníku nejvíce ovlivňovali v oblasti rozvoje mezilidských vztahů. Na třetí příčce se 35krát objevila škola, které respondenti vděčí především za své vědomosti. Na čtvrté místo byla nejčastěji (33x) umístěna práce, díky které se studenti učí převážně odpovědnosti. Na páté pozici se 37krát objevily volnočasové aktivity a ani jedno/jiné se umístilo 44krát na 6.místě v hierarchickém řazení dle důležitosti. Dvě poslední oblasti výrazně nepanovali v žádné z uvedených otázek, tudíž můžeme soudit, že nemají významný vliv v procesu subjektivního osobního růstu respondentů.

**Tabulka č. 4: Oblasti vlivu jednotlivých činitelů na osobní růst**

<b>Vliv rodiny</b>	Respekt, úcta	Pomoc	Seberealizace	Cílevědomost	Vnitřní jistota, klid	Optimismus
<b>Vliv přátel a známých</b>	Mezilidské vztahy, přijetí ostatních	Pomoc	Komunikace	Sebevědomí	Vyjadřování pocitů	Optimismus

<b>Vliv školy</b>	Informace, vědomosti	Život není jen zábava	Komunikace	Život v přítomnosti		
<b>Vliv práce</b>	Odpovědnost	Život není jen zábava	Komunikace			

## Subjektivní význam jednotlivých činitelů osobního růstu

V tabulce č. 4 vidíme nejvýznamnější schopnosti, dovednosti a prvky, které studenti subjektivně rozvinuli díky uvedeným činitelům. Jsou zaznamenány celky s nejvyšším zastoupením odpovědí na prvních dvou místech. Volnočasové aktivity a ani jedno/jiné se na první ani druhé příčce v žádné z otázek neumístily, proto nejsou zaznamenány v tabulce. Rodina se na prvním místě nejvýznamněji umísťovala v otázkách týkajících se respektu, pomoci, seberealizace, cílevědomosti, klidu, optimismu a dalších. Přátelé a známí dominovali na prvním místě nejčastěji v otázkách týkajících se mezilidských vztahů, sebevědomí a komunikace, vyjadřování pocitů a stejně jako u rodiny optimismu. Škola se na prvních příčkách umísťovala především v oblasti vzdělání a informovanosti, studenti se díky škole naučili dle dotazníku brát život vážněji, komunikovat s ostatními a žít v přítomnosti. Práce, jak víme z teoretické části, může mít pozitivní i negativní důsledky na akademický výkon studentů. Dle výsledků práce naučila studenty převážně odpovědnosti, stejně jako škola naučila studenty práce brát život vážněji a stejně tak komunikovat s ostatními. Co se týká volnočasových aktivit, tato část nebyla nikde nijak specifikována, proto si jen můžeme domyslet, co si respondenti u pojmu volnočasových aktivit představili. Každý si tyto aktivity mohl vyložit jinak, což je v závěru řazeno mezi limity šetření. U oblasti ani jedno/jiné můžeme vidět, že na minimální procento respondentů má v životě vliv nějaký jiný vnější činitel, který ovlivňuje jeho růst, případně nic z uvedeného.

## 7. Diskuze

V této bakalářské práci jsem se zajímala o to, jaká životní oblast má subjektivně největší vliv na osobní růst studentů. Výsledky z výzkumné části práce naznačily, že studenti a studentky

nejčastěji vděčí za svůj osobní růst rodině a přátelům a známým. Méně často byl vliv na osobní růst připisován škole, práci či volnočasovým aktivitám.

V teoretické části práce jsem analyzovala jednotlivé části, vnitřní i vnější činitele, které se podílejí na subjektivním růstu vysokoškolských studentů. Tyto dvě části jsem vybrala z důvodu, že musí vzájemně kooperovat, aby mohl jedinec subjektivně růst a rozvíjet se. V úvodu teoretické části jsem vymezila pojem osobního růstu, v krátkosti představila historii tohoto procesu, uvedla některé vybrané starší i novější studie na toto téma u vysokoškolských studentů a představila mnou vybrané, významné procesy, které jsou nepostradatelné při procesu osobního rozvoje. V druhé kapitole jsem uvedla opět mnou vybrané, významné koncepty, které jsou klíčové ve zkoumaném procesu a ve spojitosti s akademickým úspěchem studentů. Ve třetí kapitole jsou uvedeny rámce, klíčové strategie nebo určité metody, které vedou jedince v práci, ve škole nebo v osobním životě k dosažení subjektivního rozvoje. V poslední kapitole teoretické části práce jsou uvedeny vnější činitelé, které mají vliv na rozvoj vysokoškolských studentů. Převážně na tuto část je odkazováno v praktické části práce.

V praktické části jsem zkoumala pomocí standartizovaných dotazníků, jakým činitelům vděčí studenti za svůj subjektivní osobní růst. Jednotlivé odpovědi jsou ve výsledcích shrnuty do tematických celků, kde je rozebráno, jaká konkrétní životní oblast má nejvýznamnější vliv na určité schopnosti, dovednosti a aspekty života.

Vliv rodiny na osobní růst dominoval v otázkách týkajících se respektu, pomoci, seberealizace, cílevědomosti, klidu, optimismu, cti nebo sebevědomí. Studenti se díky rodině naučili respektovat pocity druhých, zvládat nejistotu, nestresovat se minulostí a uvědomili si, jak chtějí žít svůj život. Také jim došlo, že chtějí dosáhnout v životě více a změnili své životní cíle k lepšímu. Studenti dále uvedli, že jsou díky rodině se svým životem spokojenější, naučili se lépe vyjadřovat pocity, nebrat většinu věcí jako samozřejmost, cítí větší svobodu v rozhodování a uvědomili si, že můžou ostatní naučit něco hodnotného o životě. Naučili se nevyděsit se, když se stane něco špatného a uvědomili si, že jim na nich záleží více lidem, než si mysleli. Naučili se díky rodině ocenit silné lidi, přemýšlet o důsledcích svých činů, být sami sebou, nacházet v životě více smyslu a stavět se za svá osobní práva. Dále se dle výsledků rodině vděčí za to, že si více váží fyzického zdraví, naučili se být pozornějšími poslouchači, také chápou, co a proč je rodiče před lety učili a došlo jim, že po sobě chtějí ve světě zanechat nějakou stopu. Roostin (2008) ve svém výzkumu tvrdí, že rodinné prostředí je prvotním prostředím, kde se dítěti dostane

nějaká forma vzdělání a vedení a považujeme ho za hlavní vzdělávací prostředí, protože většina života jednotlivce nebo dítěte probíhá právě tam. V našem výzkumu v otázkách vzdělávání a infomovanosti dominovala škola, avšak otázky byly zaměřené na vzdělávání při studiu na vysoké škole, tudíž nebyly brány z pozice vzdělávání od raného dětství. Roostin (2008) také tvrdí, že rodina je místem, kde se jednotlivci rozvíjejí v raných stádiích procesu socializace a prostřednictvím individuální interakce získávají své znalosti, dovednosti, zájmy, hodnoty, emoce a postoje v životě. S takovým tvrzením můžeme na základě našich výsledků souhlasit, jelikož rodina dominovala nejvýrazněji v různých aspektech vlivu a byla bezpochyby nejvýznamnějším činitelem růstu pro studenty na vysoké škole.

Přátelé a známí se ocitali na prvních příčkách v podobných oblastech jako rodina, nicméně výrazněji dominovali v otázkách komunikace, seberealizace, cti nebo sebevědomí, naučili se lépe vyjadřovat pocity, zvládat nejistotu, být sami sebou, nestresovat se tím, co bývalo a nacházet v životě více smyslu. Také si díky nim uvědomili, že mají co nabídnout ostatním, cítí, stejně jako u rodiny, větší svobodu v rozhodování a změnili své životní cíle k lepšímu. Naučili se pomáhat ostatním a být pozornějšími posluchači. Lavy a Schlosser (2007) ve své studii tvdí, že pro mnoho studentů je přátelství zásadním mezilidským prostředkem, který je posouvá k psychickému růstu a zralosti. Filade a kol. (2019) ve svém výzkumu souhlasí s významným vlivem skupiny vrstevníků téměř ve všech aspektech růstu u dospívajících. Takový vliv je patrný v sociálním a emočním životě mladých lidí, který se může projevit také v jejich přístupu k vzdělávacím aktivitám a který se odráží v akademickém výkonu studentů. Z našeho výzkumu vyšlo, že přátelé skutečně výrazně dominovali v různých aspektech vlivu a určitě představují jednoho z nejvýznamnějších činitelů růstu. Výzkum se v žádné z otázek nezaměřoval na vliv vrstevníků na akademický úspěch studentů, tudíž tyto myšlenky (Filade a kol. 2019; Castrogiovanni, 2002; Lashbrook, 2000) z teoretické části nemůžeme ani potvrdit ani vyvrátit.

Škola výrazněji bodovala v oblastech nápadů a vědomostí, také odpovědnosti a studenti se díky ní naučili více žít přítomností a více si uvědomovat důsledky svých činů. Škole také vděčí za to, že navázali důležité kontakty s jinými lidmi a naučili se lépe komunikovat. Ve studii Liu a Yin (2010), zaměřenou na rozvoj jedinců při studiu na vysoké škole, přišli na to, že důležitou rolí vysokých škol je rozvíjení afektivních nebo nekognitivních schopností studenta. Škola dle našich výsledků učí studenty kromě jiného i života v přítomnosti, tudíž s takovým tvrzením můžeme souhlasit. Studie Liu a Yin (2010) dále deklarovala, že škola musí studenty v průběhu let

akademicky připravovat. Z našich výsledků nejvýrazněji škola vynikala v předávání vědomostí, tudíž s tímto výsledkem se naše studie také může ztotožnit. Ve studii Liu a Yin (2010) dále zjistili, že v životě po letech na vysoké škole se pro studenty jeví stejně důležité rozvíjet mezilidské dovednosti. S takovým tvrzením jdou v ruku v ruce naše výsledky již ze skoumaných let na vysoké škole, kdy studenti uvedli školu jako důležitého činitele v pozitivním působení na komunikaci s ostatními a navázáním důležitých kontaktů.

Práce stejně jako škola zaujala první pozice v otázkách odpovědnosti, studenti díky ní začali brát život vážněji a dle výsledků studenti vděčí práci za lepší komunikační dovednosti. Hood, Craig & Ferguson (1992) ve své studii tvrdili, že zaměstnání studentů může pozitivně nebo nepříznivě ovlivnit akademický a/nebo kognitivní vývoj. Dotazník byl strukturovaný tak, že z něj nelze vyčíst, jestli má práce nějaké negativní dopady na osobní růst, nicméně z pozitivních výsledků v naší studii vyšlo, že práce studenty učí komunikaci a odpovědnosti. Tudíž pozitivní vliv můžeme díky naší studii potvrdit.

Volnočasové aktivity, jak už bylo řečeno, nebyly v našem dotazníku nijak specifikované. V našem výzkumu jim byl připisován jen malý vliv na osobní růst, což se navzájem popírá s teoretickou prací, kde např. studie Iso-Ahola (1989) poznamenala, že účast na rekreačních činnostech je považována za mechanismus pro zvládnutí stálých požadavků na vysokou školu. Studenti v našem výzkumu ovšem takovou důležitost volnočasovým aktivitám nepřipsali.

Poslední možná odpověď ani jedno/jiné zaujala poslední příčku v otázce vlivu na osobní růst studentů a v žádné z otázek nedominovala, nicméně tuto oblast bych navrhla k dalšímu bádání, aby se zjistilo, jaké další oblasti mohou hrát roli v subjektivním procesu růstu.

Tato práce by mohla pomoci při dalším bádání, jaké životní oblasti jsou skutečně nejvýznamnější při rozvoji jedinců na vysoké škole a více se tedy na tyto oblasti výzkumy zaměřit, aby se studentům dostávalo co největší možné podpory ze všech zkoumaných oblastí. Řešený problém by mohl být v praxi vyřešen aktivitami, které by mohly studenty v dané oblasti dále rozvíjet.

## **8. Závěry a limity**

Tato práce se zabývala subjektivním růstem studentů vysokých škol za doby studia, v souvislosti s vnitřními a vnějšími hybateli jejich růstu. Na růst bylo nahlíženo jako na psychický a sociální proces, zahrnující vnější i vnitřní potřebné činitele k tomuto procesu. Z výsledků vyšlo,

že se studenti na vysokých školách nejvíce rozvíjejí díky rodině a neméně významně díky přátelům a známým. Méně často vděčí studenti za svůj rozvoj škole, práci či volnočasovým aktivitám.

Limitem šetření byl nepochybně malý výběrový soubor, který neumožnil dosáhnout reprezentativnosti a tím mohlo dojít ke zkreslení. Mezi respondenty bylo zejména málo mužů, tudíž víme spíše díky čemu se subjektivně rozvíjejí studentky vysokých škol. Výzkum by bylo pro další bádání samozřejmě třeba prodloužit, aby sběr dat probíhal déle než měsíc a byl tak čas na to, posbírat více respondentů. Za další limit bych považovala možné nejasné vyložení oblasti volnočasových aktivit, které nebyly nikde přesně specifikovány, proto si studenti nemuseli být jisti, jak tuto položku hierarchicky řadit a co přesně oblast volnočasových aktivit obsahuje. Limitem jsou také bezpochyby užití standartizované dotazníky, které neumožňují rozsáhlé vyjádření respondenta k dané otázce. Výzkum by taky mohl rozšířen o další činitele, které by potenciálně mohly mít na růst vysokoškolských studentů vliv, jelikož se počítá, že pět uvedených činitelů nejsou jedinými.



## Seznam literatury

Adams, G. R., Shea, J. A., & Fitch, S. A. (1979). Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 223-237.

Adams, G. R., Ryan B.A., Keating L.(2000). Family Relationships, Academic Environments, and Psychosocial Development During the University Experience: A Longitudinal Investigation. *Journal of Adolescent Research*. 2000, 2000(1), 99-122.

Aper, J. P. (1994). An investigation of the relationship between student work experience and student outcomes. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA (ERIC Document Reproduction Service No. ED375750).

Astin, A. W. (1977). *Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Co.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1999). Exercises of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.) *Self-Efficacy in Changing Societies* (3th ed.) (pp.1-45). Cambridge University Press.

Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118.  
<https://doi.org/10.1002/job.4030140202>.

Beusaert, S., Segers, M., Fouarge, D., & Gijsselaers, W. (2013). Effect of using a personal development plan on learning and development. *Journal of Workplace Learning*, 25 (3), 145-158.

Beitel, M., Wald, L.M., Midgett A., Green, D., Cecero, J.J., Kishon R., and Barry D.T. (2015). "Humanistic experience and psychodynamic understanding: Empirical associations among facets of self-actualization and psychological mindedness," *Person-Centered Psychotherapies*, vol. 14, no. 2, 137-148.

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351.

Bergin, D. A. (1992). Leisure activity, motivation and academic achievement in high school students. *Journal of Leisure Research*, 24(3), 225– 239.

Beri, N. & Manisha J. (2016). Personal Growth Initiative among Undergraduate Students: Influence of Emotional Self Efficacy and General Well Being. *Rupkatha Journal on*

Interdisciplinary Studies in Humanities [online],[cit. 2020-04-13]. Dostupné z: [http://rupkatha.com/V8/n2/05\\_personal\\_growth\\_initiative.pdf](http://rupkatha.com/V8/n2/05_personal_growth_initiative.pdf)

Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15. [https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1207/s15326985ep3401\\_2](https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1207/s15326985ep3401_2)

Bi, X. & Proulx, Jeffrey & Aldwin, Carolyn. (2016). Stress-Related Growth. *Encyclopedia of Mental Health*. 10.1016/B978-0-12-397045-9.00052-5.

Bjarnason, T. (2000). Grooming for success? The impact of adolescent society on early intergenerational social mobility. *Journal of Family and Economic Issues*, 21(4), 319-342.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.

Blau, G. & Corinne, M. S. (2013). Understanding Undergraduate Professional Development Engagement And Its Impact. *College Student Journal* [online]. (4), 689-702 [cit. 2020-04-22]. ISSN 01463934.

Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, taskvalue, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 23–34.

Botswick C., Keiko P., Rebecca J. Collie, Andrew J. Martin & Tracy L. Durksen. (2017). Students' Growth Mindsets, Goals, and Academic Outcomes in Mathematics. Sydney. Article. University of New South Wales.

Bowen, H. R.(1977). *Investment in Learning: The Individual and Social Value of America Higher Education*. San Francisco: Jossey-B.

Booth, A., & Dunn, J. F. (1996). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-93.

Caffarella, R. S., & O'Donnell, J. M. (1987). Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly*, 37( 4), 199-211.

Caprara, G. V., Di-Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2001). Assessing Regulatory Emotional Self-Efficacy in Three Countries. *Journal of Psychological Assessment*, 20(3), 227-237.

Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-

Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525–534.

Castrogiovanni, D. (2002). Adolescence: Peer groups. Retrieved from <http://www.ianr.unl.edu/pubs/family/nf211.htm> on 25-2-2018.

Cohen, S.A. (2013). Leisure, identities and personal growth. In S. Elkington & S. Gammon (Eds.) *Contemporary Perspectives in Leisure: Meanings, Motives and Lifelong Learning*. London: Routledge, 197-206.

Coleman, D. & Iso-Ahola, S. (1993). Leisure and health: the role of social support and self-determination. *Journal of Leisure Research*, 25, 115-28.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435–462. <https://doi.org/10.1177/014920630002600304>.

Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.

Dabic, M., Daim, T., Bayraktaroglu, E., Novak, I., & Basic, M. (2012). Exploring gender differences in attitudes of university students towards entrepreneurship. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*.

Dağlı, G., & Beyazsaçlı.(2010). M. Evaluation of the correlation between parental behavior and levels of self-actualization. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 7: 17-29.

David, W. C. (2007). Positive and Negative Perfectionism among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(6), 1–11.

DeMers, J. (2015). Seven ways successful people spend their free time. Retrieved from <http://www.inc.com/jayson-demers/7-ways-successful-people-spend-their-free-time.html>

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised ed.). Boston: D.C. Heath.

Dunlosky, J., & Bjork, R. A. (2013). *Handbook of metamemory and memory*. Psychology Press.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York, NY: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success: How we can learn to fulfill our success*. New York: Ballantine.

- Dyk, P. A. (1990). The impact of family relations on adolescent identity development. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research on Adolescence, Atlanta, GA.
- Ediger, M. (1997). Affective objectives in the science curriculum. Montgomery, AL: Auburn University at Montgomery, School of Education.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1997). Educational Psychology Windows on Classrooms (3th ed). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Ehrenberg, R. & Sherman, D. (1987). Employment while in college, academic To Work Or Not To Work Page 19 achievement, and post-college outcomes: A summary of results. *Journal of Human Resources*, 22, 1-23.
- Elovainio, M., Pietikäinen, M., Luopa, P., Kivimäki, M., Ferrie, J. E., Jokela, J. & Virtanen, M. (2011). Organizational justice at school and its associations with pupils' psychosocial school environment, health, and wellbeing. *Social Science & Medicine*, 73(12), 1675-1682.
- Ertem, F. & Sezer. (2004). Ö. Üniversite 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin kendini gerçekleştirme engel düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.1-14.
- Ewert, A. (1989). Outdoor adventure pursuits: Foundations, models, and theories. Columbus: Publishing Horizons.
- Ewert. A. & Jamieson, L. (2003). Current status and future directions in the adventure tourism industry. In J. Wilks & S.J. Page (Eds) *Managing tourist health and safety in the new millennium* (pp. 67-83), Amsterdam: Pergamon.
- Fadokun, J. B. (2009). University research capacity in Nigeria and the challenges of National development in a knowledge-based economy. National Institute for Educational Planning and Administration, Nigeria.
- Feldman, K. A. & Newcomb, T.M. (1969). *The Impact of College on Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Filade, B.A.; Bello, A. A, Uwaoma, Ch.O.; Anwanane, B.B. & Nwangburka, K. (2019). Peer Group Influence on Academic Performance of Undergraduate Students in Babcock University, Ogun State. *African Educational Research Journal*.81-87.
- Fjortoft, N. F. (1995). College student employment: Opportunity or deterrent? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386079).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist* , 34 (10), 906.

- Fletcher, L. (2019). How can personal development lead to increased engagement? The roles of meaningfulness and perceived line manager relations. *The International Journal of Human Resource Management*, 30( 7), 1203-1226.
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi* (Vol. 3, pp. 1976-1984). Paris: Gallimard.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3): 218-226.
- Furr, S. & Elling, T. W. (2000). The influence of work on college student development. *NASPA Journal*, 37(2), 454-470.
- Gaff, J. G.(1973). Making a difference: The impacts of faculty. *Journal of Higher Education*, 44, 605- 622.
- Goldstein, K. (1939). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. New York: American.
- Goodman, R.A. (1968). "On the operationally of the Maslow need hierarchy," *British Journal of Industrial Relations*, vol. 6, no. 1, 51-57.
- Griffiths, K. (2015). Personal Coaching: Reflection on a Model for Effective Learning. *Journal of Learning Design* , 8( 3), 14-28.
- Hagan, C. M., Konopaske, R., Bernardin, H. J., & Tyler, C. L. (2006). Predicting assessment center performance with 360-degree, top-down, and customer-based competency assessments. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliancewiththeSocietyofHumanResourcesManagement*, 45 (3),357-390.
- Hashim, J. (2008). Competencies acquisition through self-directed learning among Malaysian managers. *Journal of workplace learning* , 20 (4), 259-271.
- Hendrick, S. S. (1995). *Close relationships: What Couple Therapists Can Learn*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hennessy, T., & Sawchuk, P. H. (2003). Worker responses to technological change in the Canadian public sector: Issues of learning and labour process. *Journal of Workplace Learning* , 15 (7/8), 319-325.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H.(2003). In *Introduction to theories of personality*. Sixth edition. USA: Prentice Hall.
- Hood, A. B., Craig, A. F. & Ferguson, B.W. (1992). The impact of athletics, part-time employment, and other activities on academic achievement. *Journal of College Student Development*, 33, 447-453.

Hoskins, S., Newstead, S. & Dennis, I. (1997). ' Degree Performance as a Function of Age, Gender, Prior Qualifications and Discipline Studied', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22, 317-328.

Hurtz, G. M., & Williams, K. J. (2009). Attitudinal and motivational antecedents of participation in voluntary employee development activities. *Journal of Applied Psychology*, 94 (3), 635.

Changxiu, S. & Xiaojun, Z. (2014). The Influence of College Students' Coping Styles on Perceived Self- Efficacy in Managing Inferiority. *Social Behavior and Personality*, 42(6) , 949-957.

Cheng, D.X. & Alcantara, L.(2004). To Work or Not to Work: The Impact of Work on Students' College Experience. Online Submission [online]. [cit. 2020-04-21]. ISSN ERICRIE0.

Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: What it is and why it matters? Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA.

Chickering, A.. & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*. 39(1), 3-7.

İmamoğlu, S. E. (2012). An investigation of teacher candidates' personal orientations with regard to self-actualization. *e-Journal of New World Sciences Academy, NWSA-Education Sciences*, 1C0572, 8, (1): 63-78.

Irving, J. A. & Williams , D. I. (1999). Personal growth and personal development: Concepts clarified, *British Journal of Guidance & Counselling*, 27:4, 517-526.

Iso-Ahola, S. E. (1989). Motivation for Leisure. In E. Jackson & T. Burton (Eds.), *Understanding leisure and recreation: Mapping the past, charting the future* (pp. 247-279). State College, PA: Venture.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist* , 22(3-4), 255-278.

Jain, Chaya & Apple, Daniel. (2015). What is Self-Growth?. *International Journal of Process Education*. 7. 41-52.

Jarvela, S. (2011). *Social and emotional aspect of learning*. Oxford: Academic Press.

Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self- esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.

Kelly, J. (1996) *Leisure*. Boston: Allyn and Bacon.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1029.

- Khan, I., & Chauhan, P. (2018). Relationship between Leisure Time Activities and Academic Achievement: An Indian Perspective. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, (12), 38 - 45.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Journal of Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436.
- Krems, J. A., Kenrick, D. T. & Neel, R. (2017). Individual perceptions of self-actualization: What functional motives are linked to fulfilling one's full potential? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9): 1337-1352.
- Kuszevski, A. (2011). You can increase your intelligence: 5 ways to maximize your cognitive potential. *Scientific American*, March 7, 2011.
- Lashbrook, J. T. (2000). Fitting in: Exploring the emotional dimension of adolescent pressure. *Adolescence*, 35(140): 747-757.
- Lavy, V. & Schlosser, A. (2007). Mechanisms and Impacts of Gender Peer Effects at School. NBER Working Paper 13292. National Bureau of Economic Research. Cambridge, MA.
- Le Cunff, Anne-Laure. (2019). Mindframing: A Proposed Framework for Personal Growth. *SSRN Electronic Journal*. 10.2139/ssrn.3443568.
- Leise, C., Beyerlein, S. W., & Apple, D.K. (2007). Learning Process Methodology. Faculty guidebook: A comprehensive tool for improving faculty performance, 221-224.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: Applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26(3), 28-34.
- Light, R. J. (2001). *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lillydahl, J.H. (1990). Academic Achievement and Part-Time Employment of High School Students. *Journal of Economic Education*, Summer, 307-316.
- Liu, Y., & Yin, A. C. (2010). Assessing personal growth. *New Directions for Institutional Research*, 2010(S1), 111-123.
- Low, G., Lomax, A., Jackson, M., & Nelson. D. (2004). Emotional intelligence: A new student development model. Paper presented at National Conference of the American College Personnel Association.
- Mair, C. (2012). Using technology for enhancing reflective writing, metacognition and learning. *Journal of Further and Higher Education*, 36 (2), 147-167.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.

- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105, 728–746. doi: 10.1037/a0032794
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4) 370–96. Retrieved from [http:// psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm](http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm)
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Middlesex: Penguin Books.
- Maslow, A. H. *The Journals of A. H. Maslow*, (Ed. Richard J. Lowry).(1979).California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M. & Catano, V. (1990). Psychological Sense of Community and Student Burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211–216.
- Mcmillan, J.H., & Hearn, J.M. (2008). *Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement*.
- McNabb, R., Pal, S., & Sloane, P. (2002). Gender differences in educational attainment: The case of university students in England and Wales. *Economica*, 69(275), 481-503.
- Miller, J.R., Lerner, R.M., Schiamberg, L.B. & Anderson, P.M. (2003). *Encyclopedia of human ecology, volume 1: A-H*. ABC-CLO, Santa Barbara, Clifornia. ISBN 1-57607-853-1 (e-book).
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training* , 60 (1), 75-91.
- Moffatt, M. (1988). *Coming of Age in New Jersey: College and American Culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Molenberghs, P., Trautwein, F. M., Böckler, A., Singer, T., & Kanske, P. (2016). Neural correlates of metacognitive ability and of feeling confident: a large-scale fMRI study. *Social cognitive and affective neuroscience* , 11( 12), 1942-1951.
- Moore III, J. V., Hossler, D., Ziskin, M., & Wakhungu, P. K. (2008). Institutional Factors That Contribute to Student Persistence. In *Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education*, Jacksonville, FL.
- Moos, R. H. (1973). Conceptualization of human environments. *American Psychologist*, 28, 652-665.
- Mühlpachr, P. (2008). *Sociopatologie pro sociální pracovníky*. Brno: MSD, s. r. o. ISBN 978-80-7392-069-2.



- Nell, A. (2003). The good, the bad and the ugly: Developing placement services for liberal arts undergraduates. *Journal of Career Development*, 29(2), 183-194.  
doi:10.1023/A:1021418213503.
- Neulinger, J. (1981) *The psychology of leisure: 2nd Edition*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Obadara, O. E., & Abatan, O. L. (2014). Indigenous Occupational Practices and Apprenticeship: Implications for Personal Development of Youths in South-West Nigeria. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies* , 3( 1), 393.
- Olatunji, S. O., Aghimien, D. O., Oke, A. E., & Olushola, E. (2016). Factors Affecting Performance of Undergraduate Students in Construction Related Disciplines. *Journal of Education and Practice*, 7(13), 55-62.
- Ordun, G.A. & Akün F. (2007). Self Actualization, Self Efficacy and Emotional Intelligence of Undergraduate Students. *Journal of Advanced Management Science*. 2007(3).
- Pace, C. R. *The Demise of Diversity*. Berkeley: Carnegie Commission on Highe Education, 1974.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33,163- 175
- Pakrosnis, R., & Cepukiene, V. (2015). Solution-focused self-help for improving university students' well-being. *Innovations in Education and Teaching International* , 52( 4), 437-447.
- Park, C. L., Cohen, L. H., & Murch, R. (1996). Assessment and prediction of stress related growth. *Journal of Personality*, 64, 71-105.
- Park, C. L., & Blumberg, C. J. (2002). Disclosing trauma through writing: Testing the meaning-making hypothesis. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 597-616.
- Park, C. & Fenster, J. (2004). Stress-Related Growth: Predictors of Occurrence and Correlates with Psychological Adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology - J SOC CLIN PSYCHOL*. 23. 195-215. 10.1521/jscp.23.2.195.31019.
- Parker, J. D.A. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–1330.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pels, T. (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonkeer Instituut.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1)*. Oxford University Press.

- Pieper, J. (1965). *Leisure: The Basis of Culture*. London, Fontana, 43.
- Pietarinen, J., Soini, T., Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of wellbeing and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Pool, C. R. (1997). Up with emotional health. *Educational Leadership*, 54(8), 12-14.
- Rayman, J. (1993). Contemporary career services: Theory defines practice. *New Directions for Student Services*. No.62, Summer San Francisco: Jossey-Bass. p.3-22.  
doi:10.1002/ss.37119936203.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, S., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes?: A Meta-Analysis *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2009). *Organizational behavior* (13th ed.). San Diego: Prentice Hall.
- Robitschek, C. (1998). Personal Growth Initiative: The Construct and Its Measures. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30 (4), 183-198.
- Robitschek, C., & Cook, S. W. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 127–141. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1650>.
- Robitschek, C. & Kashubeck, S. (1999). A Structural Model of Parental Alcoholism, Family Functioning, and Psychological Health: The Mediating Effects of Hardiness and Personal Growth Orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 159-172.
- Robitschek C. (2003). Validity of Personal Growth Initiative Scale Scores with a Mexican American College Student Population. *Journal of Counselling Psychology*, 50(4), 496-502.
- Robitschek, C. & Keyes, C. L. M. (2009). Keyes' Model of Mental Health with Personal Growth Initiative as a Parsimonious Predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 321-329. doi: 10.1037/a0013954.
- Robitschek, C., Ashton, M. W., Spering, C. C., Geiger, N., Byers, D., Schotts, G. C., & Thoen, M. A. (2012). Development and psychometric evaluation of the personal growth initiative scale-II. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 274–287. <https://doi.org/10.1037/a0027310>.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roostin, E.(2008). Family Influence On The Development Of Children. *Journal of Elementary Education*. (1).

Ryan, A. M. (2002). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35: 101-112.

Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1995). The family-school relationship model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice. Issues in Children's and Families' Lives* (Vol. 2, 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1): 68-78.

Ryff, C. (1989). Happiness is Everything, or it is? Exploration on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-81.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.

Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z. & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231.

Sears, D. O. (1986). College sophomores in the laboratory: Influences of a narrow data base on social psychology's view of human nature. *Journal of personality and social psychology*, 51( 3), 515.

Seligman, M.E. & Csikszentmihayli, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1): 5-14.

Senko, C. (2016). Achievement goal theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., 75–95). New York, NY: Routledge.

Sharma, H. L., & Rani, R. (2013). Relationship of personal growth initiative with self-efficacy among university postgraduate students. *Journal of Education and Practice*, 4 (16),125-135.

Shoukry, H., & Cox, E. (2018). Coaching as a social process. *Management Learning*, 49(4), 413-428.

Schrik, P. & Wasonga, T.A. (2019). The Role of a School Leader in Academic Outcomes: Between Self-Efficacy and Outcome Expectations. *Athens Journal of Education*. 2019(4), 291-306.

Schunk, D. H. & Swartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (3),337-354.

Siegesmund, A. (2017). Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS microbiology letters*, 364 (11).

Song, J. Y., & Park, J. E. (2017). The effects of strategy of enhanced metacognition on the improvement of creative problem solving skills. *Journal of Digital Convergence*, 15( 7), 1-12.

Steinberg, L. (2005). *Psychology of adolescents*. New York: McGraw.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28: 78–106.

Sternberg, R. (2008). Increasing fluid intelligence is possible after all. *Proceedings of the National Association of Sciences of the United States of America*, 105(19): 6791-2.

Stevic, C. R., & Ward, R. M. (2008). Initiating personal growth: The role of recognition and life satisfaction on the development of college students. *Social Indicators Research*, 89(3), 523–534.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science* , 26 (1-2), 113-125. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9247-2>.

Terenzini, P.T. C., & Lorang, W. (1984). Influences on Students' Perceptions of Their Personal Development during the First Three Years of College. *Research in Higher Education*, 21(2), 178-194. Retrieved April 24, 2020, from [www.jstor.org/stable/40195618](http://www.jstor.org/stable/40195618).

Terenzini P.T. C., Springer L., Yaeger P. M., Pascarella E. T. & N. Amaury.(1996).*Research in Higher Education*, Vol. 37, No. 1, AIR Forum Issue,pp. 1-22. <https://www.jstor.org/stable/40196208>.

Totan, T., Dogan, T. & Sapmaz, F. (2012). Emotional Self-Efficacy, Emotional Empathy and Emotional Approach Coping as Sources of Happiness. *Journal of Educational Sciences*, 8(2).

Tucker, F., Duncan, A., & Davis, L. (2011). ‘Investing in yourself’: personal development planning in practice. *Planet*, 24( 1), 10-13.

Vágnerová, M. (2005). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841- 3.

Vallerand, R. J. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. *Psychology of well-being: Theory, research and practice*, 2:1. Retrieved from: <http://www.psywb.com/content/2/1/1>.

Van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2019). Strengthening personal growth: The effects of a strengths intervention on personal growth initiative. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92( 1), 98-121.

Walle, A.H. (1997) Pursuing risk or insight: Marketing adventures. *Annals of Tourism Research*, 24(2): 265-282.

Wasserman, J., & Beyerlein, S. W. (2007). SII method for assessment reporting. *Faculty guidebook: A comprehensive tool for improving faculty performance*, 465-466.

Wawrzynski, M. R., & Sedlacek, W. E. (2003). Race and gender differences in the transfer student experience. *Journal of College Student Development*, 44(4), 489-501.

Weber, K. (2001) Outdoor adventure tourism: A review of research approaches. *Annals of Tourism Research*, 28(2): 360-377.

Wiezbicki-Stevens, K. (2009). Metacognition: Developing self-knowledge through guided reflection.

Wood, R.E. & Locke, E.A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1013-1024.

Yazici, H., Sevda, S. & Fatma, A.(2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online].15, 2319-2323 [cit. 2020-04-23]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.100. ISSN 18770428.

Yuehua, T. & Shanggui, S.A (2004). Study on General Self-Efficacy and Subjective Well-Being of Low SES College Students in a Chinese University. *College Student Journal*, 38(4), 637-642.

Yusuf, S. & Sugandhi N.M. (2011) *Psikologi Perkembangan Peserta Didik*, Jakarta: PT. Raja Grafindo.

## Přílohy

### Příloha č.1. Dotazník SRG

Because of this event...

#### SRG

Please respond to each item with either: "0" (not at all), "1" (somewhat), or "2" (a great deal).

Because of this event...

- I developed new relationships with helpful others.
- I gained new knowledge about the world.
- I learned that I was stronger than I thought I was.
- I became more accepting of others.
- I realized I have a lot to offer other people.
- I learned to respect others' feelings and beliefs
- I learned to be nicer to others.
- I rethought how I want to live my life.
- I learned that I want to accomplish more in life.
- My life now has more meaning and satisfaction.
- I learned to look at things in a more positive way.
- I learned better ways to express my feelings.
- I learned that there is a reason for everything.
- I developed/increased my faith in God.
- I learned not to let hassles bother me the way they used to.
- I learned to take more responsibility for what I do.
- I learned to live for today, because you never know what will happen tomorrow.
- I don't take most things for granted anymore.
- I developed/increased my trust in God.
- I feel freer to make my own decisions.
- I learned that I have something of value to teach others about life.
- I understand better how God allows things to happen.
- I learned to appreciate the strength of others who have had a difficult life.
- I learned not to "freak out" when a bad thing happens.
- I learned to think ore about the consequences of my actions.
- I learned to get less angry about things.
- I learned to be a more optimistic person.
- I learned to approach life more calmly.
- I learned to be myself and not try to be what others want me to be.
- I learned to accept myself as less than perfect.
- I learned to take life more seriously.
- I learned to work through problems and not just give up.
- I learned to find more meaning in life.
- I changed my life goals for the better.
- I learned how to reach out and help others.
- I learned to be a more confident person.
- I learned not to take my physical health for granted.
- I learned to listen more carefully when others talk to me.
- I learned to be open to new information and ideas.
- I now better understand why, years ago, my parents said/did certain things.
- I learned to communicate more honestly with others.
- I learned to deal better with uncertainty.
- I learned that I want to have some impact on the world.
- I learned that it's okay to ask others for help.
- I learned that most of what used to upset me were little things that aren't worth getting upset about.
- I learned to stand up for my personal rights.
- A prior relationship with another person became more meaningful.
- I became better able to view my parents as people, and not just parents.
- I learned that there are more people who care about me than I thought.
- I developed a stronger sense of community, of belonging, that I am part of a larger group.

## Příloha č. 2. - Úvod dotazníku

### Osobní růst studentů vysokých škol

Vážení studenti,

prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který poslouží jako podklad pro bakalářskou práci na téma „osobní růst studentů vysokých škol“. Jeho cílem je zjistit, jaké z uvedených pěti oblastí života (rodina, škola, přátelé a známí, volnočasové aktivity, práce) mají podle Vás největší vliv na Váš osobní růst.

Dotazník obsahuje celkem 44 tvrzení, které je třeba hierarchicky uspořádat. Na uvedená tvrzení prosím, odpovídejte tak, že přetažením položky uspořádáte výběr podle toho, která oblast života se nejsilněji podílela na rozvoji dané dovednosti, schopnosti či kompetence. Oblasti života včetně možnosti ani jedno/jiné jsou očíslovány 1 až 6, první považujeme za tu s nejsilnějším vlivem (dané oblasti života nejvíce vděčíte za rozvoj). V případě, že podle Vás žádné z možností nevděčíte za svůj osobní rozvoj, přesuňte odpověď 6 na první příčku a ostatní možnosti už v dané otázce nehierarchizujte. U každého tvrzení si můžete položit pomocnou otázku: Které oblasti svého života nejvíce/nejméně vděčím za rozvoj xy (položka)?

Příklad: Pokud budete mít dojem, že za své sebevědomé vystupování nejvíce vděčíte rodině, necháte ji na prvním místě, pak škole, pak přátelům a známým, pak práci a nakonec volnočasovým aktivitám. Pokud se nebude hodit ani jedna z možností, přesunete na první místo možnost ani jedno/jiné a zbytek necháte beze změny. Oblasti života seřadíte do patřičné hierarchie jednoduchým přetažením.

Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná, zároveň vyplněním dotazníku dáváte souhlas s jeho zpracováním, rizika nepřekračují nároky běžné kancelářské práce. Veškeré údaje, zde vyplněné, nejsou a nebudou předávány třetím stranám. Dovolují si vás požádat o co nejpřesnější a nejpravdivější vyplnění dotazníku, nemělo by Vám to zabrat více než 10 minut. Děkuji za spolupráci a čas, který jste dotazníku věnovali, pokud máte jakékoliv dotazy, neváhejte mě kontaktovat na e-mailu [marecek.andrea@gmail.com](mailto:marecek.andrea@gmail.com).

Spuštěním dotazníku souhlasíte s účastí na studii, zároveň potvrzujete, že Vám je více než 18 let a jste studentem vysoké školy.

Andrea Marečková, FHS UK.

## Příloha č. 3. - Dotazník Osobní růst studentů na vysoké škole

1. Uveďte, prosím, zda jste žena nebo muž.
2. Uveďte, prosím, svůj věk.
3. Jakou vysokou školu studujete?
4. Jaký obor na vysoké škole studujete?
5. Kolik let na vysoké škole studujete?

Nápověda k otázce: Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejdůležitější, 6. - nejméně důležitá)

## 6. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem navázal/a důležité kontakty s jinými lidmi.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Přátelé a známi	4,8
● Škola	4,3
● Rodina	4,3
● Práce	3,5
● Volnočasové aktivity	3,0
● Ani jedno/jiné	1

## 7. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem získal/a nové znalosti o světě.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Škola	4,8
● Rodina	4,4
● Přátelé a známi	4,3
● Práce	3,5
● Volnočasové aktivity	3,0
● Ani jedno/jiné	1,1

## 8. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem začal/a více přijímat ostatní.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Přátelé a známi	4,8
● Rodina	4,7
● Škola	4,1
● Práce	3,2
● Volnočasové aktivity	3,0
● Ani jedno/jiné	1,3



## 9. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem si uvědomil/a, že mám co nabídnout ostatním.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,5
● Přátelé a známi	4,3
● Škola	4,1
● Práce	3,8
● Volnočasové aktivity	3,1
● Ani jedno/jiné	1,2

## 10. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a respektovat pocity a přesvědčení druhých.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,1
● Přátelé a známi	4,8
● Škola	3,7
● Práce	3,3
● Volnočasové aktivity	2,8
● Ani jedno/jiné	1,3

## 11. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a být k ostatním milejší.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,1
● Přátelé a známí	4,8
● Škola	3,5
● Práce	3,2
● Volnočasové aktivity	3
● Ani jedno/jiné	1,3

## 12. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem si uvědomil/a, jak chci žít svůj život.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,9
● Přátelé a známí	4,3
● Škola	3,7
● Práce	3,5
● Volnočasové aktivity	3,1
● Ani jedno/jiné	1,5

### 13. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) mi došlo, že chci v životě dosáhnout více.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,6
● Přátelé a známí	4,2
● Práce	4,0
● Škola	3,8
● Volnočasové aktivity	2,9
● Ani jedno/jiné	1,6

### 14. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se svým životem spokojenější.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,1
● Přátelé a známí	4,7
● Volnočasové aktivity	3,4
● Škola	3,2
● Práce	3,1
● Ani jedno/jiné	1,5

### 15. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a dívat se na věci pozitivněji.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,1
● Přátelé a známí	4,8
● Škola	3,4
● Volnočasové aktivity	3,3
● Práce	2,9
● Ani jedno/jiné	1,6

### 16. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a lépe vyjadřovat své pocity.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Přátelé a známí	5,0
● Rodina	5,0
● Škola	3,5
● Práce	3
● Volnočasové aktivity	2,8
● Ani jedno/jiné	1,6

### 17. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem se naučil/a nestresovat tím, co bývalo.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,8
● Přátelé a známí	4,7
● Škola	3,8
● Práce	3,1
● Volnočasové aktivity	3,0
● Ani jedno/jiné	1,6

### 18. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem se naučil/a převzít větší odpovědnost za to, co dělám.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Práce	4,6
● Rodina	4,6
● Škola	4,4
● Přátelé a známí	3,6
● Volnočasové aktivity	2,5
● Ani jedno/jiné	1,4

### 19. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem se naučil/a žít přítomností.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Přátelé a známí	4,7
● Rodina	4,7
● Škola	3,5
● Volnočasové aktivity	3,4
● Práce	3,0
● Ani jedno/jiné	1,8

20. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a většinu věcí nebrat jako samozřejmost.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,1
● Přátelé a známí	4,5
● Škola	3,8
● Práce	3,6
● Volnočasové aktivity	2,5
● Ani jedno/jiné	1,5

21. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) cítím větší svobodu v rozhodování.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,7
● Přátelé a známí	4,5
● Škola	3,5
● Práce	3,5
● Volnočasové aktivity	3,3
● Ani jedno/jiné	1,6

22. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem si uvědomil/a, že můžu ostatní naučit něco hodnotného o životě.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,6
● Přátelé a známí	4,2
● Škola	4,0
● Práce	3,6
● Volnočasové aktivity	3,1
● Ani jedno/jiné	1,6

### 23. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a „nevyděsit“, když se stane něco špatného.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,9
● Přátelé a známí	4,3
● Škola	4,0
● Práce	3,5
● Volnočasové aktivity	2,7
● Ani jedno/jiné	1,6

### 24. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a ocenit silné lidi.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,0
● Přátelé a známí	4,5
● Škola	4,0
● Práce	3,8
● Volnočasové aktivity	2,5
● Ani jedno/jiné	1,3

### 25. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a přemýšlet o důsledcích svých činů.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,1
● Škola	4,1
● Přátelé a známí	4,0
● Práce	3,9
● Volnočasové aktivity	2,5
● Ani jedno/jiné	1,3

## 26. Díky (hierarchicky usměřte 1 - 5) jsem se naučil/a nereagovat na věci přehnaně.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,0
● Přátelé a známí	4,4
● Škola	3,9
● Práce	3,5
● Volnočasové aktivity	2,5
● Ani jedno/jiné	1,7

## 27. Díky (hierarchicky usměřte 1 - 5) jsem se naučil/a být optimističtější člověkem.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Přátelé a známí	4,9
● Rodina	4,9
● Škola	3,5
● Volnočasové aktivity	3,3
● Práce	2,9
● Ani jedno/jiné	1,5

## 28. Díky (hierarchicky usměřte 1 - 5) jsem se naučil/a přistupovat k životu klidněji.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,0
● Přátelé a známí	4,7
● Škola	3,5
● Volnočasové aktivity	3,3
● Práce	3,0
● Ani jedno/jiné	1,5



### 29. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem se naučil/a být sám/sama sebou.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,9
● Přátelé a známí	4,8
● Volnočasové aktivity	3,4
● Škola	3,4
● Práce	3,0
● Ani jedno/jiné	1,6

### 30. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem se naučil/a brát život vážněji.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,1
● Škola	4,1
● Práce	4,0
● Přátelé a známí	4,0
● Volnočasové aktivity	2,3
● Ani jedno/jiné	1,5

### 31. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem se naučil/a nacházet v životě více smyslu.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,9
● Přátelé a známí	4,6
● Škola	3,5
● Práce	3,4
● Volnočasové aktivity	3,1
● Ani jedno/jiné	1,6

### 32. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem změnil/a své životní cíle k lepšímu.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,8
● Přátelé a známí	4,4
● Škola	3,9
● Práce	3,6
● Volnočasové aktivity	2,8
● Ani jedno/jiné	1,5

### 33. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a pomáhat ostatním.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,1
● Přátelé a známí	4,9
● Škola	3,7
● Práce	3,1
● Volnočasové aktivity	3,0
● Ani jedno/jiné	1,2

### 34. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a komunikovat s ostatními.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Přátelé a známí	4,5
● Rodina	4,4
● Škola	4,1
● Práce	4,0
● Volnočasové aktivity	2,9
● Ani jedno/jiné	1,1

### 35. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a být sebevědomější osobou.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Přátelé a známí	4,5
● Rodina	4,4
● Práce	3,8
● Škola	3,8
● Volnočasové aktivity	3,0
● Ani jedno/jiné	1,5

### 36. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a vážit si fyzického zdraví.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,1
● Přátelé a známí	4,5
● Volnočasové aktivity	3,6
● Škola	3,3
● Práce	2,9
● Ani jedno/jiné	1,5

### 37. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a být pozornějším poslouchačem.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,9
● Přátelé a známí	4,7
● Škola	4,1
● Práce	3,3
● Volnočasové aktivity	2,6
● Ani jedno/jiné	1,4

38. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem se naučil/a být otevřený/á novým informacím a nápadům.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
• Škola	4,5
• Přátelé a známí	4,2
• Rodina	4,1
• Práce	4,1
• Volnočasové aktivity	2,8
• Ani jedno/jiné	1,3

39. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) nyní lépe chápu co a proč mě rodiče před lety učili.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
• Rodina	4,9
• Přátelé a známí	4,2
• Škola	4,1
• Práce	3,7
• Volnočasové aktivity	2,5
• Ani jedno/jiné	1,5

40. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem se naučil/a čestněji komunikovat s ostatními.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
• Rodina	4,8
• Přátelé a známí	4,4
• Škola	3,9
• Práce	3,7
• Volnočasové aktivity	2,8
• Ani jedno/jiné	1,4

#### 41. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem se naučil/a lépe zvládat nejistotu.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,9
● Přátelé a známí	4,6
● Škola	3,9
● Práce	3,5
● Volnočasové aktivity	2,7
● Ani jedno/jiné	1,5

#### 42. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) mi došlo, že chci ve světě zanechat nějakou stopu.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,8
● Přátelé a známí	4,4
● Škola	3,8
● Práce	3,4
● Volnočasové aktivity	2,8
● Ani jedno/jiné	1,9

#### 43. Díky (hierarchicky uspořádejte 1 - 5) jsem zjistil/a, že je v pořádku požádat ostatní o pomoc.

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,3
● Přátelé a známí	4,7
● Škola	3,8
● Práce	3,5
● Volnočasové aktivity	2,5
● Ani jedno/jiné	1,3

44. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem si uvědomil/a, že věci, co mě dokázaly rozhodit, byly většinou maličkosti.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,0
● Přátelé a známí	4,6
● Škola	3,8
● Práce	3,2
● Volnočasové aktivity	2,5
● Ani jedno/jiné	1,9

45. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem se naučil/a postavit se za svá osobní práva.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	4,8
● Přátelé a známí	4,4
● Škola	4,1
● Práce	3,5
● Volnočasové aktivity	2,3
● Ani jedno/jiné	1,8

46. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) se pro mě mezilidské vztahy staly důležitějšími.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,2
● Přátelé a známí	5
● Škola	3,6
● Práce	3,1
● Volnočasové aktivity	2,8
● Ani jedno/jiné	1,3

47. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem začal/a své rodiče více vnímat jako lidi a ne pouze jako rodiče.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,3
● Přátelé a známí	4,6
● Škola	3,6
● Práce	3,2
● Volnočasové aktivity	2,4
● Ani jedno/jiné	1,9

48. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem si uvědomil/a, že na mně záleží více lidem, než jsem si myslel/a.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Rodina	5,4
● Přátelé a známí	5,0
● Škola	3,5
● Práce	2,8
● Volnočasové aktivity	2,7
● Ani jedno/jiné	1,6

49. Díky (hierarchicky usprádejte 1 - 5) jsem rozvinul/a silnější pocit společenství, sounáležitosti, že jsem součástí větší skupiny.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 101x, nezodpovězeno 0x*

Odpověď	Důležitost
● Přátelé a známí	4,7
● Rodina	4,5
● Škola	4,0
● Práce	3,2
● Volnočasové aktivity	3,0
● Ani jedno/jiné	1,5