Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora studujících na začátku vysokoškolského studia

Providing support for students at the begging of their higher education studies

Andrea Podrábská

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

Studijní program: Chemie se zaměřením na vzdělávání se sdruženým studiem

Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání

2025

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Podpora studujících na začátku vysokoškolského studia* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 7. 2025 ……...

Andrea Podrábská

Nejdříve bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Kateřině Machovcové, Ph.D. za odborné vedení, za její čas, cenné rady a připomínky. Zároveň bych ráda poděkovala spolku Drosophila a Studentské oborové radě za možnost realizace workshopu pod jejich záštitou. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří se podíleli na empirickém šetření. Na závěr patří mé poděkování všem přátelům, kteří mě při vytváření této práce podpořili, protože bez jejich pomoci by nebylo možné práci dokončit.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na podporu studentů prvního ročníku vysoké školy v procesu adaptace na vysokoškolské prostředí. Cílem této práce bylo zjistit, jak mohou podpůrné intervence zaměřené ne efektivní učení přispět k rozvoji studijních kompetencí a lepšímu zvládání přechodu na vysokou školu. Práce vychází z akčního výzkumu, jehož stěžejní součástí byl připravený workshop efektivního učení, zaměřený na plánování, průběžné opakované učení a techniky psaní poznámek. Výzkumný soubor tvořilo 12 studentů, kteří v akademickém roce 2024/2025 započali bakalářské studium učitelských oborů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Data byla sbírána prostřednictvím náborového a evaluačního dotazníku. Následně pět účastníků poskytlo polostrukturovaný rozhovor. Analýza byla provedena pomocí otevřeného kódování. Z výzkumu vyplynulo, že workshop přispěl k hlubší reflexi vlastního stylu učení, zvýšení motivace a zavádění konkrétních metod do praxe. Studenti pozitivně hodnotili možnost sdílet své zkušenosti a vyzdvihli přínos nově získaných dovedností. Práce rovněž respektuje možnosti dalšího rozvoje podpory studujících v rané fázi studia.

KLÍČOVÁ SLOVA

podpora pro studenty, přestup ze střední školy na vysokou školu, akční výzkum, efektivní učení, workshop

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on supporting first-year university students in the process of adapting to the university setting. The aim of this thesis was to determine how supportive interventions focused on effective learning can contribute to the development of study competencies and better management of the transition to university. The thesis is based on action research, the core part of which was a prepared workshop on effective learning, focused on planning, spaced repetition, and note-taking techniques. The research group consisted of 12 students who started their bachelor's studies in teaching programs at the Faculty of Education, Charles University, in the academic year 2024/2025. Data were collected through a recruitment and evaluation questionnaire. Five participants then gave a semi-structured interview. The analysis was conducted using open coding. The research showed that the workshop contributed to a deeper reflection on their own learning style, increased motivation, and the implementation of specific methods into practice. The students positively assessed the opportunity to share their experiences and highlighted the benefits of newly acquired skills. The work also respects the possibilities of further expansion of support for students in the early stages of their studies.

KEYWORDS

support for students, transition from high school to university, action research, effective learning, workshop

Obsah

1 Úvod ... 7

2 Teoretická část ... 9

2.1 Přechod ze střední na vysokou školu a příčiny neúspěchu na vysoké škole ... 9

2.1.1 Různé pojetí školní úspěšnosti ... 10

2.1.2 Motivace ke studiu ... 11

2.2 Efektivní učení jako forma podpory ... 15

2.2.1 Základ efektivního učení ... 16

2.3 Profil kompetencí absolventa pedagogického oboru ... 22

2.3.1 Kompetenční rámec absolventa učitelství ... 22

2.3.2 Kompetence jako cíl podpory ... 24

3 Empirická část ... 26

3.1 Smíšený výzkum ... 26

3.2 Stanovení výzkumného problému, cíle studie a výzkumných otázek ... 27

3.3 Sběr a analýza dat ... 28

3.3.1 Sběr dat ... 28

3.3.2 Analýza dat ... 29

3.4 Design workshopu ... 30

3.4.1 Vztah workshopu k profesním kompetencím budoucího učitele ... 32

3.5 Výběr participantů ... 32

3.5.1 Charakteristika výzkumného souboru ... 33

3.5.2 Motivace k účasti na workshopu ... 35

3.5.3 Očekávání od workshopu ... 36

3.5.4 Vnímané obavy a potíže související se studiem na vysoké škole ... 37

3.6 Reflexe přípravy a realizace akčního výzkumu ... 38

3.7 Výsledky z dotazníků ... 40
3.7.1 Porovnání skupin A a B ... 40
3.7.2 Shrnutí ... 45
3.8 Výsledky z rozhovorů ... 46
3.8.1 Téma 1: Plánování a organizace učení ... 46
3.8.2 Téma 2: Bariéra implementace a udržitelnosti efektivních studijních technik 49
3.8.3 Téma 3: Zavádění konkrétních technik ... 50
3.8.4 Téma 4: Efektivita a změna přístupu ke studiu ... 52
3.8.5 Téma 5: Psychosociální přínosy a seberegulace ... 53
3.8.6 Téma 6: Reflexe role budoucího pedagoga ... 55
3.8.7 Téma 7: Přesahy mimo akademickou oblast ... 57
4 Souhrn výsledků výzkumu ... 59
5 Diskuse ... 61
6 Limity výzkumu ... 63
Závěr ... 65
Seznam používaných zkratek ... 67
Seznam použitých informačních zdrojů ... 68
Seznam příloh ... 78

1 Úvod

Začátek vysokoškolského studia představuje pro mnoho studentů významnou životní změnu, která je spojena s nejistotou, zvýšeným stresem i novými nároky. Přechod ze střední školy je označován v odborné literatuře jako tranzice. Bývá definován jako bod zlomu, který vyžaduje adaptaci na nové podmínky a prostředí (Coertjens a kol., 2017). Toto období bývá spojeno nejen s nároky akademického prostředí, ale i s osobnostními a sociálními proměnami, které se mohou zásadně promítat do celkové pohody a studijní úspěšnosti vysokoškoláků (De Clercq a kol., 2018).

Přestože se některé dílčí oblasti této problematiky v českém kontextu již zkoumají, například školní neúspěšnost nebo motivace ke studiu (Kubíková a kol., 2021; Šmídová a kol., 2020), komplexní zmapování počátečního prožívání studentů vysokých škol, zejména v prvních týdnech či měsících studia, zůstává spíše opomíjené. Zahraniční výzkumy však ukazují, že právě tato fáze může být klíčová nejen pro akademickou úspěšnost, ale i pro celkový vztah ke studiu a vlastnímu sebehodnocení (Conley, 2007; Hurst a kol., 2013; Venezia a Jaeger, 2013).

Téma efektivního učení a podpory studentů jsem si zvolila na základě vlastních zkušeností. Sama jsem se v prvním ročníku potýkala s nejistotou ohledně toho, jak se vlastně správně učit nebo jak si rozvrhnout čas. Často jsem měla pocit, že něco nestíhám, že přeskakuji mezi úkoly bez jasného systému, a že některé informace mi rychle „mizí z hlavy“. Tento vnitřní zmatek mě vedl k tomu, že jsem se postupně začala více zajímat o různé strategie učení, metody plánování a souvislost mezi motivací a studijní výkonností. Velkou inspirací mi v tomto období byla kniha *The Only Study Guide You'll Ever Need* od Jade Bowler, která přístupným a zároveň praktickým způsobem představuje principy efektivního učení.

Zároveň jsem si uvědomila, že nejsem sama. Plno mých kolegů řešili podobné problémy. Právě proto jsem se rozhodla zrealizovat workshop efektivního pro studenty prvního ročníku, který by nejen sdílel užitečné metody, ale i otevřel prostor pro vzájemnou výměnu zkušeností a podpory. Tímto způsobem jsem chtěla nejen ověřit, jak konkrétní intervence může studentům pomoci, ale také sama lépe porozumět tématu, které mě osobně dlouhodobě zajímá.

Aktuálnost zvoleného tématu podtrhují i výzkumy, které poukazují na rostoucí potřebu cílených intervencí podporující studijní kompetence, zvládání akademických výzev a podpory duševního zdraví v období přechodu na vysokou školu. (např. Kämper a kol., 2025; Wilson a kol., 2016; Lizzio a Wilson, 2013). Právě první rok na vysoké škole bývá podle odborníků klíčové pro vytvoření zdravých studijních návyků i pro rozhodnutí studentů, zda ve studiu setrvají (např. Coertjens a kol., 2017).

Tato bakalářská práce si klade za cíl zjistit, jak mohou podpůrné intervence zaměřené na efektivní učení přispět k adaptaci a rozvoji jejich studijních kompetencí studentů prvního ročníku pedagogických oborů bakalářského studia Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Hlavní výzkumná otázka této práce proto zní následovně: *Jak mohou podpůrné intervence zaměřené na efektivní učení přispět k adaptaci studentů v prvním ročníku vysoké školy a rozvoji jejich studijních kompetencí?* Dílčí otázky se zaměřují na oblasti očekávání, obav, vnímaných bariér, reflexí účastníků a evaluace workshopu.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. Úvodní teoretická část přibližuje problematiku přechodu na vysokou školu, faktory ovlivňující akademický úspěch a výběr prokázaných metod efektivního učení. Následuje metodologická číst věnovaná akčnímu výzkumu, sběru a analýze dat. Empirická část představuje návrh a realizaci workshopu, interpretaci výpovědí respondentů a závěrečnou reflexi výzkumnice. V závěru práce jsou shrnuty hlavní poznatky, limity výzkumu a návrhy pro další praxi.

2 Teoretická část

2.1 Přechod ze střední na vysokou školu a příčiny neúspěchu na vysoké škole

Přechod ze střední školy na vysokou školu představuje zásadní životní změnu, která může výrazně ovlivnit studijní úspěšnost. Holliman a kol. (2019) upozorňují, že tato tranzice není pouze otázkou přechodu na nový systém výuky, ale je často spojena i s dalšími významnými změnami – například osamostatnění v oblasti bydlení, proměnou sociálních vztahů či nutností ekonomické soběstačnosti. Tyto faktory mohou být pro studující náročné a mohou ovlivňovat jejich schopnost adaptace, motivaci a celkovou akademickou výkonnost. Mezi nejčastěji diskutované problémy patří vysoký podíl předčasných odchodů ze studia, který má řadu negativních dopadů, včetně osobních i systémových důsledků nedokončení studia. S tím úzce souvisí i zhoršující se duševní zdraví studujících, které je stále zmiňováno jako jeden z významných faktorů ovlivňující studijní neúspěšnost (Leow a kol, 2024). Podle Světové zdravotnické organizace je důležité o mentálním zdraví informovat a pomocí školních programů zlepšovat emoční pohodu, sociální fungování a studijní výsledky studentů. Je to díky tomu, že tyto školní programy zaměřené na sociální a emoční učení jsou spojovány s pozitivními dopady na duševní zdraví ve všech zemích. Jsou rovněž spojovány se sníženým rizikem deprese, úzkosti a stresu. Přispívají k prevenci sebevražd, užívání návykových látek, antisociálního chování a rizikového sexuálního chování (World Health Organization, 2022).

Na problematiku předčasného ukončení studia navazuje i Tinto (1993), který identifikuje jako klíčový faktor úspěšné adaptace míru akademické a sociální integrace studenta do vysokoškolského prostředí. Pokud se student necítí být součástí univerzitního společenství, ať už z hlediska výuky nebo mimoškolních vazeb, výrazně narůstá riziko odchodu ze studia. Podobně Yorke a Longden (2004) zdůrazňují, že studijní neúspěch nelze chápat pouze jako selhání jednotlivce, ale jako komplexní souhru okolností, od nevhodné volby oboru, přes nerealistická očekávání až po nečekané životní události. Apelují na nutnost cílených institucionálních strategií, které by pomohly studentům první ročník nejen přežít, ale prožít jej smysluplně a podpořit jejich zapojení. Z uvedených důvodů je důležité lépe porozumět faktorům, které ovlivňují úspěšnost procesu přechodu na vysokou školu.

Výzkumy ukazují, že významnou roli v tomto ohledu hraje míra přizpůsobivosti a angažovanosti studujících. Vyšší schopnost adaptability a aktivní zapojení se pozitivně odráží ve schopnosti autoregulace – například v oblasti plánování, řízení studijních povinností či vytváření pocitu sounáležitosti s univerzitním prostředím. Naopak nižší míra přizpůsobivosti může vést ke snížené sebedůvěře a využívání obranných mechanismů, jako je prokrastinace, záměrné selhávání nebo úplné stažení se z aktivit (Jones a kol, 2023).

Neúspěšná integrace do studia je jedním z faktorů, který může vést k předčasnému ukončení vysokoškolského studia. Pokud se student nedokáže dostatečně začlenit do akademického i sociálního prostředí instituce, zvyšuje se pravděpodobnost, že studium nedokončí. (Vengřinová, 2021). Úspěšnost studenta také závisí na jeho schopnosti se adaptovat na vysokoškolské studium a zkouškové období. Ve středoškolském systému vzdělávání je student zvyklý na úplně jiný systém (Kubíková a kol., 2021). Styl učení se při přechodu ze střední školy na vysokou školu významně mění a tyto rozdíly mohou mít zásadní dopad na úspěšnost studujících. Zatímco studenti středních škol často přistupují k učení s cílem napsat testy, jejich přístup bývá charakterizován smyslovou orientací, pasivitou a nižší mírou regulace vlastního učení. Naopak na vysoké škole dochází ke změně směrem k větší autonomii, hlubšímu zpracovávání informací a kognitivní regulaci. Vysokoškolští studenti tak vykazují vyšší míru kritického myšlení, seberegulace a orientace na profesní uplatnění. Tyto změny v přístupu k učení však vyžadují značnou míru adaptibility, tedy schopnosti přizpůsobit své myšlení, chování a emoce novým situacím (Vilppu a kol., 2023; Song a Vermunt, 2020). V návaznosti na rozdíly ve stylech učení se proměňuje také samotné pojetí školní úspěšnosti.

2.1.1 Různé pojetí školní úspěšnosti

Zatímco na střední škole bývá úspěšnost často spojována s výsledky testů a vnější motivací, na vysoké škole nabývá podoby hlubšího porozumění, schopnosti samostatně myslet a aplikovat znalosti v nových souvislostech. V tomto přechodu však mnozí studenti narážejí na limity svých dosavadních učebních návyků – setrvávají v neefektivních strategiích, jako je opakované čtení poznámek a zvýrazňování textu (Song a Vermunt, 2020; Seban a kol., 2025). Podle Hollimana a kol. (2019) je přechod na vysokou školu často podceňován, jak se strany studentů, tak pedagogů. To může vést k používání nevhodných a

neefektivních studijních strategií, které již neodpovídají novým nárokům vysokoškolského prostředí a mohou negativně ovlivnit akademickou úspěšnost studentů (Sauvé a kol., 2016). Školní úspěšnost může být vymezena buď úzce jako dosažený školní výkon, nebo v širším pojetí jako proces podporující celkový rozvoj osobnosti. Pojetí školní úspěšnosti zúžené na školní výkon lze chápat jako schopnost studentů zvládnout vyučovanou látku. V tomto přístupu je studijní úspěšnost ověřována prostřednictvím učitelského hodnocení a odpovědnost za dosažené výsledky nese samotný student. Naproti tomu širší pojetí školní úspěšnosti, orientované na rozvoj osobnosti studujícího, akcentuje potenciál individuálního vývoje, kognitivní schopnosti a rozvoj motivace (Kubíková a kol., 2021).

2.1.2 Motivace ke studiu

Motivace ke studiu je dalším významným aspektem, který ovlivňuje míru úspěšnosti studentů. Podle Chytkové a Černého (2016) se studenti na vysokou školu nejčastěji hlásí ze tří hlavních důvodů: za účelem získání lepšího zaměstnání, dosažení akademického titulu nebo z vnitřní potřeby se dále vzdělávat. Tyto důvody se mohou promítat do přístupu ke studiu a odolnosti vůči překážkám. Každý student je navíc jedinečný, a to nejen v oblasti kognitivních schopností jako je paměť, intelekt či nadání, ale i v osobních zkušenostech, stylu učení a předchozích znalostech. Tyto individuální faktory hrají svou roli v tom, jak úspěšně se student adaptuje na nové akademické prostředí. To, jak bude student na vysoké škole úspěšný, je do značné míry ovlivněno jeho hodnotovým systémem a primárními motivačními záměry, které jej ke studiu na vysoké škole vedly. Z výzkumu prezentovaného v publikaci *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole* vyplývá, že mezi nejčastějšími důvody ke studiu na vysoké škole studenti uváděli snahu získat vysokoškolský titul a tím lepší společenské postavení (Kubíková a kol., 2021). Zvolený typ motivace však neovlivňuje pouze rozhodnutí o vstupu na vysokou školu, ale zároveň hraje zásadní roli i v samostatném průběhu studia, kde se promítá do studijního nasazení, vytrvalosti a schopnosti dosahovat akademických cílů. Motivace představuje v prostředí vysoké školy klíčový faktor nejen pro individuální studijní úspěšnost, ale i pro celkovou organizační efektivitu akademických institucí. Je považována za nezbytný předpoklad výkonu, neboť ovlivňuje schopnost studenta aktivně se zapojovat do studia a orientovat se na cíl. Zároveň je integrální součástí řízení výkonnosti a celkového rozvoje. Motivace funguje jako hybná síla, která jedince vede

k činnosti a umožňuje mu vnímat přínosy nejen z dosažení cíle samotného, ale i z cesty k němu (Zlate a Cucui, 2015).

Klíčovým faktorem, který umožňuje rozvoj dovedností a schopností využívat svůj potenciál, je výkonová motivace. Výkonová motivace je ovlivněna mírou zaujetí úkolem a také odlišným odhodláním pro splnění úkolu. (Kubíková a kol., 2021). Výkonová motivace ve vysokoškolském vzdělávání hraje klíčovou roli pro dosažení akademického výkonu a celkové efektivity studia, přičemž je nutné ji chápat jako komplexní vnitřní proces, který usměrňuje a podporuje chování jedince směrem k dosažení stanovených cílů (Zlate a Cucui, 2015). Na studentské úrovni se to projevuje například skrze teorii cíle výkonu (Achievement Goal Theory – AGT), která rozlišuje mezi "mistrovskými" cíli (snaha o učení, porozumění a osobní zlepšení) a "výkonovými" cíli (motivace prokazovat kompetence, například překonáváním ostatních nebo vyhýbáním se projevům nekompetence). Tyto motivační cíle významně ovlivňují volbu studijních strategií a technik (LTSs) studentů (Watt a Richardson, 2020).

Motivace a efektivní učení

Motivace a efektivní učení jsou úzce propojené procesy, které společně zásadním způsobem ovlivňují studijní výsledky i celkový akademický úspěch studujících. Motivace jakožto vnitřní stav směřující jedince k dosažení určitého cíle významně ovlivňuje výběr a kvalitu používaných učebních strategií. Analýzy ukazují, že očekávání úspěchu, vnímaná hodnota učení i emoční nastavení formují přístup studentů k hlubšímu zpracování informací – studenti se silným zájmem o studium a vyšším sebevědomím častěji využívají komplexnější a efektivnější strategie (Bruinsma, 2004; Zlate a Cucui, 2015). Používání účinných studijních technik a strategií (LTSs). Nejenže zlepšuje studijní výsledky, ale také posiluje motivaci studentů k učení. Paradoxně, navzdory prokázaným přínosům efektivních LTSs, univerzitní studenti často spoléhají na méně účinné metody, jako je opakované čtení, zvýrazňování a memorování, zatímco efektivnější strategie, například procvičování vybavování nebo rozložené učení, využívají jen zřídka. Většina studentů se o LTSs dozvídá spíše z osobní zkušenosti nebo vlastního zájmu než formálním vzděláním, což naznačuje významné mezery ve výuce studijních strategií v rámci vzdělávacího systému. Ačkoliv se ukázalo, že znalost LTSs vede k širšímu repertoáru strategií a vyšší pravděpodobnosti

používání těch efektivních, přímá statisticky významná souvislost mezi používáním těchto efektivních LTSs a akademickým úspěchem v kontextu slovenské studie nebyla zjištěna, což může být dáno důrazem na krátkodobou faktickou retenci v hodnocení. Proto je pro komplexní zlepšení výkonnosti a kvality na vysokých školách nezbytné systematicky vybavit studenty znalostmi a dovednostmi v oblasti efektivních studijních strategií, a to včetně překonávání předsudků instruktorů ohledně účinnosti LTSs. V souvislosti s vysokoškolským vzděláváním hraje motivace klíčovou roli pro dosažení akademického výkonu a efektivity studia (Seban a kol., 2025).

Fixní a růstový mindset ve vysokoškolském studiu

Způsob myšlení (mindset) hraje zásadní roli v tom, jak studenti přistupují ke studiu, jak reagují na obtíže a jak si udržují dlouhodobou motivaci. Carol Dweck, která koncept fixního a růstového mindsetu rozvinula, zdůrazňuje, že studenti s růstovým mindsetem – přesvědčením, že schopnosti lze rozvíjet úsilím – mají větší tendenci vytrvat, učit se z chyb a považovat překážky za příležitosti k osobnímu růstu (Dweck, 2017). Motivace ke studiu však není formována pouze vnějšími okolnostmi či očekávanými výsledky, ale významně i tím, jak jednotlivci chápou sami sebe a své schopnosti. Jak uvádí Bowler, to, co odlišuje úspěšné studenty od méně úspěšných, není pouze jejich inteligence, ale právě způsob myšlení – tedy zda věří, že se mohou zlepšovat. Například student, který si řekne „nejsem dobrý v matematice“ a věří, že s tím nelze nic udělat, setrvává ve fixním nastavení mysli, které brání jeho motivaci i učení (Bowler, 2021). Studenti s fixním mindsetem věří, že inteligence a schopnosti jsou vrozené a neměnné. Vnímají chyby jako důkaz neschopnosti a často se vyhýbají výzvám, aby se vyhnuli selhání. Tento přístup snižuje jejich úsilí, vede k úzkosti, ignorování zpětné vazby a brání dlouhodobému osobnímu i akademickému rozvoji (Kroeper a kol., 2022; Jeffs a kol., 2023). Naopak růstový mindset je charakterizován vírou, že schopnosti lze rozvíjet prostřednictvím úsilí, učení a vhodných strategií. Studenti s tímto přístupem se lépe vyrovnávají s neúspěchem, přijímají zpětnou vazbu jako příležitost ke zlepšení a více se angažují v procesu učení. Tento způsob myšlení přirozeně posiluje vnitřní motivaci a podporuje hlubší porozumění (Hochanadel a Finamore, 2015; Vandewalle, 2012). S těmito postoji úzce souvisí pojem *grit,* tedy houževnatost – definovaná Angelou Duckworth jako vášeň a vytrvalost pro dlouhodobé cíle. Grit je významným prediktorem

akademického úspěchu i přesahujícím faktorem nad rámec samotného talentu. Výzkumy potvrzují, že růstový mindset přispívá k rozvoji této schopnosti (Barbouta a kol., 2020). Pro vysokoškolské prostředí je proto klíčové, aby pedagogové podporovali růstový mindset prostřednictvím konkrétního chování – například jasným vyjádřením víry ve schopnosti studentů, nabízením příležitostí k opravám a opakování, nebo důrazem na proces učení (Kroeper a kol., 2022). Zároveň je třeba rozlišovat skutečné přijetí růstového nastavení od tzv. *falešného růstového mindsetu*, kdy jsou používány pozitivní fráze, ale chybí reálná podpora studentova rozvoje. Skutečné přijetí růstového mindsetu vyžaduje uznání existence fixních tendencí a jejich vědomé překonávání (Dweck, 2015). Vnímání učitelova nastavení ze strany studentů přitom významně ovlivňuje jejich motivaci, angažovanost, schopnost přijímat zpětnou vazbu a pocit sounáležitosti ve třídě. Intervence zaměřené na rozvoj růstového mindsetu vedou k vyšší akademické výkonnosti i zlepšení celkové pohody studentů (Jeffs a kol., 2023).

Emoce a výkonnost studujících

Emoce hrají klíčovou roli v akademickém výkonu studentů. Během studijních činností, od přednášek přes samostudium až po zkoušky, studenti prožívají tzv. *emoce z úspěšnosti* (angl. *achievement emotions*), které jsou úzce propojené s motivačními, seberegulačními a kognitivními procesy. Pozitivní emoce, jako je radost z učení, jsou spojeny s vyšším výkonem, zatímco negativní emoce (zejména hněv a nuda) výkon snižují. Frustrace se v některých studiích neukázala jako významně korelovaná s výkonem, avšak její dlouhodobé působení může negativně ovlivnit motivaci i vnímání sebe sama u studenta (Camacho-Morles a kol., 2021). Vztah mezi emocemi a výkonností je ovlivňován několika faktory. Kromě samotného prožívání emocí je důležitým faktorem i emoční pozornost. Nadměrná pozornost věnovaná vlastním emocím může vést k psychickému zahlcení, což narušuje soustředění a výkon. Rovněž nízká míra sebedůvěry (angl. *self-efficacy*) byla opakovaně označována za faktor, který dokáže předpovědět akademické selhání. V tomto ohledu je nezbytné, aby univerzity vytvářely podpůrné prostředí, které rozvíjí emoční kompetence studentů – ať už skrze workshopy emoční inteligence, podporu radosti z učení nebo rozvoj strategií zvládání stresu (Gilar-Corbi a kol., 2020). Emoce jako strach a úzkost, obzvláště v období zkoušek, bývají časté a mohou zásadně ovlivnit výkon. Zatímco strach je

obvykle vázán na konkrétní podnět a vyvolává ochranou reakci, která je často doprovázená pocity napětí a bezmoci. Zvláštní formou úzkosti ve studijním prostředí je tzv. *zkoušková úzkost*, která může být dále posílena sociálními obavami z hodnocení a sebeprezentace. Akademická výkonnost je tak výsledkem nejen znalostí, ale i interakce mezi emočními, motivačními a seberegulačními faktory. Motivace k výkonu je navíc formována způsobem, jakým studenti interpretují úspěch a neúspěch. (Kubíková, 2021).

2.2 Efektivní učení jako forma podpory

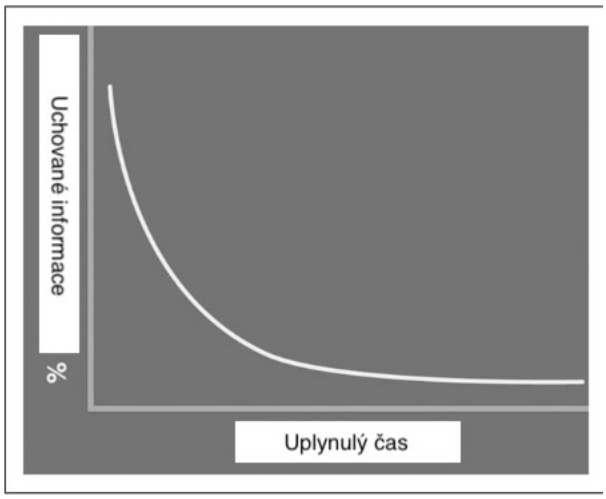
Schopnost efektivně se učit není v kontextu vysokoškolského vzdělávání pouze prostředkem k úspěšnému absolvování studia, ale i pro rozvoj kompetencí potřebných v profesní praxi. V tomto náročném kontextu nabývá efektivní učení na významu jako prostředek, který umožňuje zvládat studijní zátěž s menším stresem, vyšší mírou autonomie a s dlouhodobým pozitivním dopadem na kvalitu osvojovaných znalostí. Vysokoškolské studium klade na studenty vysoké nároky nejen z hlediska objemu a složitosti učiva, ale i v oblasti samotného plánování, učení a dlouhodobé motivace (Zlate a Cucui, 2015). Efektivní učení lze chápat jako soubor strategií a návyků, které zvyšují schopnost studenta porozumět, zapamatovat si a dlouhodobě uchovat nové informace. Centrální roli zde sehrávají tzv. *learning techniques and strategies (LTSs)*, tedy systematické metody studia, jejichž účinnost je empiricky doložena v oblasti kognitivní psychologie a pedagogického výzkumu. Ačkoli jsou tyto strategie – jako je vybavování, rozložené učení sebe-testování či elaborativní zpracování – považovány za vysoce efektivní nástroje, výzkumy ukazují, že studenti na vysokých školách se jich uchylují jen zřídka. Namísto toho dávají přednost intuitivně přitažlivým, avšak méně účinným metodám. Tato preference méně efektivních postupů souvisí nejen s jejich nižší náročností, ale také s psychologickým fenoménem „iluze kompetence“, kdy studenti vnímají falešný pocit zvládnutí učiva bez reálného ověření porozumění. Vzhledem k těmto skutečnostem je systematická podpora rozvoje efektivního učení mezi studenty důležitým krokem ke zvyšování kvality vysokoškolského vzdělávání. Zajištění přístupu k informacím o LTSs, stejně jako podpora aktivního osvojování, by měly být integrální součástí podpůrných programů zaměřených na adaptaci studentů na vysokoškolské prostředí (Zlate a Cucui, 2015; Seban a kol., 2025)

2.2.1 Základ efektivního učení

Rozložené opakování

V kontextu efektivního učení a podpory dlouhodobé retence znalostí je nezbytné rozlišovat mezi strategií rozloženého opakovaného učení (angl. *distributed practice*) a hromadným studiem (angl. *massed practice*), tedy intenzivní přípravou těsně před zkouškou. Přestože studenti mohou při učení na poslední chvíli pociťovat vyšší míru připravenosti a subjektivního klidu, výzkumy ukazují, že tato strategie bez využití dalších efektivních metod vede k rychlému zapomínání naučeného materiálu (Brown a kol., 2014; Gurung a Dunlosky, 2022). Účinnost rozložené opakování (také angl. *spaced repetition*) spočívá ve využití principu tzv. *křivky zapomínání*, která zobrazuje pravděpodobnost vybavování si učiva v čase (viz. Obrázek 1). První verzi této křivky definoval Hermann Ebbinghaus, přičemž od té doby byla dále rozvíjena a doplňována o další psychologicky podložené faktory. Moderní modely křivky zapomínání zdůrazňují, že ideální frekvence opakování by se měla přizpůsobovat nejen charakteru učebního materiálu, ale také aktuálních schopností studenta či míry zvládnutí učiva (Bowler 2021; Zaidi a kol., 2020). Jak uvádí Bowler (2021), pochopení tohoto principu má zásadní význam pro akademickou úspěšnost studentů – rozložení opakování v čase totiž výrazně přispívá k lepšímu zapamatování, hlubšímu porozumění a větší jistotě při vybavování informací v náročných situacích, jako jsou zkoušky či testy. Zásadní roli v podpoře paměťové stopy a schopnosti vybavit si informace sehrává právě opakované rozložené učení v kombinaci s tzv. *aktivním vybavováním* (angl. *active recall*), které zahrnuje například sebetestování nebo vysvětlování učiva vlastními slovy (tzv. *Feynmanova metoda*). Tyto strategie patří mezi nejvíce empiricky podložené nástroje efektivního učení (Brown a kol., 2014).

Obrázek 1: *Křivka zapomínání*[1]



Na rozdíl od pouhého pasivního čtení či mechanického „šprtání“ představuje rozložené opakování s aktivním vybavováním metodu, která nejen posiluje dlouhodobé zapamatování, ale rovněž podporuje schopnost přenášet znalosti do nových kontextů. Jak uvádí Gurung a Dunlosky (2022), přínos těchto technik může být omezen, pokud student zanedbá další klíčové faktory ovlivňující učení, mezi něž patří například kvalitní spánek. Walker (2018) ve své knize *Proč spíme* zmiňuje, že spánek hraje důležitou roli v procesu učení – obnovuje schopnost mozku přijímat nové informace tím, že vytváří prostor pro ukládání nových vzpomínek. Nedostatečný spánek narušuje nejen schopnost soustředění, ale i samotnou konsolidaci paměťových stop, tedy proces, během kterého se nové poznatky ukládají do dlouhodobé paměti. Ačkoliv může noční učení před zkouškou navodit subjektivní pocit připravenosti, ve skutečnosti často snižuje celkový kognitivní výkon a negativně ovlivňuje schopnost si informace následně vybavit (Bowler, 2021; Walker, 2018). Význam spánku je v současné zahraniční literatuře akcentován častěji, a to právě ve spojení s učením a výkonem během testování (Gurung a Dunlosky, 2022).

Efektivní rozložení učení v čase tedy významně přispívá k hlubšímu porozumění a dlouhodobému uchovávání informací (Carpenter a kol., 2012). Aby však mohli studenti tuto

[1] Převzato z: SARAN, Manick; KRENTZ GOBER, Madeline a BERRYHILL MCCARTY, E, 2022. An introduction to the Cornell Note system. Online. *Ear, Nose and Throat Journal*. Vol. 101, no. 9, s. 37-41. ISSN 19427522. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/01455613221146457. [cit. 2025-07-03].

strategii plně využít, potřebují rozvíjet schopnost plánovat, protože to se stává klíčovým předpokladem úspěšného samostatného učení (Cleary a Zimmerman, 2004).

Plánování

Plánování představuje klíčovou dovednost, která výrazně ovlivňuje nejen akademickou výkonnost, ale i celkovou pohodu vysokoškolského studenta. Efektivní plánování umožňuje studentům lépe zvládat čas, předejít stresu z nestíhání a vytvořit rovnováhu mezi studijními povinnostmi a volnočasovými aktivitami (Britton, Tesser, 1991; Gurung, Dunlosky, 2022). Vysokoškolské studium klade nároky na samostatnost, sebedisciplinu a vlastní organizaci času výrazně vyšší než na předchozích stupních vzdělávání. A tak se plánování stává základním nástrojem úspěšného studenta (Wolters a Brady, 2020).

Změna prostředí a role, kterou přechod na vysokou školu přináší, bývá často označována za tzv. *fresh start efekt*. Je potvrzeno, že začátky, ať už nový týden, semestr či životní etapa, motivují jednotlivce ke změně návyků a větší snaze o dosazení cílů (Dai a kol, 2014). Tento milník tak poskytuje prostor pro nastavení nových studijních i osobních strategií. Nejčastější chybou při plánování bývá, že studenti do svého rozvrhu zahrnují pouze povinnosti, nikoliv volnočasové a zdraví podporující aktivity. Pokud však plán ignoruje potřebu odpočinku, pohybu či sociální interakce, tyto činnosti si často najdou místo samy a naruší plánovaný studijní plán (Gurung a Dunlosky, 2022). Klíčové je plánovat realisticky, znát své limity i potřeby, a především postupně přecházet na vysokoškolský životní rytmus. Jak uvádějí Gurung a Dunlosky (2022), studenti v posledních ročnících často litovali chaotických začátků svého studia, kde nedostatek rovnováhy mezi učením a zábavou ohrozil jejich akademické výsledky.

Jedním z praktických přístupů k plánování je metoda ABC, která napomáhá studentům prioritizovat úkoly podle jejich důležitosti a naléhavosti, Písmeno A označuje úkoly zásadní a urgentní, která je třeba splnit bez odkladu. Úkoly B jsou důležité, ale méně naléhavé – ideální pro průběžnou přípravu. Kategorie C zahrnuje méně významné. Tato metoda přispívá k lepšímu rozhodování o tom, čemu věnovat pozornost jako první, a tím snižuje riziko prokrastinace (Lakein, 1973). Důležitým nástrojem plánování jsou digitální a papírové kalendáře. Jejich používání studentům poskytuje přehled o termínech zkoušek,

odevzdání seminárních prací, plánovaných konzultacích i volném čase. Digitální aplikace jako je například Google Calendar umožňuje nastavování připomínek a synchronizaci s dalšími zařízeními, což zvyšuje flexibilitu a dostupnost informací. Naopak papírové diáře mohou být vhodnější pro studenty, kteří preferují vizuální styl učení nebo potřebují fyzický kontakt s plánem (Cleary a Zimmerman, 2004; Romero, a kol., 2020; Gurung a Dunlosky, 2022).

V posledních letech se mezi studenty rozšiřuje také technika timeblockingu, která spočívá v plánování konkrétních časových bloků pro jednotlivé aktivity – studium, odpočinek, osobní schůzky i spánek. Timeblocking pomáhá studentům lépe odhadnout časové nároky jednotlivých úkolů, snižuje stres z množství povinností a přispívá k vytvoření pravidelného denního režimu. Výzkumy ukazují, že timeblocking podporuje hlubší soustředění a omezuje multitasking, který bývá spojen s nižší produktivitou (González a Mark, 2004; Newport, 2016). Kromě zvyšování efektivity studia hraje plánování roli i v oblasti duševního zdraví. Mít přehled o nadcházejících úkolech a činnostech přináší pocit kontroly, který je zvláště důležitý v období zvýšené zátěže, jako jsou zkoušková období. U studentů, kteří plánování aktivně využívají, byla prokázána nižší míra stresu a úzkosti (Misra a McKean, 2000). Plánování se tak jeví jako efektivní nástroj nejen pro zvyšování výkonnosti, ale i pro posilování psychické odolnosti a pocitu jistoty (Steel a König, 2006).

Plánování hraje klíčovou roli v adaptaci na vysokoškolské prostředí, které je charakterizováno zvýšenou samostatností a sníženou strukturou ve srovnání se střední školou. Podle Hollimana a kol. (2019) je schopnost adaptace významným prediktorem angažovanosti a dokončení studia. Podpora studentů v rozvoji těchto dovedností může tedy přispět ke snižování stresu, posílení akademického výkonu a celkovému blahobytu. Právě v kombinaci s dalšími nástroji efektivního učení, jako je například promyšlené psaní poznámek, tvoří plánování základní pilíř úspěšného vysokoškolského studia.

Psaní poznámek

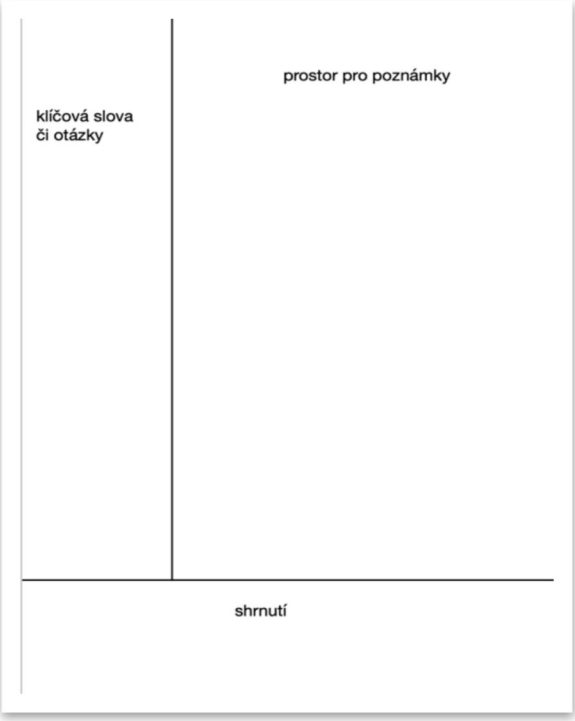
Psaní poznámek je jednou z nejvýznamnějších dovedností, která má vliv na efektivitu učení studentů na vysoké škole. Je to kognitivně náročná činnost, která vyžaduje nejen pozornost a porozumění obsahu, ale také schopnost vybrat relevantní informace, zapsat si je a poté s nimi pracovat. Psaní poznámek zahrnuje kódovací funkci – tedy aktivní

zpracování informací během výuky, tak i úložní funkci, kdy se poznámky používají jako externí paměťová pomůcka pro pozdější opakování (Friedman, 2014; Gurung a Dunlosky, 2022).

Efektivní psaní poznámek není doslovným přepisem interpretace, ale výsledkem selektivního a cílevědomého rozhodování o tom, co je důležité. Tento úkol je závislý na pracovní paměti, která musí současně zpracovávat nové informace, vyhledávat související znalosti a provádět psaní poznámek. V tomto ohledu se doporučuje využívat generativní poznámky, tedy takové, které jsou psány vlastními slovy a reflektují porozumění studenta, nikoliv doslovné přepisování výkladu. Generativní poznámky prokazatelně zlepšují porozumění i dlouhodobé vybavení informací (Friedman, 2014).

V tom případě je vhodné používat adekvátní strukturované metody psaní poznámek, které umožňují organizaci poznámek a podporují efektivní učení. Jednou z nejlepších metod psaní poznámek je Cornellova metoda. Jejím základem je rozdělení stránky do tří oblastí: obecná část pro psaní poznámek, levý sloupec pro klíčová slova nebo otázky k danému tématu a spodní část pro shrnutí (viz. Obrázek 2).

Obrázek 2: Ukázka Cornellovy metody[2]



Tento formát je příznivý pro nácvik vyhledávání informací – student je schopen zakrýt prostor pro poznámky a využít otázky v levém sloupci k vlastnímu zkoušení. Taková strategie zpomaluje zapomínání, umožňuje identifikovat slabiny a zvyšuje pravděpodobnost, že látka bude efektivně připravena pro budoucí studium (Susanti, 2020).

Cornellův systém také podporuje rozvoj schopnosti rozpoznávat hlavní myšlenky, což je dovednost, kterou studenti dosud možná nemají rozvinutou. Z pedagogického hlediska lze proto tento systém doporučit nejen jako nástroj pro psaní poznámek, ale také jako prostředek pro strukturování znalostí a rozvoj seberegulace a metakognice. Při pravidelném používání tato metoda pomáhá nejen porozumět obsahu přednášek, ale také efektivněji se připravit na zkoušky, formulovat vlastní otázky a shrnout látku. Cornellova metoda je v současné době jednoduchá a vědecky ověřená metoda, která může výrazně zlepšit akademické výsledky studentů (Saran, a kol., 2022). Abychom mohli porozumět, jaké formy podpory a strategie efektivního učení mohou být pro studenty přínosné, je třeba

[2] Převzato z: SARAN, Manick; KRENTZ GOBER, Madeline a BERRYHILL MCCARTY, E, 2022. *An introduction to the Cornell Note system.* Online. Ear, Nose and Throat Journal. Vol. 101, no. 9, s. 37-41. ISSN 19427522. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/01455613221146457. [cit. 2025-07-03].

vymezit také očekávání, která jsou na absolventy pedagogických oborů kladena. Následující část se zaměřuje na profil kompetencí, které by měl student v průběhu vysokoškolského studia rozvíjet.

2.3 Profil kompetencí absolventa pedagogického oboru

Přechod na vysokou školu představuje nejen osobní a studijní výzvu, ale také vstup do profesního směřování, v němž by měli studenti již od začátku získat představu o tom, jaké nároky budou v budoucnosti kladeny na jejich profesní roli. Tato kapitola proto navazuje na předchozí teoretické úvahy o adaptaci studentů na akademické prostředí a zaměřuje se na vymezení klíčových profesních kompetencí, k jejichž rozvoji by mělo vysokoškolské vzdělávání v učitelských oborech směřovat. Zvládnutí přechodu na vysokou školu lze v tomto smyslu chápat jako první krok v procesu utváření profesní identity budoucího učitele (Hulme a De Wilde, 2015; Holliman a kol., 2019).

Profil absolventa učitelského studijního programu je definován prostřednictvím kompetenčního rámce, který systematizuje klíčové profesní kompetence nezbytné pro výkon učitelského povolání. Tento rámec reflektuje proměňující se potřeby vzdělávacího systému, důraz na inkluzivní a participativní pojetí vzdělávání a zohledňuje rovněž rostoucí nároky kladené na profesní autonomii a odpovědnost pedagogů.

2.3.1 Kompetenční rámec absolventa učitelství

Kompetenční rámec absolventa učitelství, zveřejněný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v roce 2023, představuje důležitý strategický dokument, který slouží jako vodítko pro tvorbu kurikula učitelských studijních oborů a zároveň jako východisko pro profesní rozvoj budoucích učitelů. Rámec vychází z aktuálních poznatků pedagogické teorie a výzkumu a zohledňuje současné společenské, vzdělávací a kulturní výzvy (Bořkovec a kol., 2023). Přestože se rámec vztahuje k ukončení celého učitelského vzdělávání (včetně navazujícího magisterského stupně), mnohé klíčové kompetence se začínají utvářet již v průběhu bakalářského studia. Kompetenční rámec staví na pojetí kompetencí jako dynamických, proměnlivých a kontextuálně podmíněných schopností. Ty se rozvíjejí prostřednictvím teoretického studia, reflexe, praxe i každodenních zkušeností během výuky i mimo ni. Z hlediska přípravy na profesi učitele tak

kompetence nepředstavují uzavřený cíl, ale průběžně rozvíjený soubor postojů, znalostí a dovedností, které se dále formují po celou dobu profesní dráhy (Bořkovec a kol., 2023).

Základní oblasti profesních kompetencí

Kompetenční rámec je vytvářen 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí. Těchto 6 oblastí bychom mohli shrnout do tří základních oblastí profesních kompetencí: profesní jáství a profesní rozvoj učitele, učení a podpora učení a spolupráce a profesní zapojení. (Bořkovec a kol., 2023).

Profesní jáství a profesní rozvoj učitele je oblast, která se zaměřuje na rozvoj profesní identity, etické uvažování, sebepoznávání, psychohygieny a schopnosti reflektovat vlastní jednání. Již během bakalářského studia by měli studující vnímat sami sebe jako budoucí pedagogy a rozvíjet odpovědnost za své jednání vůči žákům, kolegům i společnosti. Součástí této oblasti je i péče o vlastní duševní zdraví a schopnost učit se z chyb a nových situací. V této souvislosti je schopnost učit se chápána nejen jako prostředek osobního rozvoje, ale také jako základní předpoklad pro podporu učení druhých. Tato kompetence umožňuje reflektovat vlastní myšlení, adaptovat výukové strategie a reagovat na měnící se potřeby žáků. Tento metakognitivní rozměr učení přímo souvisí s první a druhou oblastí kompetenčního rámce. Druhá oblast profesních kompetencí, učení a podpora učení, zahrnuje plánování, realizaci a evaluaci výuky s důrazem na individualizaci, podporu různorodých vzdělávacích potřeb žáků a rozvoj jejich motivace a samostatnosti. Ačkoli většina studujících během bakalářského studia ještě samostatně nevyučuje, měli by se seznamovat s principy efektivního učení, didaktiky a hodnocení. Pedagogické praxe, semináře a metodické kurzy poskytují příležitost nahlédnout do reálných výukových situací a rozvíjet citlivost vůči potřebám dětí a mladých lidí. Klíčovým krokem k tomu, aby budoucí učitel dokázal podporovat učení svých žáků, je porozumět procesu vlastního učení. Tato schopnost tvoří jádro několika profesních kompetencí, zejména 1.1 (Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím), která zdůrazňuje aktivní práci s vlastním poznáním jako výchozí bod pro kvalitní zprostředkování učiva, a 2.5 (Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů), kde se učitel učí prostřednictvím reflexe vlastní praxe. Významnou roli hraje také 2.1 (Nastavuji cíl výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně), protože schopnost plánovat a formulovat vzdělávací cíle musí být nejprve osvojena v rámci

vlastního studia. Aby mohl učitel rozvíjet u žáků metakognitivní dovednosti, musí je sám zvládat. Na to navazuje kompetence 4.3 (Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení). Zároveň se schopnost učit se jako profesní kompetence promítá do kompetence 6.1 (Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele a na svém profesním rozvoji), protože metakognitivní dovednosti jsou úzce propojeny s budováním učitelské identity (Bořkovec a kol., 2023). Klíčová je i schopnost vytvářet bezpečné, podnětné a inkluzivní učební prostředí, které umožňuje žákům učit se smysluplně a aktivně. Kompetentní absolvent by měl být vybaven znalostí odborného kurikula a didaktiky, ale také porozuměním pedagogické komunikaci, hodnocení a reflexi vlastního působení ve výuce (Bořkovec a kol., 2023). V neposlední řadě nesmíme zapomenout na kompetenční doménu jako je spolupráce a profesní zapojení, která zahrnuje kompetence spojené s komunikací a spoluprací – ať už v rámci studijních týmů, v kontaktu s vyučujícími, nebo při interakci s institucemi během pedagogických praxí. Již v průběhu bakalářského studia by měli studenti zažívat kooperativní způsoby práce a osvojovat si schopnosti týmové spolupráce, sdílení zkušeností, otevřené komunikace a řešení konfliktů. Zahrnuje také aktivní podíl na rozvoji školy, schopnost sdílet dobrou praxi, rozvíjet profesní komunitu a zapojovat se do širších procesů utváření vzdělávací politiky. Kompetence v této oblasti předpokládají otevřenost vůči spolupráci, dialogům a schopnost přemýšlet o vzdělávání v širších souvislostech (Bořkovec a kol., 2023; Holliman a kol., 2019).

2.3.2 Kompetence jako cíl podpory

Pochopení a reflektování profesních kompetencí již v průběhu bakalářského studia sehrává zásadní roli při utváření studijní i profesní orientace budoucích učitelů. Kompetenční rámec tak neslouží pouze jako výstupový dokument ukotvující očekávání od absolventů, ale představuje také důležitý nástroj pro plánování vzdělávacích intervencí, které mohou studentům pomoci zvládnout nároky vysokoškolského prostředí. Zvláště v počátečních fázích studia se jako klíčové ukazují kompetence související s plánováním učení, nastavováním realistických cílů, schopností sebereflexe a organizace času (Ukrop a kol., 2018; Holliman a kol., 2019; Bořkovec a kol., 2023).

Výzkumy potvrzují, že právě cílené intervence v prvním roce studia – jako jsou workshopy, semináře či podpůrné kurzy – mohou významně přispět ke zvládnutí tranzice ze

střední školy do vysokoškolského prostředí. Například studie Thalluri (2016) prokázala, že workshopy zaměřené na akademické dovednosti, orientaci a psychohygienu vedly ke zvýšení akademické sebedůvěry a míře spokojenosti studentů s přechodem na univerzitu. Podobně Freeman a kol. (2014) ve své rozsáhlé metaanalýze ukázali, že aktivní přístupy ve výuce a podpoře studentů zvyšují nejen jejich studijní výkon, ale i jejich motivaci a zapojení.

V českém kontextu lze poukázat např. na práci Ukropa a kol. (2018), kteří prokázali pozitivní dopad vedené reflexe na profesní rozvoj budoucích učitelů. Autoři ukazují, že systematická sebereflexe nejen rozvíjí porozumění vlastnímu učení, ale také přispívá k formování profesního sebepojetí, což je klíčový aspekt šesté oblasti kompetenčního rámce. Stejně tak Jamelske (2008), Jagielo-Manion a Nagle (2025) potvrzují, že tzv. *úvodní soustředění pro první ročníky* (angl. *first-year experience courses*) podporují míru dokončení studia a akademické přizpůsobení díky zaměření na plánování, zpětnou vazbu a interakci.

V tomto smyslu nabývá kompetenční rámec i praktické funkce – může pomoci strukturovat obsah podpůrných aktivit a zaměřit se na ty oblasti, které studenti vnímají jako problematické, například schopnost organizace učení, regulaci stresu nebo práci s cíli. To potvrzují i poznatky z výzkumů o well-beingu studentů. Podle Hollimana a kol. (2019) je právě období přechodu do vysokoškolského studia spojeno s vyšší mírou stresu, úzkosti a nejistoty. Podpora adaptačních strategií a rozvoje klíčových kompetencí se proto ukazuje jako klíčová nejen z hlediska akademického úspěchu, ale také z hlediska zdravého vývoje profesní identity.

V návaznosti na uvedené poznatky se tato práce dále zaměřuje na konkrétní podpůrnou intervenci – workshop efektivního učení, realizovaný se studenty prvního ročníku bakalářského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem této intervence bylo napomoci rozvoji vybraných kompetencí dle rámce, zejména v oblasti plánování, sebereflexe a zároveň nabídnout studentům konkrétní strategie pro zvládání výzev spojených se začátkem studia. Skrze tuto intervenci bylo sledováno, jak studenti vnímají vlastní potřeby v oblasti podpory, jaké přístupy jim připadají přínosné, a jak lze cílené aktivity směřovat k posílení kompetencí již od začátku studia.

3 Empirická část

Tato část bakalářské práce se věnuje představení výzkumu a jeho metodologii. Představuje výzkumný problém, cíl a účel výzkumu. Věnuje se také způsobu sběru dat, jejich analýze a také interpretaci. Bakalářská práce je zakončena diskusí a závěrem.

3.1 Smíšený výzkum

Výzkum této bakalářské práce využívá design smíšeného výzkumu, který kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístupy (Skutil a kol, 2011). Hlavní důraz je kladen na kvalitativní složku, jejímž cílem bylo porozumět individuálním zkušenostem studujících s přechodem na vysokou školu a zhodnotit vnímaný přínos podpůrného workshopu. Kvalitativní data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s účastníky po měsíci skončení workshopu, otevřených otázek v náborovém dotazníku, které mapovaly jejich motivaci k účasti, očekávání a obavy související se zahájením studia a dále pomocí reflexivních poznámek výzkumnice zaznamenaných během jednotlivých setkání (viz. Reflexe přípravy a realizace akčního výzkumu). Kvantitativní složku tvořily především uzavřené otázky v náborovém a evaluačním dotazníku. Jejich cílem bylo popsat základní charakteristiky účastníků a zhodnotit přínos workshopu z jejich pohledu. Volba smíšeného přístupu se zrodila přirozeně během realizace výzkumu. Kombinace těchto datových zdrojů se ukázala jako praktická a užitečná pro komplexnost zkoumaného jevu, především díky možnosti zachycení subjektivního prožívání účastníků, tak i jejich očekávání a zpětnou vazbu v systematičtější podobě. Přispěla také ke zvýšení validity a důvěryhodnosti výzkumných závěrů.

Autorka výzkumu během realizace workshopu působila jako jeho facilitátorka a zároveň si průběžně pořizovala reflexivní poznámky k jeho průběhu. Vlastní analýza dat však probíhala až po skončení celého workshopu. Tato kombinace rolí mohla ovlivnit způsob, jakým účastníci sdíleli své zkušenosti a bude proto dále reflektována v části věnované limitům výzkumu.

Celý výzkum byl realizován v souladu s etickými zásadami. Všichni účastnici byly předem informování o účelu studie a průběhu workshopu, poskytli informovaný souhlas se

zapojením do výzkumu, a byla jim zajištěna anonymita i možnost kdykoliv se z výzkumu odhlásit.

Jelikož je výzkum zaměřen na studenty jedné konkrétní fakulty, jeho závěry nelze automaticky vztáhnout na všechny vysokoškolské studenty. Přesto mohou výsledky nabídnout cenné poznatky, které mohou posloužit jako inspirace pro další výzkumy i jako podklad pro zlepšení podpory studentů v rámci fakulty.

3.2 Stanovení výzkumného problému, cíle studie a výzkumných otázek

Impuls k volbě tématu této studie vzešel z osobního zájmu o problematiku efektivního nucení a adaptace na vysokoškolské prostředí, který byl podpořen četbou populárně-naučné knihy od Jade Bowlerové *The Only Study Guide You`ll Ever Need*, zaměřenou na studijní strategie a seberozvoj.

Za zvláště náročné je možné považovat období nástupu do prvního ročníku, kdy studující přecházejí ze známého středoškolského systému do podstatně náročnějšího a méně strukturovaného vysokoškolského prostředí. Mnozí se v tomto období potýkají se stresem, nejistotou a různými bariérami, které komplikují jejich adaptaci i celkovou studijní zkušenost (Holliman a kol., 2019).

Cílem této práce bylo pomocí akčního výzkumu jednak porozumět tomu, jaké obtíže a obavy studující v počáteční fázi studia zažívají na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Dále navrhnout a realizovat podpůrný workshop zaměřený na rozvoj vybraných kompetencí důležitých pro efektivní zvládnutí tohoto přechodového období. Zároveň bylo záměrem zjistit, jak účastníci samotný workshop vnímali a jaké přínosy jim přinesl v krátkodobé i delší časové perspektivě.

Hlavní výzkumná otázka, která rámuje tuto studii, zní:

Jak mohou podpůrné intervence zaměřené na efektivní učení přispět k adaptaci studentů v prvním ročníku vysoké školy a rozvoji jejich studijních kompetencí?

Z této hlavní otázky vyplynuly dvě skupiny dílčích výzkumných otázek:

(1) otázky zaměřené na porozumění zkušenostem studujících

(2) otázky zaměřené na hodnocení workshopu jako konkrétní podpůrné intervence

Výzkumné otázky zaměřené na zkušenosti studentů:

Tyto otázky vycházely zejména z otevřených odpovědí v náborových dotaznících reflexivních pracovních listech a polostrukturovaných rozhovorů realizovaných po měsíci skončení workshopu:

S jakými obavami a očekáváními studenti vstupují do prvního ročníku?

Jaké studijní strategie studenti aktuálně využívají a s jakými obtížemi se při učení potýkají?

Jaké bariéry studentům brání v zavádění efektivních technik do praxe a co by podpořilo jejich udržitelné využití?

Otázky zaměřené na hodnocení workshopu jako didaktického výstupu:

Tato část výzkumu vycházela primárně ze zpětnovazebních dotazníků (viz Příloha 3) vyplněných po skončení workshopu a z rozhovorů (viz Příloha 4):

Jak studenti hodnotí strukturu, obsah a interaktivitu workshopu a které části považují za nejužitečnější?

Jaké změny v přístupu ke studiu a organizaci času studenti reflektují měsíc po absolvování workshopu?

Jaké další přínosy (například psychosociální či reflexivní) studenti vnímají jako výsledek účasti na workshopu?

Toto rozdělení umožnilo zachytit jak výchozí potřeby a zkušenosti studentů v prvním ročníku, tak i bezprostřední zpětnou reflexi na konkrétní podobu a dopad podpůrného workshopu. Výzkum tím navazuje na teoretický rámec práce, který se věnuje příčinám studijního neúspěchu, motivaci ke studiu, efektivním strategiím učení i profesním kompetencím budoucích pedagogů.

3.3 Sběr a analýza dat

3.3.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal ve třech navazujících fázích a využíval více metod s cílem získat různorodé informace o zkušenosti studentů s workshopem efektivního učení. První fázi představovalo dotazníkové šetření, které mělo dvě podoby. V případě první skupiny byl

dotazník (viz Příloha 1) vyplňován online bez dohledu výzkumnice. Sloužil především k přihlášení na workshop a ke zjištění motivace účastníků, jejich očekávání a vnímaných obav spojených se studiem. Ve druhé skupině byl dotazník (viz Příloha 2) vyplněn v přítomnosti výzkumnice přímo v učebně. Druhou fázi představoval evaluační (zpětnovazební) dotazník (viz Příloha 3), který účastníci vyplňovali bezprostředně po skončení workshopu. U první skupiny byl dotazník vyplňován na papír a u druhé skupiny online. Třetí fází sběru dat byly polostrukturované rozhovory vedené s pěti účastníky z obou skupin workshopu, které proběhly přibližně měsíc po absolvování workshopu. Rozhovory sloužily k hlubšímu porozumění zkušeností účastníků, zejména ve vztahu k udržitelnosti nově nabytých studijních návyků, překážkám v jejich zavádění do praxe a reflexi celkového dopadu workshopu. Polostrukturované rozhovory umožnily zachytit osobní perspektivu účastníků a jejich vnímání změn v čase. V průběhu workshopů si autorka výzkumu rovněž pořizovala reflexivní poznámky, které sloužily jako podpůrný materiál pro interpretaci, nikoliv však jako primární výzkumná data.

3.3.2 Analýza dat

Výzkum byl koncipován v rámci pragmatického přístupu s prvky akčního výzkumu. Cílem bylo nejen zkoumat zkušenosti studentů, ale také aktivně vstupovat do vzdělávacího prostředí a ověřovat konkrétní podpůrnou intervenci v podobě workshopu. Přestože některé nástroje (např. dotazníky) obsahovaly i uzavřené otázky, analýza dat byla převážně kvalitativní. Těžiště analýzy spočívalo v interpretaci polostrukturovaných rozhovorů, které byly přepsány a následně tematicky kódovány. Postup zahrnoval otevřené kódování, hledání opakujících se motivů a jejich přiřazování k jednotlivým výzkumným otázkám. Rozhovory byly vedeny podle předem připravené sady otázek, které tematicky pokrývaly klíčové oblasti výzkumu (např. změny v přístupu ke studiu, využívání technik efektivního učení, reflexe workshopu) (viz Příloha 5). Dotazníkové odpovědi byly analyzovány deskriptivně. Sloužily k charakteristice výzkumného souboru a ke shrnutí východisek účastníků. Kódování bylo prováděno ručně, bez využití softwarové podpory. Polostrukturované rozhovory zde nefungují jako samostatný výzkumný design, ale jako nástroj pro zachycení subjektivní zkušenosti, čímž doplňují obraz získaný z dotazníků. Z hlediska metodologie lze tento

výzkum chápat jako stacionární výzkumnou sondu s cílem hloubkově nahlédnout do konkrétní situace jednoho vymezeného prostředí a časového období (Novotná a kol., 2019).

3.4 Design workshopu

Na základě vymezení výzkumného souboru, analýzy potřeb studentů a teoretických východisek byl navržen a realizován podpůrný workshop zaměřený na efektivní učení. Workshop byl realizován ve dvou kolech, které se lišily okolnostmi konání, způsobem náboru i názvem. První workshop (skupina A) nesl název *„Zvládni první zkouškové s Drosophilou a Studentskou oborovou radou výchovy ke zdraví aneb Workshop efektivního učení pro první ročníky bakalářského studia“* a byl určen pro studenty, kteří se přihlásili prostřednictvím náborového dotazníku sdíleného na sociálních sítích. Druhý workshop (skupina B) proběhl pod názvem *„Workshop efektivního učení pro první ročníky bakalářského studia“* jako volitelná aktivita po skončení jedné z výukových hodin. V obou případech měl workshop jednotnou strukturu až na pár drobností. Trval přibližně 90 minut a probíhal prezenčně v učebnách Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Obsah workshopu byl rozdělen do tří tematických bloků, které reflektovaly klíčové dovednosti podporující efektivní učení: plánování, průběžné učení a psaní poznámek. První blok se věnoval plánování času. Po úvodní aktivační hře (skupina A), která pomohla navodit bezpečné prostředí a prolomit ledy, následovala diskuse na téma: „Je plánování pro tebe jako studenta vysoké školy důležité?“. Při diskusi účastníci mluvili o tom, zdali je pro ně plánování důležité. Jejich výstupy byly zapsány na tabuli pomocí myšlenkové mapy.

Poté byly představeny základní nástroje pro plánování studia a studenti si prakticky vyzkoušeli metodu ABC pro stanovení priorit.

Druhý blok byl zaměřen na průběžné učení. Účastníci byli seznámeni s významem průběžného opakování a měli možnost vytvořit si vlastní plán opakování v Excelu. Na základě zpětné vazby z prvního workshopu byla struktura tohoto bloku ve druhé skupině mírně upravena – praktická aktivita byla nahrazena diskusí na téma: *„Jaký význam má průběžné učení právě pro tebe?“*.

Třetí blok se věnoval psaní poznámek. Studenti se seznámili se zásadami efektivního zapisování informací, s důrazem na Cornellovu metodu. Pro ilustraci byla použita videoukázka a následně si účastníci vyzkoušeli tvorbu poznámek na základě vybraného odborného zkráceného článku na téma pochopení významu návyků v seberegulovaném učení[3] (v české nebo anglické verzi). V závěru workshopu byli účastníci informováni o možnostech navazujícího zapojení do výzkumu prostřednictvím rozhovoru a byli vyzváni k vyplnění anonymního zpětnovazebního dotazníku. Celý workshop byl uzavřen společnou reflexí.

[3] Odkaz na článek zde: DAVID, Louise; BIWER, Felicitas; CRUTZEN, Rik a DE BRUIN, Anique, 2024. The challenge of change: understanding the role of habits in university students' self-regulated learning. Online. *Higher Education*. 2024-04-10, vol. 88, s. 2037–2055. ISSN 0018-1560. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10734-024-01199-w. [cit. 2025-07-09].

***Tabulka 2**: Struktura workshopu efektivního učení*

Blok	Téma	Cíl	Aktivity
Úvod	Představení a úvodní slovo	Vytvořit bezpečné prostředí, podpořit motivaci a otevřenost účastníků	Představení účastníků (pomocí seznamovací hry – skupina A), výzkumnice, workshopu a jeho průběhu
1. blok	Plánování	Uvědomění si významu plánování a osvojení si nového nástroje pro prioritizaci úkolů	Diskuse na téma významu plánování, ukázka plánovacích nástrojů, aktivita: metoda ABC
2. blok	Průběžné učení	Seznámení se s konceptem průběžného učení, příprava plánovacího plánu	Tvorba tabulky v Excelu, diskuse o smyslu průběžného učení (skupina B)
3. blok	Psaní poznámek	Naučit se efektivně zaznamenávat informace	Ukázka Cornellovy metody, zhlédnutí videa, psaní poznámek – článek
Závěr	Reflexe	Sebereflexe, upevnění probraných témat	Doporučení literatury, vyplnění zpětnovazebného dotazníku, společná reflexe

Při návrhu workshopu bylo čerpáno z osobních zkušenostech se studiem, ze současné odborné literatury (např. Saran a kol., 2022; Bowler, 2021; Chytková a Černý, 2016), a zároveň z konzultací s vedoucí práce. Program byl koncipován tak, aby kombinoval informační, diskusní i zážitkové prvky a zároveň umožnil studentům aktivně se zapojit, reflektovat vlastní přístup ke studiu a osvojit si konkrétní nástroje využitelné v jejich každodenním akademickém životě.

3.4.1 Vztah workshopu k profesním kompetencím budoucího učitele

Workshop efektivního učení, který byl realizován v rámci této práce, byl navržen jako podpora studentů učitelství v počáteční fázi jejich studia. Jeho cílem nebylo pouze usnadnit adaptaci na vysokoškolské prostředí, ale především posílit schopnost studentů reflektovat vlastní studijní návyky, plánovat své učení a porozumět mu jako procesu, nikoli pouze jako cestě k výkonu. Tento přístup odpovídá pojetí několika klíčových kompetencí, které jsou dle dokumentu Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství nezbytné pro profesionální výkon učitele (Bořkovec a kol., 2023).

3.5 Výběr participantů

Do výzkumu byly zařazeni studující prvního ročníku bakalářského prezenčního studia učitelských oborů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Základním kritériem pro zařazení do výzkumu bylo aktuální studium v prvním ročníku a subjektivní potřeba podpory v oblasti efektivního učení. Výběr participantů probíhal dvěma způsoby.

První skupinku tvořilo pět studentů, kteří se dobrovolně přihlásili k účasti na workshopu zaměřeném na efektivní učení prostřednictvím online náborového dotazníku. Tento dotazník byl šířen zejména na sociálních sítích Pedagogické fakulty pod záštitou *studentského spolku Drosophila, a Studentské oborové rady Výchovy ke zdraví*. Druhá skupina zahrnovala sedm studujících, kteří se účastnili navazujícího workshopu realizovaného bezprostředně po skončení pravidelné výuky v rámci jejich studijního programu. Obě skupiny participantů byly pro účely analýzy zahrnuty do jednoho výzkumného souboru. Při interpretaci dat však byl jejich rozdílný kontext vstupu do výzkumu zohledněn. Pro přehlednost byli respondenti označeni odlišnými písmeny. Účastníci workshopu, kteří se přihlásili prostřednictvím náborového dotazníku, nesou označení **písmenem A**. Zatímco účastníci navazujícího kurzu, kteří zůstali na workshop po výuce, jsou označeni **písmenem B**. Toto rozlišení bylo zavedeno zejména proto, že u skupiny B sice účast pravděpodobně probíhala na dobrovolné bázi, avšak nebyla doprovázena předchozím dotazováním na motivaci k účasti na workshopu. Tento rozdíl byl při interpretaci dat zohledněn.

3.5.1 Charakteristika výzkumného souboru

Všichni účastníci splňovali základní kritérium pro zařazení do výzkumu. Skupina byla oborově pestrá, zastoupeni byli studenti kombinací český jazyk, dějepis, němčina, biologie, chemie, tělesná výchova a výchova ke zdraví. Všichni studovali učitelské programy, avšak zaměření jejich specializací se lišilo podle aprobací. Tematické zaměření workshopu na studijní a profesní dovednosti tak odpovídalo obecným potřebám začínajících studentů pedagogických oborů napříč různými stupni školského systému.

Výběr byl záměrný, ale otevřený. Neprobíhala selekce na základě specifických studijních obtíží. Rozhodující byla motivace účastníků a ochota se zapojit. Výzkum tak pracoval se vzorkem studentů, kteří sami projevili zájem o podporu v oblasti studijních strategií a byli ochotni reflektovat své zkušenosti.

Výběr účastníků byl zúžen pouze na jednu fakultu (Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy) záměrně, a to za účelem minimalizace rozdílů mezi participanty a snížení heterogenity výzkumného souboru z hlediska typu vysoké školy.

Všichni účastníci byli předem seznámeni s cílem výzkumu, podepsali informovaný souhlas a byli poučení o možnosti kdykoliv svou účast ukončit. Etické aspekty výzkumu zahrnovaly anonymizaci všech údajů, souhlas s nakládáním s daty, a vytvoření pravidel pro bezpečné prostředí v rámci workshopu, se kterými všichni účastníci předem souhlasili.

Pro lepší orientaci v analýze jsou citace respondentů v následujících kapitolách označeny kódy, které reflektují způsob jejich vstupu do výzkumu (např. 1A, 2B). Tyto kódy neodkazují ke konkrétní identitě jednotlivce, ale umožňují zachovat kontext výpovědi při respektování principu anonymity. Vzhledem k malému počtu účastníků a citlivé povaze dat nebyly zveřejněny podrobnější osobní údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci. Základní informace o respondentech jsou zahrnuty v následující orientační tabulce (viz. Tabulka 1).

Tabulka 1: Základní údaje účastníků

Kód respondenta	Věk	Typ SŠ	Jiná VŠ	Rozhovor poskytnut
1A	20	gymnázium	NE	NE
2A	19	zdravotnické lyceum	NE	ANO
3A	19	gymnázium	NE	ANO
4A	19	gymnázium	NE	NE
5A	20	gymnázium	NE	ANO
1B	20	gymnázium	NE	NE
2B	20	gymnázium	NE	NE
3B	24	gymnázium	ANO	ANO
4B	20	střední pedagogická škola	NE	NE
5B	20	gymnázium	NE	NE
6B	20	střední pedagogická škola	NE	NE
7B	20	odborná zdravotnická	NE	ANO

Výzkumný soubor byl tvořen převážně ženami (10 žen označeny červenou barvou, 2 muži – označeni modrou barvou), což odpovídá genderové distribuci běžné ve studijních oborech pedagogické fakulty. Věkové rozpětí účastníků se pohybovalo mezi 19 a 24 lety, přičemž nejčastěji se jednalo o respondenty ve věku 20 let.

Z hlediska předchozího středoškolského vzdělání převažovali absolventi gymnázií (8 osob), dále byli zastoupeni absolventi střední pedagogické školy (2 osoby), zdravotnického lycea (1 osoba) a odborné zdravotnické školy (1 osoba). Pouze jedna z účastnic (respondentka 3B) měla předchozí zkušenost s jiným vysokoškolským studiem. Všichni ostatní respondenti nastoupili ke studiu na Pedagogické fakultě jako svou první volbu.

Zajímavým zjištěním je skutečnost, že žádný z účastníků výzkumného šetření neabsolvoval funkční diagnostiky na Univerzitě Karlově[4], ani přiznané úpravy v oblasti

[4] Funkční diagnostika je proces, který slouží jako oficiální podklad pro uzpůsobení studia studentům se specifickými potřebami na Univerzitě Karlově. Probíhá formou rozhovoru s odborníkem. Jejím cílem je

výuky či hodnocení. Všichni respondenti tak přistupovali ke studiu bez formálního statutu studenta se specifickými potřebami, a tedy i bez institucionální podpory, která je s tímto statusem spojena. Tento fakt může mít významné dopady na způsob, jakým studenti zvládají přechod na vysokou školu – zejména pokud by případné obtíže v oblasti organizace, studijních dovedností či psychické pohody mohly být důsledkem nezachycených individuálních potřeb. Absence podpůrných opatření zároveň poukazuje na důležitost univerzálních podpůrných aktivit, jako jsou workshopy zaměřené na efektivní učení, které mohou studentům pomoci rozvíjet klíčové studijní kompetence i bez nutnosti formální diagnostiky. Přestože Akademická poradna na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy tyto služby nabízí, její kapacity je omezená a pro některé studenty může být obtížné poznat kdy a jakou odbornou podporu vyhledat.

Údaje byly upraveny a agregovány tak, aby nebylo možné zpětně identifikovat konkrétní osoby. Zároveň také aby bylo možné při analýze reflektovat rozdíly v kontextu vstupu do workshopu i specifické studijní potřeby.

3.5.2 Motivace k účasti na workshopu

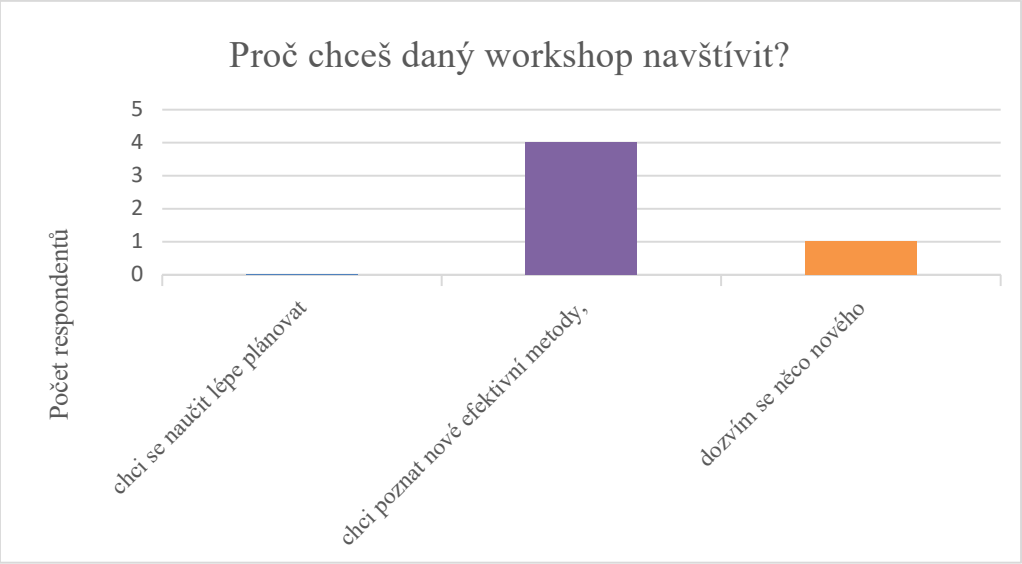
Motivaci studentů k účasti na workshopu zjišťoval náborový vstupní dotazník, který byl rozdělen podle způsobu zapojení účastníků do výzkumu.

U první skupiny (A), která se do workshopu přihlašovala dobrovolně prostřednictvím online dotazníku, byla motivace zjišťována kombinací uzavřených a otevřených otázek.

Jak ukazuje Graf 2 mezi hlavní důvody účasti na workshopu bylo poznání nových efektivních metod (4 odpovědi). Jeden ze studentů vnímal workshop jako možnost pro dozvědění se nových informací.

Graf 2: Důvody účasti na workshopu (skupina A)

navrhnout individuální doporučení pro studium. Výstupem je posudek (Evidence studentů se SP, 2025).



Otázka, která se ptala na důvody účasti, byla položena pouze skupině A. Skupina A se do workshopu přihlásila na základě výběrového dotazníku. U skupiny B, která se do workshopu zapojila po výuce, tato otázka zařazena nebyla, neboť účast nebyla motivována explicitním rozhodnutím. Jejich motivaci lze nepřímo odvodit z odpovědi na otázku: *„Jaké máš od účasti na workshopu očekávání?*“, kde se opakovaly podobné vzorce jako u skupiny A – zejména zájem v oblasti zlepšení kompetencí a efektivního učení.

3.5.3 Očekávání od workshopu

V obou variantách náborového dotazníku byla zařazena otevřená otázka na očekávání studentů spojená s účastí na workshopu. Tato otázka umožnila zachytit nejen konkrétní oblasti, ve kterých studenti hledali podporu, ale také jejich osobní motivaci a přání týkající se vlastního studijního rozvoje. Odpovědi byly tematicky analyzovány a sloužily nejen k hlubšímu porozumění východiskům účastníků, ale i jako zpětná vazba pro ladění obsahu samotného workshopu.

Otevřená otázka *„Jaká máš od účasti na workshopu očekávání?“* byla položena oběma skupinám účastníků. Odpovědi byly zařazeny do základních kategorií. Nejčastěji studenti uváděli, že se chtějí dozvědět nové metody efektivního učení (4 respondenti) a že si chtějí zlepšit své schopnosti v učení (4 respondenti). Někteří respondenti také vyjadřovali potřebu podpory v oblasti emocionální, dále se zmiňovali předání rad a tipů do zkouškového období (2 respondenti) a plánování (2 respondenti).

Celkově lze říct, že očekávání studentů se soustředila především na posílení praktických dovedností, které by jim mohly usnadnit přechod do vysokoškolského prostředí a zvládání nároků prvního semestru.

3.5.4 Vnímané obavy a potíže související se studiem na vysoké škole

Kromě očekávání byla v dotazníku zařazena i otázka, zda studenti vnímají nějaké potíže či obavy spojené se studiem na vysoké škole. První skupina studentů (označená A) odpovídala na tuto otázku otevřeně, zatímco druhá skupina (B) nejprve formou uzavřené volby, kterou mohla dále rozvést. V obou skupinách se objevovala podobná i stejná témata.

Studenti nejčastěji zmiňovali obavy z neúspěchu (4 respondenti). Jednalo se o obavy, že daný studovaný obor nedostudují, neudělají zkoušky či celkově nezvládnou zkouškové období. Časté byly také problémy s motivací ke studiu (3 respondenti), prožívání stresu a syndromu vyhoření (2 respondenti). Někteří účastníci také reflektovali problémy s plánováním (2 respondenti) a pochybnosti o tom, zda zvolili správný obor (1 respondent). Odpovědi studentů tak odhalily různorodé, ale zároveň opakující se výzvy, které jsou typické pro počáteční fázi vysokoškolského studia.

Zjištěná očekávání a obavy poskytují důležitý rámec pro porozumění tomu, s jakým nastavením studenti do workshopu vstupovali, a zároveň odpovídají na dílčí výzkumnou otázku: *S jakými obavami a očekáváními studenti vstupují do prvního ročníku?* Slouží také jako jeden z podkladů pro interpretaci pozdějších výpovědí v rozhovorech i pro samostatné hodnocení dopadu intervence. Na základě těchto zjištění, stejně jako na základě vymezení výzkumného souboru a teoretických východisek práce, bylo možné realizovat podpůrný workshop, který tvoří klíčovou část této studie. Jeho návrh, struktura a obsah byly utvářeny s ohledem na specifické potřeby studentů v počáteční fázi vysokoškolského studia, i na zpětnou vazbu od účastníků. V následující části je podrobně popsán design workshopu, jeho jednotlivé bloky, metody práce i způsob, jakým reflektoval cíle akčního výzkumu.

3.6 Reflexe přípravy a realizace akčního výzkumu

Tato část je věnovaná mé sebereflexi, co se týče přípravy workshopu, v průběhu workshopu a po skončení workshopu.

V rámci tohoto výzkumu jsem sehrávala dvojí roli – lektorky workshopu i výzkumnice, která sbírá a analyzuje data. Tato pozice pro mě byla nejen výzvou, ale také mimořádnou příležitostí k sebereflexi a profesnímu růstu. Workshop jsem navrhovala na základě kombinace odborné literatury (např. Chytková a Černý, 2016), vlastní zkušenosti se studiem, doporučení od přátel a inspirace z knihy *The Only Study Guide You'll Ever Need* od Jade Bowler, která mě oslovila svou praktičností pro studenty.

Samotnou strukturu workshopu jsem ladila s vedoucí práce. Snažila jsem se do něj zahrnout co nejvíce praktických prvků, které by studentům pomohly lépe se zorientovat ve studiu a podpořily jejich každodenní organizaci. Připravila jsem prezentaci (vytvořenou s využitím online šablony), pracovní šablonu pro Cornellovu metodu i upravený článek pro nácvik psaní poznámek. Workshop pro skupinu B jsem upravila podle zpětné vazby, kterou jsem obdržela od účastníků z prvního workshopu. Zkrátila jsem text článku, přidala QR kódy k dotazníkům a místo aktivity s Microsoft Excelem jsem zařadila další diskusi na téma *Význam průběžného učení pro Tebe jako studenta vysoké školy*.

Workshop jsem realizovala ve dvou kolech. První kolo workshopu (A) proběhlo hladce. Na úvod jsem zařadila aktivační hru s asociacemi, protože se většina účastníků mezi sebou neznala. Studenti se aktivně zapojovali, atmosféra byla přátelská a otevřená, což usnadnilo i úvodní aktivity. Přesto zpětně vnímám, že jsem mohla na začátku workshopu lépe uvést cíl celého setkání a více studenty motivovat. Ale i tak workshop hodnotím velmi pozitivně – měla jsem dostatek času, tempo bylo plynulé a účastníci se ochotně zapojovali do diskusí i praktických aktivit. Ve druhé skupině (B) jsem byla překvapivě více nervózní, i když jsem workshop už jednou vedla. Studenti znali jeden druhého z výuky, což měnilo dynamiku skupiny. Méně z nich se zapojovalo do diskusí, některé části trvaly déle a plánovaný čas bylo těžší udržet. Přesto byla atmosféra vstřícná a podařilo se vytvořit prostor pro smysluplnou diskusi, zejména k tématu průběžného učení.

Během obou workshopů jsem si vedla reflexivní poznámky. Zaznamenávala jsem si, co funguje, co méně, jaké otázky mi studenti pokládají a co bych mohla do budoucna upravit. V druhé skupině (B) zazněl i opačný pohled. Jeden ze studentů uvedl, že plánování mu naopak přináší stres a raději se mu vyhýbá. U metody ABC jsem při druhém workshopu (B) měla pocit, že jsem ji vysvětlila poněkud chaoticky, ale věřím, že studenti základní princip

pochopili. U Cornellovy metody si v první skupině (A) ani v druhé skupině (B) nikdo nevybral anglickou verzi článku. U druhé skupiny jim byl vysvětlen princip Cornellovy metody, ale na aktivitu samotnou už nezbyl čas, a tak si ji účastníci měli dokončit doma. Na závěr workshopů jsem se studentů ptala, zda mají nějaké dotazy. Zajímalo je například, zda sama tyto metody využívám. Sdílela jsem s nimi, že některé ano, ale že jejich aplikace závisí na konkrétním předmětu a formátu výuky.

Co mě velmi potěšilo bylo to, že si studenti mezi sebou spontánně doporučovali další metody a že se nebáli ptát i na mé vlastní zkušenosti. Díky těmto momentům jsem si uvědomila, že workshop může být nejen místem pro předávání informací, ale také pro budování vzájemné podpory mezi studenty. Pokud bych workshop vedla znovu, doplnila bych jej o více interakčních prvků, např. párovou aktivitu založenou na Feynmanově metodě.

Největší výzvou pro mě bylo řízení času během druhého workshopu. Některé aktivity se protáhly, a tak jsme nestihli dokončit vše, co bylo v plánu. Přesto jsem získala silný dojem, že workshop studentům něco přinesl.

Rozhovory, které probíhaly s odstupem času (po jednom měsíci), mi potvrdily v to, že i krátká intervence může mít pozitivní dopad. Účastníci reflektovali změny ve vnímání vlastních studijních návyků, poukazovali na bariéry i možnosti využití naučených technik v praxi. Tyto rozhovory mě zároveň ujistily o smyslu výzkumu i ve chvílích, kdy jsem měla pochybnosti. Také, že si z workshopu odnesli konkrétní techniky, ale i motivaci ke studiu. Uvědomila jsem si také, jak užitečné může být vytvořit bezpečný prostor pro sdílení.

Celý proces mě obohatil i profesně. Naučila jsem se, co všechno obnáší příprava vzdělávací aktivity. Získala jsem zkušenosti s vedením skupiny, plánováním času, vytvářením materiálů a komunikací se studenty. Dále jsem se zlepšila v projevu, přestala jsem se bát mluvit nahlas a jasně, snažila jsem se být srozumitelná a vnímavá k potřebám účastníků. Práce na tomto výzkumu mě posílila i v roli výzkumnice. Rozhovory a jejich analýza mě bavily, naučily mě klást otázky a vnímat souvislosti. Odnáším si nejen konkrétní poznatky a metodické zkušenosti, ale i hlubší přesvědčení, že podpůrné aktivity tohoto typu mají reálný smysl a přínos pro začínající vysokoškoláky.

3.7 Výsledky z dotazníků

Tato část bakalářské práce se zabývá reflexí akčního výzkumu, workshopu efektivního učení, samotnými účastníky workshopu. Po skončení workshopu byl studujícím rozdán dotazník ke zpětné vazbě (viz. Příloha 3). Dotazník byl sestaven, aby kombinoval uzavřené i otevřené otázky a poskytl tak vhled do vnímané kvality workshopu, užitečnosti představených metod a zájmu o další aktivity tohoto typu. Níže jsou uvedeny výsledky analýzy rozdělené po jednotlivých skupinách.

3.7.1 Porovnání skupin A a B

Při porovnání hodnocení workshopu mezi skupinou A a skupinou B je patrné, že obě skupiny vnímaly srozumitelnost prezentovaných informací velmi pozitivně, avšak s mírně odlišnou mírou jednotnosti (viz Graf 3). V rámci skupiny A se workshopu zúčastnilo pět studentů, kteří jednohlasně udělili nejvyšší možnou známku 1 (výborně), což svědčí o naprosté spokojenosti se způsobem předání informací a jasnou strukturou celého programu.

Ve skupině B, kde byl dotazník předložen v elektronické podobě, se workshopu zúčastnilo sedm studentů. I zde byla srozumitelnost hodnocena velmi kladně – pět studentů udělilo známku 1 (výborně), dva studenti ohodnotili workshop známkou 2 (chvalitebně). Ačkoli i toto hodnocení potvrzuje celkovou pozitivní zkušenost, naznačuje zároveň o něco větší variabilitu ve vnímání jasnosti a přehlednosti obsahu.

Celkově lze říct, že obě skupiny ocenily srozumitelnost workshopu, přičemž skupina A se vyznačovala větší jednotností v hodnocení, zatímco skupina B nabídla mírně rozmanitější zpětnou vazbu. Tento rozdíl může souviset jak s odlišnostmi ve složení skupin, tak s formou realizace samotného workshopu.

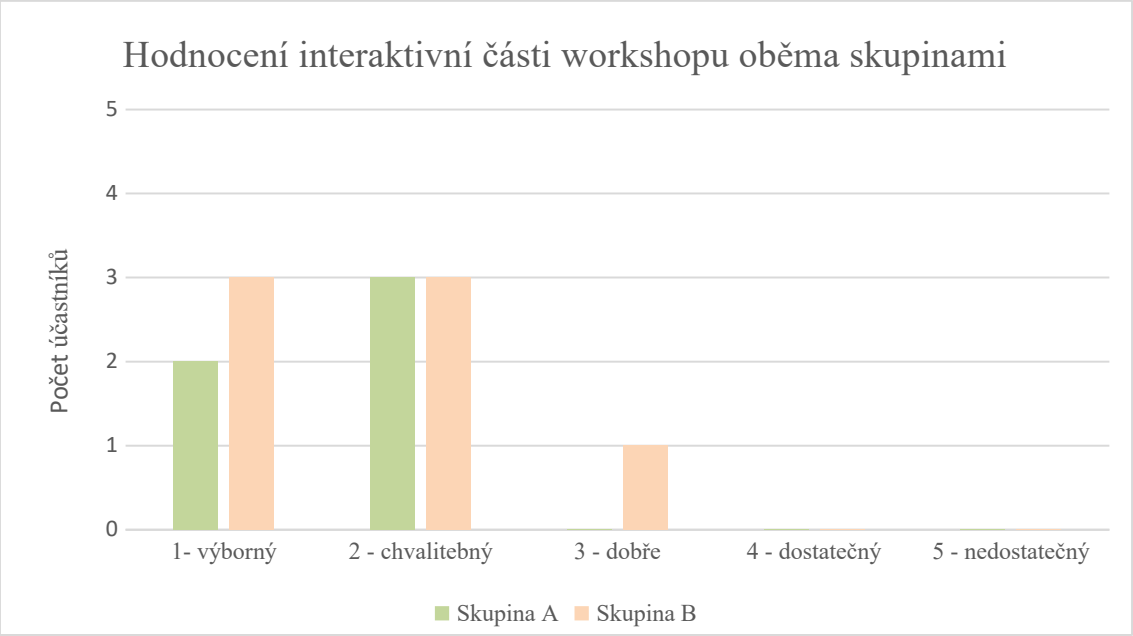
Graf 3: Hodnocení srozumitelnosti informací oběma skupinami

Interaktivní část workshopu, zahrnující aktivity a diskuse, byla v obou skupinách hodnocena pozitivně, přesto však s jistými rozdíly v míře spokojenosti (viz Graf 4). Ve skupině A tuto část hodnotili tři studenti známkou 2 (chvalitebně) a dva známkou 1 (výborně), což ukazuje na celkově kladné přijetí, ačkoli žádný z účastníků neoznačil interaktivní složku za zcela bezchybnou napříč celou skupinou.

Ve skupině B byla interaktivita hodnocena o něco rozmanitěji. Tři studenti udělili nejvyšší známku 1 (výborně), tři známku 2 (chvalitebně) a jeden účastník známku 3 (dobře). I zde tedy převažuje pozitivní hodnocení, avšak s širším rozptylem, který může odrážet různorodější zkušenosti nebo očekávání účastníků.

Z porovnání vyplývá, že obě skupiny ocenily interaktivní část workshopu jako přínosnou, nicméně zatímco skupina A byla ve svém hodnocení celkově stabilnější, ve skupině B se objevila větší variabilita v hodnocení, včetně jednoho nižšího známkového ohodnocení. Tento rozdíl může souviset s různou dynamikou skupiny, osobními preferencemi nebo rozdílnou mírou zapojení jednotlivých účastníků.

Graf 4: Hodnocení interaktivní části workshopu oběma skupinami



Obě skupiny účastníků měly možnost navrhnout konkrétní zlepšení workshopu, přičemž zpětná vazba ukázala odlišnou míru kritičnosti a rozmanitosti podnětů. Ve skupině A se objevilo více konkrétních doporučení, která reflektovala praktické aspekty realizace workshopu. Jeden respondent navrhl posunout workshop na začátek semestru, aby mohl lépe sloužit jako nástroj pro úvodní orientaci ve studiu. Dva účastníci upozornili na potřebu zkrátit doprovodný článek ke Cornellově metodě, který vnímali jako příliš rozsáhlý. Další návrhy se týkaly zobrazení zadání nejen v prezentaci, ale i na tabuli, a také většího prostoru pro sdílení vlastních metod učení nebo strategií proti prokrastinaci. Někteří respondenti rovněž doporučovali zlepšit propagaci workshopu, aby se o užitečných metodách dozvědělo více studentů.

Skupina B přinesla méně návrhů, které byly spíše dílčího charakteru. Jeden účastník doporučil zařadit více metod podpory efektivního učení, jiný navrhl drobnou úpravu prezentace – konkrétně nevkládat důležité informace příliš nízko na slidech, kde mohou snadno uniknout pozornosti. Ostatní respondenti však uvedli, že by na workshopu nic neměnili, a popsali jej jako skvělý a plně vyhovující jejich očekáváním.

Z porovnání vyplývá, že účastníci skupiny A formulovali více konkrétních a obsahově rozmanitých doporučení ke zlepšení, což může naznačovat jejich hlubší zamyšlení nad strukturou workshopu nebo vyšší míru reflexe. Na základě těchto doporučení byl

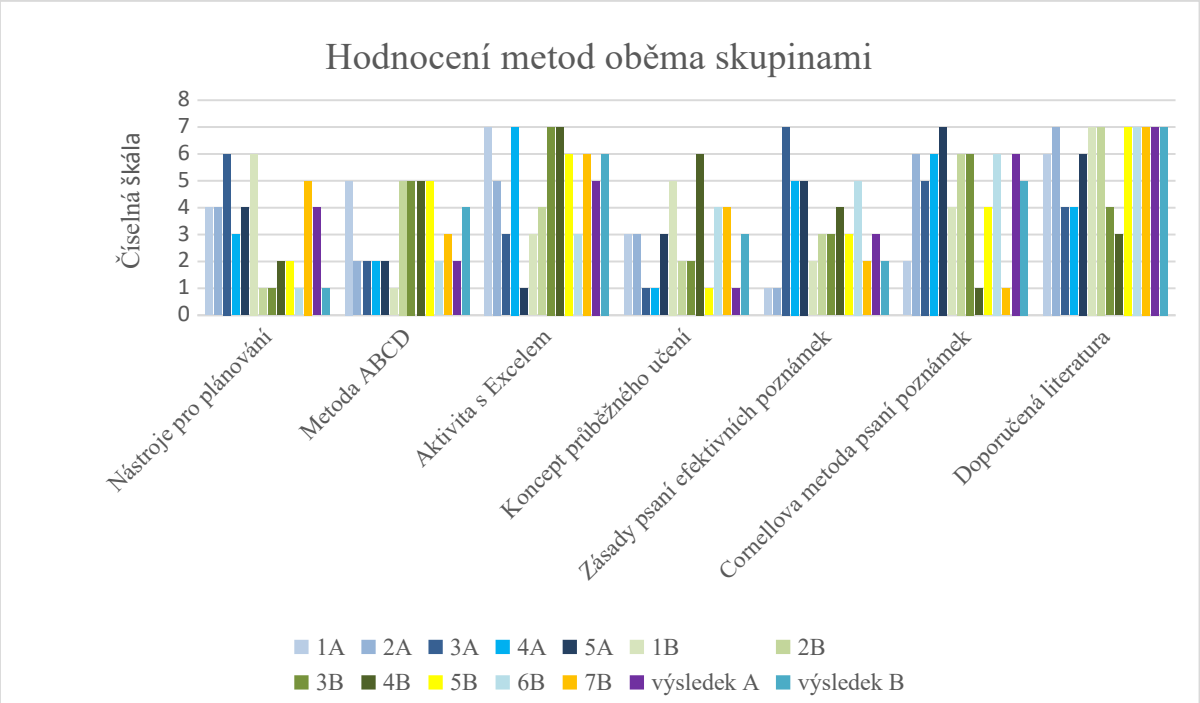
workshop pro skupinu B upraven. Skupina B vyjádřila celkovou spokojenost s podobou workshopu a její připomínky byly spíše okrajové, zaměřené na drobné vizuální či obsahové úpravy, což reflektuje smysluplnost provedených úprav. Tento rozdíl může odrážet nejen odlišné potřeby nebo očekávání, ale i různé podmínky, v nichž se jednotlivé běhy workshopu odehrávaly.

Při hodnocení jednotlivých metod měli účastníci obou skupin za úkol seřadit přednesené nástroje efektivního učení podle jejich subjektivního přínosu pro vlastní studium (viz Graf 5). Ve skupině A byl jako nejvíce užitečný označen koncept průběžného učení, který pravděpodobně oslovil studenty svou praktičností a přímou aplikovatelností na každodenní studijní režim. Naopak za nejméně přínosnou byla v této skupině považována doporučená literatura, což může odrážet buď její menší srozumitelnost, nebo nižší motivaci studentů k samostatnému čtení mimo rámec workshopu.

Ve skupině B bylo pořadí užitečnosti metod mírně odlišné. Účastníci zde nejvýše hodnotili nástroje pro plánování, což ukazuje na silnou potřebu podpory v oblasti organizace času a studijní strategie na začátku vysokoškolského studia. Stejně jako ve skupině A byla i zde jako nejméně užitečná označena doporučená literatura. Významnou změnou oproti prvnímu workshopu však byla modifikace programu – v této skupině byla původní aktivita práce v Excelu nahrazena diskusí na téma výzkumu průběžného učení, což mohlo ovlivnit celkové vnímání jednotlivých nástrojů a jejich přínosu.

Porovnání ukazuje, že ačkoliv se nejnižší hodnocení v obou skupinách týkalo stejného prvku (doporučené literatury), nejvíce oceňované metody se lišily – skupina A preferovala koncept průběžného učení, zatímco skupina B kladla důraz na plánovací nástroje. Tyto rozdíly mohou souviset s odlišnými potřebami nebo očekáváními jednotlivých skupin, případně s drobnými změnami v realizaci workshopu.

Graf 5: Hodnocení metod oběma skupinami



Reflexe toho, co si účastníci z workshopu odnesli, ukazuje v obou skupinách výrazné ocenění konkrétních nástrojů, zejména metody ABC. Ve skupině A ji zmínilo všech pět respondentů, čímž se stala nejvýrazněji reflektovaným přínosem. Dále se objevovaly zmínky o konceptu průběžného učení (3×) a práci s Excelem (2×). Jednotlivě pak zazněla zmínka o Cornellově metodě psaní poznámek a o doporučené literatuře. Tyto odpovědi ukazují, že účastníci si z workshopu odnesli konkrétní, praktické poznatky, které vnímali jako přenositelné do svého studia.

Skupina B rovněž nejčastěji uváděla metodu ABC (3×), nicméně zde se reflektovaný přínos rozprostřel mezi více témat. Účastníci zmiňovali také plánování (2×), Cornellovu metodu (2×), zásady psaní poznámek (2×) a koncept průběžného učení (2×). Oproti skupině A se tak odpovědi jevily jako rozmanitější a rovnoměrněji rozložené mezi více nástrojů, což může naznačovat širší spektrum zájmů nebo rovnoměrnější zapojení jednotlivých témat v průběhu workshopu.

Pokud jde o zájem o další workshopy, v obou skupinách jej vyjádřili všichni respondenti, což svědčí o celkovém pozitivním přijetí programu a chuti dále rozvíjet získané dovednosti. Rozdíl se však objevil v ochotě účastnit se navazujícího rozhovoru – zatímco ve skupině A projevili zájem všichni účastníci, ve skupině B se pro rozhovor rozhodli čtyři ze

sedmi. Tento rozdíl může souviset s odlišnou mírou motivace, časovou dostupností, nebo tím, jak silně workshop rezonoval s jednotlivými účastníky.

Celkově lze říct, že obě skupiny hodnotily workshop jako přínosný a vyjádřily zájem o pokračování, přičemž skupina A působila o něco více jednotně jak v reflexi klíčových metod, tak v ochotě dále spolupracovat. Skupina B naopak nabídla pestřejší spektrum reflexí a o něco nižší zapojení do navazujícího výzkumu.

3.7.2 Shrnutí

Získané poznatky přinášejí přímou odpověď na výzkumnou otázku: *Jak studenti hodnotí strukturu, obsah a interaktivitu workshopu a které části považují za neužitečnější?* V odpovědích se stabilně objevovala tři hlavní témata: užitečnost metod a přenositelnost do praxe, formální a organizační aspekty workshopu, různorodost preferencí a potřeba individuálního přístupu.

První a nejvýraznější téma se týkalo užitečnosti konkrétních nástrojů a jejich aplikovatelnosti ve vysokoškolském životě. Účastníci obou skupin nejčastěji zmiňovali jako nejpřínosnější metodu ABC a koncept průběžného učení. V druhé skupině byly kladně hodnoceny i Cornellova metoda, plánování a zásady psaní poznámek. Tyto techniky nebyly hodnoceny jen jako srozumitelné, ale především jako nástroje, které lze snadno přenést do reálné studijní praxe. To potvrzuje, že workshop naplnil svůj cíl vybavit účastníky konkrétními strategiemi pro efektivnější učení a organizaci času.

Druhé téma se týkalo formálních a organizačních aspektů workshopu. Zde účastníci oceňovali především vysokou srozumitelnost výkladu (většina hodnotila známkou 1 – výborně) a pozitivně vnímali také interaktivní charakter aktivit a diskusí. Zároveň však zazněly podněty ke zlepšení, např. návrh posunout workshop na začátek semestru, kdy by mohl lépe reagovat na aktuální potřeby studentů, dále požadavek zkrácení podpůrných textů (zejména ke Cornellově metodě) a úprava vizuální stránky prezentace, konkrétně umisťování textu výše na slidy. Tato zpětná vazba poukazuje na důležitost nejen samotného obsahu, ale i způsobu jeho prezentace.

Třetí, průřezové téma odhalilo různorodost preferencí a potřebu individuálního přístupu. Například literatura byla některými respondenty označena za zajímavou, jinými za

nejméně užitečnou část workshopu. Také návrh na více diskusí a sdílení vlastních strategií – např. jak ostatní bojují s prokrastinací. To poukazuje na zájem o vzájemné učení mezi studenty, které bylo některými vnímáno jako chybějící prvek. Tyto rozpory ukazují, že efektivní podpora studujících vyžaduje flexibilitu, možnost volby a prostor pro individualizaci obsahu.

Na závěr je třeba zdůraznit, že všichni účastníci obou skupin projevili zájem o další podobné workshopy, což svědčí o tom, že studenti vnímají tematiku efektivního učení, organizace času a adaptace na vysokoškolské studium jako důležitou a přínosnou. Zájem o navazující rozhovor vyjádřili všichni účastníci skupiny A a více než polovina skupiny B, což může svědčit o jejich ochotě dále reflektovat vlastní studijní návyky a podílet se na výzkumné části této práce. Na základě této odezvy navazují na dotazníkové šetření polostrukturované rozhovory, které umožňují hlubší porozumění individuálním zkušenostem studentů a jejich vnímání přínosu workshopu. Celkově lze říct, že workshop byl vnímán jako smysluplný, praktický a podporující, přičemž tematická analýza ukázala nejen jeho silné stránky, ale i konkrétní oblasti, které mohou být v budoucnu rozvíjeny.

3.8 Výsledky z rozhovorů

Významným zdrojem pro porozumění dopadu workshopu zaměřeného na efektivní učení se staly rozhovory s pěti účastníky z obou workshopů (2A, 3A, 3B, 5A, 7B). Rozhovory probíhaly online i prezenčně přibližně po měsíci od absolvování workshopu. Byly koncipovány jako polostrukturované. Tato metoda umožnila identifikovat významné vzorce napříč jednotlivými výpověďmi a vytvořit tematické celky. Prezentovaná témata jsou výsledkem induktivního postupu. Cílem této části výzkumu bylo hlouběji porozumět tomu, jak studenti reflektují svou zkušenost s workshopem, jaké změny ve svém studijním přístupu vnímají a s jakými bariérami či přínosy se setkali při zavádění nových technik do praxe. V této kapitole je prezentováno sedm hlavních témat, která z analýzy vzešla a zároveň odpovídají na hlavní a dílčí výzkumné otázky.

3.8.1 Téma 1: Plánování a organizace učení

Téma plánování a celková organizace studia se v rozhovorech objevovalo opakovaně jako klíčová strategie, která účastníkům pomáhala zvládnout náročnost vysokoškolského

studia, zejména během zkouškového období. Někteří respondenti jej využívali již dříve, ale s pomocí workshopu si zpřesnili nebo více uvědomili jeho přínosy. Plánování zde vystupovalo nejen jako technický nástroj pro rozvržení učiva, ale také jako prostředek, který přináší emocionální úlevu, zvyšuje pocit kontroly nad učením a posiluje sebedůvěru ve vlastní schopnosti zvládnout nároky studia. U některých účastníků plánování sehrálo také roli v reflexi předchozích neúspěchů a vedlo je k rozhodnutí pro změnu přístupu v nadcházejícím semestru.

Účastnice 2A popsala, že díky workshopu začala více plánovat pomocí excelové tabulky, do které si rozvrhla učivo po jednotlivých dnech. Tento přístup jí pomohl snížit zahlcení a získat větší přehled o pokroku ve studiu*: „Snažím se si to zapsat do tý tabulky excelový, kterou otázku se jako kdy naučím.“* Z její výpovědi vyplývá, že dříve se jí hromadily obavy z toho, co vše se má naučit, a postrádala přehled: *„Předtím jsem nevěděla, co všechno jsem se naučila a co ne. Ale tím, že jsem měla tu excelovou tabulku a věděla jsem, který kapitoly jsem měla, který den, tak pak už to šlo příjemněji.“* Plánování jí nepomohlo jen organizačně, ale i psychicky. Jak uvedla: *„Když vím, že zítra mám naplánovaný, že budu dělat nervovku a hormonální, tak už si to večer otevřu, abych ráno jenom vstala a jela.“*

Podobně i účastník 5A uvedl, že začal systematičtěji pracovat s časem a termíny zkoušek: *„Myslím si, že jsem si to snažil víc rozvrhnout, že jsem se jako reálně podíval třeba na ty data těch zkoušek a že jsem si to reálně jako všechno hodil prostě do kalendáře.“* Díky tomu si vytvořil reálný přehled a dokázal si studium rozložit do menších celků: *„Ten workshop mě naučil, abych si to rozvrhl do menších úseků, abych prostě z toho nevyhořel.“* Zavedl i metodu blokového učení s pauzami a reflektoval, že mu pomáhá nejen po stránce výkonu, ale i po stránce mentální: *„Je to lepší, mám z toho lepší pocit, protože potom to nemusím mít všechno v hlavě a prostě jako neexploduje mi z toho. (...) Nejsem takový overwhelmed.“*

Účastnice 3A pak vyzdvihovala přínos plánovací tabulky jako vizuální podpory, která měla i výrazný motivační efekt*: “Nejvíc mi na tom workshopu asi pomohlo to, že jak jsi právě nám dávala ten tip na to, že si máme do tý excelový tabulky třeba psát, jakože, kdy se to máme naučit.“* „*To odškrtávání asi nejvíc, že i jak je to prostě, že to jako graficky vidím… že jsem si udělala takovej, jakože i hezkej grafík prostě a vždycky tam tak jako a už je to skoro*

plný, takže to vypadá dobře.“ Zároveň si uvědomila význam průběžné přípravy a rozdíl mezi chaotickým učením a promyšleným rozvrhem: „*Takhle, kdybych podle mě ten seminář absolvovala před tím, než skončil ten semestr, tak bych o tom možná přemejšlela jinak… Už bych začala plánovat od začátku, aby toho pak jako na konci nebylo tolik.“*

Její výpověď zároveň ukazuje, že promyšlený plán nepřináší jen pocit struktury, ale také snížení tlaku: *„Jak jsem měla pocit, že na to mám čas a že to prostě stihnu, tak jsem se neučila pod takovým tlakem.“*

Účastník 7B reflektoval plánování retrospektivně – na základě zkušenosti z prvního zkouškového období, které probíhalo chaoticky a vedlo k vyčerpání. Popsal, že jeho přístup ke zkouškám byl založen na intenzivní přípravě v krátkém čase bez dostatečného předstihu: *„No tak plánování jsem dělal tak, že jsem se 2 tejdny v kuse učil… postupně na třeba na toxikologii…“*, i přes učení se na poslední chvíli zkoušku složil. Tato zkušenost mu však zároveň poskytla důležitou zpětnou vazbu o limitech krátkodobé intenzivní přípravy. V rozhovoru zmiňuje, že do budoucna by rád zkoušky lépe rozfázoval, aby předešel zahlcení a měl větší prostor na průběžné opakování.

Význam plánování byl zaznamenán také účastnicí 2B, která si na základě workshopu začala organizovat učení s větší jasností a předstihem*: „Naplánovala jsem si: hej, mám třeba 12 témat, který potřebuju probrat za 3 týdny… měla jsem to pořád na očích, abych jako na to furt myslela…“* Díky tomu se u ní snížil stres a zvýšila se její sebedůvěra: *„Spíš mě to bylo takový… poslední popostrčení k tomu, abych to začala jako víc aplikovat do své přípravy a učení… Mám takový ten pocit, že jako že to zvládnu.“*

Na tuto výzkumnou otázku: *Jaké změny v přístupu ke studiu a organizaci času studenti reflektují měsíc po absolvování workshopu?* zní odpověď následovně: Z výpovědí účastníků jasně vyplývá, že plánování hraje důležitou roli nejen v praktické organizaci studia, ale také jako nástroj pro zvládání studijního stresu, prevenci zahlcení a zvýšení vnímané zvládnutelnosti zkouškového období. Studenti popisují, že po workshopu začali více strukturovat své studium, využívat konkrétní metody plánování a vnímají tyto změny jako užitečné pro lepší orientaci v povinnostech a snížení napětí. Jednoduché, ale systematické nástroje jim tak pomáhají lépe se adaptovat na nároky vysokoškolského prostředí.

3.8.2 Téma 2: Bariéra implementace a udržitelnosti efektivních studijních technik

Téma bariér implementace a udržitelnosti efektivní studijních technik se v rozhovorech opakovaně objevovalo v souvislosti s reflexí zavádění poznatků z workshopu do reálného studijního života. Jedná se o téma, které vystupovalo z rozhovorů spíše v náznacích než explicitně, ale při hlubší analýze se ukazuje jako jeden z klíčových faktorů, který ovlivňuje dlouhodobý dopad podpůrné intervence. Tato oblast přitom neodkazuje pouze na to, zda účastníci techniky využili, ale zejména na to, jaké překážky jim v jejich aplikaci bránily, do jaké míry se s metodami ztotožnili a jak reflektovali jejich využitelnost v různých situacích. Bariéry se ukazují jako komplexní síť individuálních i strukturálních faktorů od nedostatku času přes nejistotu ohledně funkčnosti metody až po subjektivní nevíru v univerzální návody.

Někteří účastníci popsali, že metody implementovali pouze částečně, nebo že jejich použití bylo omezené na určité předměty. Účastnice 2A uvedla: *„Jako nejsem toho asi schopná u všech předmětů, ale určitě u něčeho bych to chtěla jako na příští semestr začít dělat.“* Skepsi vůči metodám formulovalo více respondentů. Účastnice 3A popsala, že ač se snažila využít metodu opakování, podařilo se jí to pouze u dvou předmětů z důvodu časové tísně: *„Zkoušela jsem ještě to opakování... ale tím, že to zkouškový bylo relativně krátký…“* Zpětně si uvědomila, že by workshop ocenila dříve: *„Bylo by mnohem lepší mít to na začátku semestru…“* Zazníval i motiv prokrastinace jako bariéra: *„Já jsem se nedokázala dokopat k tomu si to takhle udělat… měla jsem furt v hlavě, že konec semestru je ještě daleko.“*

Bariérou se pro některé účastníky stala i samotná struktura nebo forma představených metod. Účastnice 3B popsala potřebu metody upravit: *„…Cornellova metoda, ale trochu jsem si jí poupravila…“* a zároveň uvedla, že až následným osobním hledáním došlo k hlubšímu pochopení: *„Ty jsi vlastně ten zárodek dala do toho tím workshopem. Pak už ten kořenovej systém, tak to už bylo tím, že jsem si to dohledávala trochu víc.“* Také dodala, že každému nemusí stejná metoda vyhovovat: *„Chápu, že některým lidem to úplně není to vhodný.“*

Podobně i účastník 5A uvedl, že techniku Cornellovy metody zkoušel, ale výsledný efekt byl minimální: *„Snažil jsem se využívat… ale moc mi ta asi úplně nepomohla… asi potřebuji jako větší trénink pro tuhle techniku.“* Ačkoliv ji vnímal jako užitečnou, popsal i

její limity: *„Třeba jsem se jako snažil se tam psát do toho menšího sloupečku nějaký otázky… jenom se to nedalo využít vždycky.“* Dále přiznal, že v některých případech nebylo možné techniku použít kvůli časové tísni: *„Měl jsem na to učení asi 2 dny… takže tam ta motivace prostě jako neexistovala.“*

U některých účastníků byl důvodem nevyužití nových návyků jejich dosavadní způsob zvládání studia. Například respondent 7B uvedl: *„Já jsem zvyklej na to, že pokud prostě se na to dávám pozor při tom výkladu, tak si toho zapamatuju…“* Také zmínil, že vzhledem k malému počtu absolvovaných zkoušek neměl prostor porovnat efektivitu metod: *„Já jsem jich jenom měl dvě nebo tři pořádně…“* Workshop pro něj získal smysl až zpětně, po zkušenosti se zkouškovým: *„Workshop mi jako pomohl spíš až potom zkouškovým…“*

Na tuto výzkumnou otázku: *Jaké bariéry studentům brání v zavádění efektivních technik do praxe a co by podpořilo jejich udržitelné využití?* zní odpověď následovně: Z výpovědí účastníků vyplývá, že překážky v implementaci metod nespočívají pouze v organizačním nastavení studia, ale často i v osobním vztahu studentů ke změně. Udržitelnost efektivních návyků vyžaduje nejen inspiraci, ale také vnitřní motivaci, čas, prostor pro adaptaci a zejména přesvědčení o smysluplnosti dané metody. Zkušenosti ukazují, že workshop poskytl důležité impulzy, ale samotný proces změny je individuální, pozvolný a nelineární. Zavádění naučeného do praxe tak není jednorázovým aktem, ale dlouhodobým procesem ovlivňovaným řadou vnitřních i vnějších faktorů.

3.8.3 Téma 3: Zavádění konkrétních technik

Zavádění konkrétních technik se v rozhovorech objevovalo jako významné téma, které dokládá přímý dopad workshopu na každodenní studijní praxi respondentů. Respondenti často reflektovali, že právě konkrétní nástroje jim pomohly překonat chaos ve studiu a nabídly jim účinné strategie, jak lépe zvládat vysokou studijní zátěž. Mnozí zároveň poukazovali na to, že workshop pro ně představoval spouštěcí moment k tomu, aby se začali o svůj styl učení více zajímat, případně si uvědomili přínosy, které dříve podceňovali.

Nejčastěji zmiňovanou technikou bylo plánování v excelové tabulce, které umožnilo systematické rozvržení učiva. Účastnice 2A popsala: *„Snažím si to zapsat do tý tabulky excelový, kterou otázku se jako kdy naučím.“* Tento způsob jí pomohl nejen v organizaci, ale také ve zvýšení přehledu a snížení stresu: *„Vlastně jsem nevěděla, co všechno jsem se*

naučila a co ne. Ale tím, že si pak otevřela tu somatologii a měla jsem tu excelovou tabulku a věděla jsem, který kapitoly jsem měla, který den, tak pak už to šlo příjemněji.“

Někteří účastníci si dokonce samostatně vyhledávali podpůrné digitální nástroje pro tvorbu otázek a opakování. I když tyto prostředky nebyly součástí workshopu, svědčí o tom, že účastníci začali přemýšlet o vlastním stylu učení a aktivně jej rozvíjet. Některé techniky byly zavedeny okamžitě, jiné si respondenti plánovali vyzkoušet v dalším semestru. Typickým příkladem je ABC metoda, která slouží k prioritizaci úkolů. Účastnice 2A uvedla: „*To jsem měla celý zkouškový na stole… fakt jsem věděla, co jako hoří a pak jsem si to i průběžně dopisovala tam a odškrtávala.“* Účastník 7B ji zatím plánuje využít v budoucnu: *„Ty barevný, jak jsme si dali ty 4 políčka… to mi přišlo dobrý, že bych to mohl použít častěji.“*

Dalším důležitým nástrojem se pro některé respondenty stala Cornellova metoda. Ta pomohla zlepšit strukturu poznámek a jejich využitelnost při učení. Účastnice 3B reflektovala: *„Předtím jsem si jen podtrhla a nevěděla proč… ale s Cornellovou metodou… píšeš otázku, koukni se na to později… mám větší přehled v poznámkách.“* Zároveň však někteří upozorňovali na limity této metody – například 5A zmiňuje, že se mu metoda neosvědčila na všech předmětech, a 7B uvedl, že ji zatím pouze zvažuje využít v případě většího množství informací.

Práce s plánem a metodami podle výpovědí vedla také k vyššímu pocitu zvládnutelnosti a snížení stresu. Účastník 5A uvedl: *„Určitě je to lepší… pak nejsem takový jako overwhelmed.“* Podobně účastnice 2A popsala: *„Jo, jakože určitě, fakt, co se týče toho plánování, tak jako celkově toho zkouškovýho určitě…“* a 3B dodává: *„Mám takový ten pocit, že to zvládnu… nebude to tak nepříjemný… troufám si říct, že mi to hodně ulehčilo práci.“*

Na tuto výzkumnou otázku: *Jaké studijní strategie studenti aktuálně využívají a s jakými obtížemi se při učení potýkají?*, zní odpověď následovně: Zavádění konkrétních technik se ukazuje jako klíčový výstup z workshopu. Účastníkům pomohlo lépe zvládnout nároky zkouškového období a současně přispělo k hlubšímu přemýšlení o vlastním způsobu učení a hledání dalších efektivních strategií. Někteří respondenti výslovně uváděli, že workshop jim poskytl „zárodek“ pro další samostatné hledání (3B), nebo že teprve po

absolvování zkouškového období byli schopni plně docenit význam získaných metod (7B). Zároveň z rozhovorů vyplývá, že studenti při aplikaci technik narážejí i na obtíže – například v oblasti důslednosti, sladění metod s konkrétními předměty nebo přizpůsobení vlastním potřebám a tempu práce. Workshop tak sehrál významnou iniciační roli nejen v osvojení nových strategií, ale i v rozvoji schopnosti reflektovat a aktivně utvářet vlastní přístup k učení.

3.8.4 Téma 4: Efektivita a změna přístupu ke studiu

Téma efektivity a změny přístupu ke studiu se v rozhovorech ukázalo jako jeden z klíčových výstupů workshopu. Dotýkalo se širokého spektra oblastí od plánování a organizace času přes konkrétní studijní techniky až po metakognitivní uvědomění. V datech se nejedná pouze o záznam jednotlivých změn, ale o komplexní síť subjektivně vnímaných strategií, které se promítají do každodenního života studentů a jejich studijního sebevědomí. Právě tyto aspekty tvoří podstatný základ rozvoje studijních kompetencí, a tedy odpovídají na hlavní výzkumnou otázku práce: *Jak mohou podpůrné intervence zaměřené na efektivní učení přispět k adaptaci studentů v prvním ročníku vysoké školy a rozvoji jejich studijních kompetencí?*

Plánování bylo zásadním tématem napříč rozhovory. Účastnice 2A uvádí: *„Spíš jsem si připomněla nějakou tou metodou, jak jsem se učila na maturitu… fakt se to snažím dělat, tak že si rozplánuju to, co se učím, který den, prostě tak, aby mi to celý vyšlo.“* Podobně i účastnice 3A zaznamenala posun v přístupu: *„Fakt jsem si rozplánovala, že tenhle den budu mít naučený tři stránky, další den taky tři, že to mi fakt pomohlo.“* Tento přístup vedl nejen k lepší přehlednosti, ale i k pocitu zvládnutelnosti a větší kontrole nad učením: *„To odškrtávání asi nejvíc, že i jak je to prostě, že to jako graficky vidím…“ (3A).*

Workshop měl vliv také na samotný způsob učení. Někteří studenti začali aktivněji zpracovávat učivo, využívali přeříkávání nebo zkoušeli nové přístupy: *„Snažím se to nějak proměňovat… třeba přeříkávat. Zkouším různý formy toho učení,“* uvedl účastník 5A, který zároveň reflektoval, že tyto postupy před workshopem nepoužíval: *„Ne, nedělal jsem to před tím.“* S tímto vývojem souvisí i metakognitivní uvědomění, například účastnice 2A popsala, jak ji metoda aktivního vysvětlování pomohla: *„Učila jsem se somatologii… a už jsem to říkala, jak kdybych to říkala učitelce… a to mi jako hodně pomohlo.“*

Pozitivní efekt se projevil rovněž v oblasti motivace. *„Mám takový ten pocit, že jako že to zvládnu… S tímhletím způsobem mám pocit, že hej, dá se to zvládnout a nebude to tak nepříjemný,“* shrnula 3B. Podobně 5A reflektoval: *„Jo, myslím si, že motivace je trochu lepší momentálně… protože si to rozděluji… reálně mám schopnost se na to naučit.“*

Významné bylo také uvědomění si rezerv a prostorů pro zlepšení. Účastník 7B uvedl: *„Na základě toho, že jsem absolvoval to zkouškový, tak jsem si uvědomil, že potřebuju věci, co jsem zjistil na tom workshopu.“* Přestože některé metody účastníci zatím plně neimplementovali, existuje u nich záměr k budoucímu využití: *„Cornellovu metodu asi, jestli budu mít z čeho zapisovat…“* (7B).

Na tuto hlavní výzkumnou otázku**:** *Jak mohou podpůrné intervence zaměřené na efektivní učení přispět k adaptaci studentů v prvním ročníku vysoké školy a rozvoji jejich studijních kompetencí?,* zní odpověď následovně: Z rozhovorů vyplývá, že změna přístupu ke studiu není jednorázový ani jednotný jev, ale dynamický proces ovlivněný celkovým nastavením studenta, jeho dosavadní zkušeností, vnímanou náročností předmětů i aktuální studijní situací. Workshop vedl účastníky k hlubší reflexi jejich dosavadních zvyklostí a mnozí si uvědomili, že pasivní přístup ke studiu – například pouze čtení poznámek – nepostačuje. Učení vnímají jako aktivní proces, který vyžaduje nové strategie a větší zapojení. Někteří respondenti uvedli, že k těmto zjištěním dospěli právě díky workshopu, který jim poskytl impulz ke změně. Tyto proměny se odrazily nejen ve vyšší efektivitě učení, ale i v lepší orientaci v látce a připravenosti na výuku. Workshop tak přispěl nejen k osvojení konkrétních metod, ale také k posílení akademických kompetencí a celkové adaptaci na požadavky vysokoškolského studia.

3.8.5 Téma 5: Psychosociální přínosy a seberegulace

Psychosociální přínosy a seberegulace byly tématem, které se napříč rozhovory promítalo do mnoha oblastí studijního života a silně souviselo s prožíváním přechodu na vysokou školu. Téma vystupovalo z rozhovorů velmi výrazně, přičemž jeho struktura se ukazuje jako vícevrstvá a úzce propojená s oblastmi psychohygieny, motivace, vnitřní seberegulace a studijní pohody. Jedná se o komplexní síť subjektivně vnímaných strategií a emočních odezev, které studentům umožňují nejen zvládat nároky vysokoškolského studia, ale i podporovat vlastní seberozvoj, duševní zdraví a zdravější přístup k učení. Tyto aspekty

považuji za obzvlášť významné i z pohledu studujícího v oboru *Výchova ke zdraví*, který se dlouhodobě zaměřuje na podporu vyváženého a udržitelného životního stylu. Přestože ne všichni účastníci výzkumu tento obor studují, jejich zkušenosti dokládají, že intervence zaměřené na studijní dovednosti mohou mít pozitivní dopad napříč obory, a to nejen na akademickou úspěšnost, ale také na psychickou pohodu a schopnost regulovat vlastní chování a emoce.

Seberegulace se nejčastěji projevovala skrze plánování, vizualizaci, pravidelnost učení a nastavení konkrétních cílů. Studenti opakovaně popisovali, že právě struktura a vědomé plánování jim pomáhaly zvládat množství učiva a přispívaly k psychické pohodě. Jak uvedl student 5A: *„Myslím si, že jsem si to snažil víc rozvrhnout, že jsem se jako reálně podíval třeba na ty data těch zkoušek a že jsem si to reálně jako všechno hodil prostě do kalendáře…“* U respondentky 2A se objevuje podobný přístup: *„Já jsem totiž plánovací typ, takže jako musím mít. Když to nemám napsaný, tak to není.“* Plánování zde vystupuje jako nástroj snižování nejistoty, a zároveň jako prostředek posilující subjektivní pocit kontroly – zásadní aspekt v oblasti zvládání stresu a zdravé psychohygieny.

Pozitivní emoční odezva na vizualizaci pokroku a přehlednost plánů se promítala do zvýšení motivace, pocitu kompetence a vnímání vlastních schopností. Studentka 3A uvádí: *„Pak mi ještě docela dost pomohlo to odškrtávání… takovej ten pocit, že si můžeš jakoby odškrtnout…“* a dodává, že šlo o motivaci. V souladu s tím studentka 3B shrnuje: *„Mám takový ten pocit, že jako že to zvládnu.“* Tyto výroky dokládají, že rozvoj studijních dovedností může podpořit nejen akademický výkon, ale i vnitřní pohodu a sebedůvěru – tedy klíčové komponenty duševního zdraví a seberozvoje, které výchova ke zdraví jako obor akcentuje.

Zkušenost s plánováním byla často reflektována také jako prostředek k prevenci přetížení. Student 5A výslovně uvádí: *„Abych si to rozvrhnul do menších úseků, abych prostě z toho nevyhořel třeba potom.“* Studující 3B sdílí podobnou zkušenost: *„Že to jde zvládnout. A nemusí to být jako že na úkor psychického zdraví.“* Tyto výpovědi ukazují, že osvojování technik efektivního učení může přispívat k rovnováze mezi studijní zátěží a duševní pohodou. To je v souladu s cíli oboru, který podporuje udržitelný přístup ke vzdělávání a prevenci psychického vyčerpání.

Další důležitou oblastí byly psychosociální aspekty sdílení a vzájemné podpory. Více respondentů zmínilo, že jim pomohla spolupráce s ostatními studenty ať už formou společného učení nebo podpůrných rozhovorů. Studentka 2A reflektuje: *„To mi jako nejvíc dalo, když jsem se sešla s kamarádkou… takže jsem jí to vlastně jako vysvětlovala. A to mi jako hodně pomohlo.“* Také studentka 3A zmiňuje, že *„si před každou zkouškou vždycky voláme a zkoušíme se z toho… a to mi taky přijde hrozně fajn, že to usnadňuje celý studium.“* Takovéto interakce přispívají k budování přirozených podpůrných sítí, které pomáhají snižovat stres a zvyšují pocit bezpečí, což lze chápat jako důležitou formu sociální opory, kterou zdravý vývoj mladých dospělých velmi potřebuje.

Změny v postojích ke studiu se promítaly i do delšího časového horizontu. Respondenti často uváděli, že si díky workshopu uvědomili potřebu dlouhodobého plánování a kontinuální práce. *„To jako vím, že budu muset dělat něco celý ten semestr, a ne poslední týden,“* uvedla studentka 2A.

Na tuto výzkumnou otázku: *Jaké další přínosy (například psychosociální či reflexivní) studenti vnímají jako výsledek účasti na workshopu?*, zní odpověď následovně: Z rozhovorů jednoznačně vyplývá, že podpora v oblasti efektivního učení má širší dopad než jen na samotný akademický výkon. Účastníci popisovali zvýšení sebedůvěry, zlepšení vztahu ke studiu, pozitivní emoční naladění a snížení stresu. Tyto aspekty ukazují, že intervence zaměřené na studijní dovednosti mohou pozitivně ovlivňovat i oblasti osobního rozvoje, psychohygieny a celkové schopnosti zvládat zátěž. V kontextu studia Výchovy ke zdraví to potvrzuje, že podobné aktivity nepřispívají jen ke zlepšení studijních výsledků, ale také k posílení seberegulace a osobní pohody studentů.

3.8.6 Téma 6: Reflexe role budoucího pedagoga

Téma pedagogické identity a reflexe profesní role se v rozhovorech objevovalo zejména u studentů, kteří přemýšleli nad tím, jak získané poznatky přenést nejen do vlastního studia, ale i do své budoucí výuky. Jedná se o oblast, která vystupovala z rozhovorů spíše implicitně, skrze popisy přemýšlení nad učením, inspiraci strukturováním workshopu či uvědomění si významu wellbeingu ve vzdělávání. Z hlediska struktury výpovědí jde o téma komplexní – propojuje se s otázkami motivace, seberegulace i pedagogických postojů. U

některých účastníků byl zaznamenán výrazný přesah směrem k inspiraci pro vlastní pedagogické působení.

Respondentka 3B vnímala workshop nejen jako nástroj pro zefektivnění vlastního studia, ale také jako inspiraci pro svou budoucí práci s žáky. Zmiňuje, že workshop v ní posílil představu o tom, že *„pedagog by měl jako vést žáky*“, a ocenila možnost poznat různé přístupy k učení: „*Vlastně třeba ten workshop je taky jako dobrý..., protože měla bych přehled o více formách učení. A můžu jako pracovat s tím třeba budoucím žákem na tom, která forma vyhovuje.“* Tato výpověď ukazuje důležitý posun v uvažování o pedagogické profesi – od čistého předávání obsahu směrem k podpoře individuálních potřeb žáků a hledání vhodných cest k učení.

Workshop však nebyl přínosem jen z obsahového hlediska, ale sloužil i jako metareflexe toho, jak by mohl vypadat dobře strukturovaný edukační celek. V rozhovoru se respondentka 3B vrací k vlastnímu pozorování lektorského přístupu: *„Takže jsem se mohla kouknout, jak může vypadat dobrý workshop…Určitě inspiraci taky – na co se připravit, proti čemu se jako obrnit.“* Podobně vnímala i vlastní vnitřní sebereflexi: *„Jsem se koukala i na to, jakým způsobem třeba si přednášela… obecně jako ta struktura toho workshopu. Že by se to jako mohlo, že bych to mohla i používat.“*

Zaznívá zde i přesah směrem k výchovnému rozměru pedagogického působení. Studentka reflektuje význam psychické pohody a sebepéče jako podmínky pro pedagogickou práci: *„Není to jenom o tom učení, ale tak jako abychom... my naučili zvládat se sami sebe a nějak s tím pracovat, abychom dál mohli třeba učit lidi pomáhat.“* Tento moment je důležitý zejména v kontextu oboru Výchova ke zdraví, na který je užší část účastníků workshopu orientována, a kde se předpokládá komplexní vnímání vzdělávání nejen jako kognitivního, ale také emocionálního a sociálního procesu.

Podobný důraz na proces výuky a jeho kvalitu zazníval i v rozhovoru s účastníkem 7B, který vnímal přínos výuky především skrze styl předávání látky*: „Tak mě baví jako učit se věci nový, obecně... Není to tolik o těch předmětech.... ale spíš o tom způsobu, jak někdo tu látku vykládá nebo jakej má prostě ten člověk k tomu přístup.*“ Tato výpověď potvrzuje, že pozornost účastníků se v průběhu workshopu nezaměřovala pouze na obsah, ale také na formu vzdělávání, kterou mohou v budoucnu uplatnit i jako pedagogové.

Na tuto výzkumnou otázku: *Jaké další přínosy (například psychosociální či reflexivní) studenti vnímají jako výsledek účasti na workshopu?*, zní odpověď následovně: Z výpovědí účastníků vyplývá, že workshop napomohl nejen v oblasti osobní organizace a motivace, ale u některých také otevřel prostor pro hlubší přemýšlení o vlastní budoucí profesní roli. Studenti pedagogických oborů reflektovali témata jako je význam edukačního vedení, role učitele či důležitost podpory v procesu učení. Ukazuje se tak, že dobře vedený workshop může podnítit nejen změnu studijních návyků, ale také profesní sebereflexi a uvědomění si širších souvislostí, které přesahují individuální učení a dotýkají se samotného pojetí vzdělávání.

3.8.7 Téma 7: Přesahy mimo akademickou oblast

Téma přesahů mimo akademickou oblast se ve výpovědích účastníků objevovalo v různých podobách od změny v osobní organizaci času, přes sebereflexi, zvýšenou potřebu psychohygieny až po inspiraci pro vlastní pedagogické působení. Stejně jako v případě dalších témat se ani zde nejedná o jednolitý obsah, ale spíše o pavučinu různorodých dopadů, které ukazují, že intervence zaměřená primárně na studijní kompetence může rezonovat i v dalších oblastech života účastníků.

Někteří studenti začali více plánovat nejen své učení, ale i každodenní činnosti. Účastnice 2A uvádí: *„Já všechno vždycky musím plánovat od nejzazší budoucnosti, od toho, co si dám zítra k jídlu, takže to jako musím mít naplánovaný, že jsem jenom jako potvrdila, takhle v tom učení.“* Podobně 3A reflektuje, že prioritizace, kterou si osvojila, pro ni může být užitečná i v pracovním kontextu: *„Takže jako je dobrý si určit právě ty priority, jak jsme měli tu metodu ABC… máme tam prostě různý akce… Takže jako že to je pravda, že by se mi jako asi mohlo hodit i takhle.“* Z těchto výpovědí je patrné, že plánování nebylo chápáno pouze jako akademický nástroj, ale jako součást širší životní struktury.

Dále se objevovala snaha o větší rovnováhu mezi výkonem a psychickou pohodou. Účastník 5A uvedl, že si začal plánovat učení do menších bloků: *„…abych si to rozvrhl do nějakých menších úseků, abych prostě z toho nevyhořel.“* Jeho výrok ukazuje vědomí potřeby předcházet přetížení – strategie, která je důležitá nejen ve studiu, ale i v profesním a osobním životě.

Zvláštní pozornost si zaslouží výpovědi, které poukazovaly na rozvoj komunikačních a sociálních dovedností. Účastník 5A reflektoval atmosféru na workshopu jako příležitost k prolomení ledů: *„Jak jsme ze začátku na tom workshopu… snažili poznat ostatní, tak možná třeba jako nějaký metody, jak prolomit ledy… aby byli všichni uvolnění.“* Podobně 7B popisuje snahu o interaktivitu: *„Proto jsem se snažil třeba i s tebou trochu mluvit během toho…, protože mi to přišlo líto, že se moc lidí jako nezapojuje.“*

Zajímavý je také prvek sebereflexe a rozvoje pedagogického vnímání, který se objevil u účastníků 3B a 7B. 3B vnímala strukturu workshopu jako inspiraci pro vlastní prezentaci a vedení aktivit: *„Jsem se koukala i na to, jakým způsobem třeba si přednášela… obecně jako ta struktura toho workshopu. Že by se to jako mohlo… že bych to mohla i používat.*“ 7B doplnil: *„Ten workshop mi dal i možnost, kdybych někoho měl učit, tak mu můžu adekvátně pomoci… Můžu pracovat s tím budoucím žákem na tom, která forma vyhovuje.“*

Na tyto výzkumné otázky: *Jaké další přínosy (například psychosociální či reflexivní) studenti vnímají jako výsledek účasti na workshopu?* a *Jaké změny v přístupu ke studiu a organizaci času studenti reflektují měsíc po absolvování workshopu?,* zní odpověď následovně: Z výpovědí účastníků je patrné, že dopad workshopu se u řady z nich rozšířil i mimo akademickou oblast. Studenti popisovali, že jim pomohl nejen v reflexi studijních návyků, ale také v upevnění struktury jejich každodenního fungování, lepší organizaci času a větší rovnováze mezi studiem a osobním životem. Někteří rovněž uváděli, že se díky workshopu více zamýšleli nad mezilidskými vztahy, vztahem k sobě samým nebo nad tím, jakou roli chtějí v budoucnu jako pedagogové sehrávat. Ukazuje se tak, že podpůrné intervence mohou mít dalekosáhlý dopad – nejen na způsob studia, ale i na rozvoj osobní autonomie, seberegulace a profesního sebeuvědomění. Tato široká škála přesahů potvrzuje, že dobře zacílený workshop může významně ovlivnit různé roviny života studujících.

4 Souhrn výsledků výzkumu

Cílem této kapitoly je shrnout klíčová zjištění vyplývající z realizovaného výzkumu, který se zaměřoval na reflexi workshopu efektivního učení u studentů prvního ročníku vysokoškolského studia. Výsledky byly získány prostřednictvím analýzy dat z náborových a zpětnovazebních dotazníků, rozhovorů s účastníky a reflexe samotné výzkumnice.

Výsledky výzkumu ve velké míře potvrzují výchozí předpoklady a poznatky, které byly formulovány v teoretické části práce. Výzkum ukázal, že mnoho studentů vstupuje do prvního ročníku vysoké školy s obavami a nejistotou, což je v souladu se zjištěními autorů jako jsou Holliman a kol. (2019), kteří upozorňují na tranzici jako náročné období nejen z hlediska akademického výkonu, ale i z pohledu osobnostního a sociálního vývoje. Nejčastěji zmiňovanou obavou při nástupu na vysokou školu byl strach z neúspěchu. Dalšími obavami byly např. problémy s motivací ke studiu, prožívání stresu a strachu ze syndromu vyhoření, problémy s plánováním, a dokonce pochybnosti o zvolení správného oboru. Očekávání od workshopu se soustředila především na získání praktických nástrojů a inspirace pro efektivní přístup ke studiu.

Účastníci workshopu si nejvíce cenili bloku věnovanému plánování. Právě oblast plánování byla opakovaně hodnocena jako klíčová pro studijní efektivitu i osobní pohodu. Podobně literatura (např. Chytková a Černý, 2016) i zjištění v této práci zdůrazňují význam plánování jako klíčové kompetence, která pozitivně ovlivňuje nejen výkonnost, ale i psychickou pohodu studujících. Z tohoto bloku byla nejvíce zmiňovaná jako efektivní metoda ABC. Workshop se pro některé studenty stal impulsem k tomu, aby se dále zajímali o nové techniky a metody učení (např. timeblocking).

Rozhovory realizované přibližně měsíc po workshopu ukázaly, že studenti reflektují různé změny – od drobných úprav v organizaci času, přes posun v myšlení o vlastním studiu, až po hlubší sebereflexi a posílení motivace. V některých případech workshop přispěl k tomu, že si studenti začali více věřit, lépe si strukturovali přípravu nebo získali větší nadhled nad vlastní studijní situací. Jeden z účastníků sice původně uvedl, že pro něj průběžné učení nedává smysl, nicméně i tak plánoval vyzkoušet nové přístupy po skončení zkouškového období. Významným přínosem workshopu bylo i vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí, kde si studenti mohli sdílet své zkušenosti a doporučení.

Výzkum dále potvrdil některé předpoklady vycházející z odborné literatury. Zejména se jednalo o potvrzení skutečnosti, že styl učení souvisí se studijní úspěšnosti, že plánování může přispět ke snížení míry stresu a že emoce a motivace významně ovlivňují studijní výkon. Ukázalo se rovněž, že přechod na vysokou školu nepředstavuje pouze akademický milník, ale souvisí také s osobním a profesním vývojem studujících.

Z pohledu výzkumnice a zároveň lektorky workshopu byl celý proces velmi přínosný a inspirativní. Respondenti se k workshopu vyjadřovali pozitivně a bylo zřejmé, že jim přinesl konkrétní podněty i motivaci ke změně. Přestože byla reflexe jednotlivých technik individuálně odlišná, všichni účastníci uvedli, že si z workshopu něco odnesli. Výsledky tedy naznačují, že podpůrné intervence tohoto typu mohou sehrát významnou roli v procesu adaptace na vysokoškolské studium a podpořit rozvoj studijních kompetencí studentů.

5 Diskuse

Tato kapitola si klade za cíl interpretovat a zasadit výsledky výzkumu do kontextu současných odborných poznatků o přechodu na vysokou školu, podpoře studujících a efektivním učení. Výsledky ukázaly, že dobře navržený workshop může studentům v počáteční fázi studia pomoci nejen v oblasti studijních strategií, ale také posílit jejich motivaci, sebereflexi a vztah ke vzdělávání. Tato zjištění odpovídají závěrům řady studií, které poukazují na důležitost intervenčních programů zaměřených na adaptaci, akademickou seberegulaci i duševní pohodu studujících (např. Lizzio a Wilson, 2013; Nielsen a kol., 2024; Kämper a kol., 2025).

Potvrdilo se, že mnozí studenti věnovali pozornost novým podmínkám, které s sebou vysokoškolské studium přináší, a oceňovali možnost získat praktické nástroje pro lepší orientaci a zvládání počáteční zátěže. To potvrzují i zahraniční studie, které zdůrazňují potřebu celouniverzitních strategií podpory (Wilson a kol., 2014).

Respondenti ocenili zejména části workshopu věnované technikám časového plánování, organizaci učení (např. metoda ABC) a efektivnímu psaní poznámek. Podle Kämper et al. (2025) jsou dovednosti v oblasti time-managementu a sebepoznání klíčové nejen pro akademický úspěch, ale i pro psychickou pohodu studentů. Tyto techniky přispívají k lepšímu zvládání stresu a posilují pocit kompetence, jak dokládají i výsledky rozhovorů v rámci tohoto výzkumu.

Významný posun byl zaznamenán v oblasti vztahu ke studiu a schopnosti samostatně reflektovat své studijní strategie. Účastníci popisovali změny v organizaci učení a úpravy svých zvyků. To odpovídá zjištěním Lizzia a Wilsona (2013), podle nichž intervence zaměřené na seberegulaci vedou k lepším akademickým výsledkům a posilují metakognitivní uvědomění studentů.

Výsledky také ukazují, že workshop měl pozitivní vliv na motivaci ke studiu, posílení sebedůvěry a snížení pocitu osamělosti. Jak uvádějí Lamothe a kol. (1995), sociální podpora v období adaptace hraje klíčovou roli při zvládání stresu a při prevenci neúspěchu. Diskuse v rámci workshopu poskytly prostor pro sdílení a vzájemnou inspiraci. Kromě toho, jak ukazuje Seban a kol. (2025), akademické prostředí založené na testech může podporovat

mechanické formy učení a znevýhodňovat studenty usilující o hlubší porozumění. To bylo v tomto výzkumu reflektováno ve snaze ukázat alternativy a podpořit studující v hledání individuálních cest k efektivitě.

Je pozoruhodné, že v rozhovorech se objevila i odlišná stanoviska ke konkrétním strategiím. Například průběžné učení nebylo všemi vítáno, přesto i tito studenti z workshopu něco aplikovali. To odpovídá i poznatkům ze slovenské studie, která naznačuje, že efektivita LTSs není vždy v souladu s požadavky akademického prostředí. Autoři Seban a kol. (2025) upozorňují, že krátkodobá retence může být v některých systémech efektivnější než dlouhodobé systematické učení.

6 Limity výzkumu

Každý výzkumný projekt je ovlivněn řadou okolností, které formují jeho průběh i interpretaci výsledků. V této části reflektuji omezení, která se vztahují k výzkumnému designu, metodám sběru a analýzy dat, výběru participantů i k mé vlastní výzkumné roli.

Jedním z hlavních omezení je velikost a specifičnost výzkumného souboru. Výzkum byl realizován pouze na jedné fakultě (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy), s malým počtem účastníků (n = 12), z nichž rozhovoru po měsíci se zúčastnilo 5 osob. Získaná data proto nelze zobecňovat na širší populaci vysokoškolských studentů. Výsledky je třeba chápat jako sondu do konkrétní situace skupiny studentů prvního ročníku, kteří byli ochotni sdílet své zkušenosti s přechodem na vysokou školu a absolvovali podpůrný workshop. Soubor byl navíc rozdělen na dvě skupiny s odlišným kontextem vstupu do výzkumu. První skupina (A) se přihlásila aktivně na základě náborového dotazníku a druhá skupina (B) byla tvořena studenty, kteří zůstali na workshop po výuce. Tento rozdíl mohl ovlivnit nejen jejich motivaci k účasti, ale i způsob, jakým reflektovali zkušenosti z workshopu.

Důležitým metodologickým limitem je moje dvojí role výzkumnice a zároveň lektorky workshopu. Přestože jsem se snažila vytvářet bezpečné a nehodnotící prostředí, nelze zcela vyloučit výskyt tzv. *sociálně žádoucích odpovědí*, kdy se účastníci mohou nevědomky přizpůsobovat domnělým očekáváním výzkumnice (Novotná a kol., 2019). Vzhledem k tomu, že jsem workshopy vedla osobně a zároveň prováděla rozhovory i analýzu dat, mohla má přítomnost ovlivnit výpovědi respondentů i moje vlastní interpretační rámce. Tento typ zkreslení je v akčním výzkumu běžný a souvisí se zapojením výzkumníka do prostředí, které zkoumá.

Další omezení se pojí se samotnými rozhovory. Rozhovory byly vedeny individuálně – čtyři online prostřednictvím Microsoft Teams a jeden osobně. Respondenti si mohli formu rozhovoru zvolit, což mohlo pozitivně ovlivnit jejich otevřenost. Na druhou stranu prostředí rozhovoru (online nebo prezenční) mohlo mít vliv na hloubku výpovědí, emoční výraz či míru sdílení osobních témat (Novotná a kol., 2019). V online rozhovorech jsem využila přepis z automatického záznamu, který jsem následně upravovala, osobní rozhovor jsem nahrávala na diktafon a přepisovala ručně. Přestože jsem se snažila o přesnost, nelze vyloučit drobné odchylky nebo neúmyslnou ztrátu kontextuálních nuancí.

Rozhovory byly vedeny polostrukturovanou formou, tedy podle předem připraveného scénáře s otevřenými otázkami. V několika případech jsme od tématu odbočili, ale vždy jsme se k němu vrátili. Hloubka výpovědí se lišila podle osobnostních rysů respondentů a jejich ochoty sdílet. Vzhledem k počtu pěti rozhovorů lze říct, že došlo k tzv. *teoretickému nasycení*, neboť se začala opakovat hlavní témata i typy odpovědí (Novotná a kol., 2019). Přesto by větší rozsah rozhovorů mohl pomoci k hlubší tematické saturaci a lepšímu porozumění rozdílům mezi jednotlivými přístupy studentů.

Mezi další rizika kvalitativního šetření pomocí rozhovoru patří i tzv. *efekt „halo“*, kdy respondenti mohou výzkumnici (lektorku workshopu) vnímat jako autoritu, a tím být ovlivněni ve svém způsobu odpovědí. Také může docházet k tzv. *selektivní paměti*. Účastníci si po měsíci nemuseli přesně pamatovat všechny části workshopu a jejich reflexe mohla být ovlivněna aktuální studijní situací (např. zkouškovým obdobím). V neposlední řadě je nutné zohlednit i interpretační zkreslení, tedy subjektivní vliv výzkumnice na proces analýzy a interpretace dat, například při vytváření kódů a kategorií. Limitujícím faktorem je rovněž časový rámec sledování efektu workshopu, který byl omezen přibližně na jeden měsíc. Tento horizont postačuje k zachycení prvotních změn a reflexí, ale neumožňuje sledovat dlouhodobé změny ve studijním chování a strategiích. Pro posouzení udržitelnosti technik a jejich vlivu na akademický úspěch by bylo vhodné realizovat navazující longitudinální šetření (Braun a Clarke, 2013; Hulme a kol., 2019; Dai a kol., 2014; Holliman a kol., 2019).

Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřila na podporu studentů v počáteční fázi vysokoškolského studia prostřednictvím intervence v podobě workshopu efektivního učení. Cílem bylo zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: *Jak mohou podpůrné intervence zaměřené na efektivní učení přispět k adaptaci studentů v prvním ročníku vysoké školy a rozvoji jejich studijních kompetencí?*

Výsledky výzkumu ukázaly, že cíleně navržený workshop zaměřený na plánování, průběžné učení a psaní poznámek dokáže studentům nabídnout konkrétní nástroje a podpořit jejich motivaci i schopnost reflektovat své studijní návyky. Účastníci workshopu nejenže pozitivně hodnotili jednotlivé metody, ale zároveň je začali aplikovat ve vlastním studiu. To potvrzují i následné rozhovory, ve kterých studenti reflektovali změny ve svém přístupu k organizaci učení, plánování času a vnímání vlastních studijních potřeb.

Práce zároveň poukázala na rozdílné potřeby a zkušenosti studentů, které se promítly například v rozdílném vnímání významu průběžného učení či plánování. Právě možnost přizpůsobit obsah workshopu na základě zpětné vazby a vytvořit bezpečné prostředí pro sdílení zkušeností se ukázala jako klíčová pro efektivitu celé intervence.

Reflexe studentů i výzkumnice samotné potvrzují, že podobné formy podpory mají smysl a potenciál stát se součástí širší institucionální strategie přechodu studentů na vysokou školu. V souladu s odbornou literaturou se ukazuje, že efektivní podpora na počátku studia může významně přispět k akademickému úspěchu, seberegulaci a duševní pohodě studentů.

Z hlediska omezení je však třeba vzít v úvahu omezený výzkumný vzorek a krátké časové období pro sledování efektů. Přesto lze výsledky této studie chápat jako výchozí bod pro další výzkum i pro rozvoj podpůrných programů na vysokých školách. Vzhledem k pozitivní zpětné vazbě a zaznamenaným změnám v praxi studentů lze doporučit další implementaci podobných workshopů, případně jejich rozšíření o další témata spojená s přechodem na vysokou školu.

Výsledky studie ukazují, že dobře strukturované, krátkodobé podpůrné intervence mohou mít významný dopad na studijní kompetence i celkové zvládání přechodu na vysokou školu. V praxi to znamená, že by mělo dojít k systematickému zavádění podobných

workshopů, zejména na začátku akademického roku. Důležitá je také možnost opory v bezpečném a nehodnotícím prostředí, které podporuje sdílení a motivaci.

Z hlediska oborového kontextu (výchova ke zdraví) je navíc podstatné, že intervence přispívá nejen ke zvládnutí studia, ale i k rozvoji psychosociálních dovedností, psychohygieny a schopnosti plánovat život v širším smyslu. Právě tento aspekt může být významný při přípravě budoucích pedagogických pracovníků, kteří sami budou předávat dovednosti seberegulace a organizace dál.

Do budoucna by bylo vhodné ověřit dopady podpůrných workshopů na větším a různorodějším vzorku studentů, včetně jiných fakult a oborů. Zajímavé by bylo i longitudinální sledování, které by mohlo zachytit dlouhodobé efekty podpory na akademický výkon, duševní pohodu a osobní rozvoj. Dále by bylo přínosné sledovat rozdíly v účinku mezi různými typy workshopů (např. interaktivní vs. online, skupinové vs. individuální).

Seznam používaných zkratek

LTSs = studijní techniky a strategie

Seznam použitých informačních zdrojů

BARBOUTA, Apostolia; BARBOUTA, Christina a KOTROTSIOU, S., 2020. Growth Mindset and Grit: How Do University Students' Mindsets and Grit Affect their Academic Achievement? Online. DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals). 2020-01-01, vol. 13, no. 1, s. 654-664. Dostupné z: https://www.internationaljournalofcaringsciences.org/docs/72.%20kotrotsiou%206-2-2020.pdf. [cit. 2025-07-08].

BOŘKOVEC, Matouš; BERAN, Vít; KLINKA, Tomáš; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; LOŇKOVÁ, Pavlína a kol., 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Online. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.* ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf. [cit. 2025-07-09].

BOWLER, Jade, 2021. *The Only Study Guide You´ll Ever Need: Simple tips, tricks and techniques to help you ace your studies and pass your exams!*. Bonnier Books. ISBN 978-1-78870-419-9.

BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria, 2013. *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners.* SAGE Publications. ISBN 978-1-84787-581-5.

BRITTON, Bruce K. a TESSER, Abraham, 1991. Effects of Time-Management Practices on College Grades. Online. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 83, no. 3, s. 405-410. Dostupné z: https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405. [cit. 2025-07-08].

BROWN, Peter C.; ROEDIGER, Henry L. a MCDANIEL, Mark A., 2014. *Make it stick: the science of successful learning.* Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press. ISBN 978-0-674-72901-8.

BRUINSMA, Marjon, 2004. Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. Online. *Learning and Instruction*. Vol 14, no. 6, s. 549-568. ISSN 09594752. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.001. [cit. 2025-07-08].

CAMACHO-MORLES, Jesús; SLEMP, Gavin R.; PEKRUN, Reinhard; LODERER, Kristina; HOU, Hanchao a kol., 2021. Activity Achievement Emotions and Academic

Performance: A Meta-analysis. Online. *Educational Psychology Review*. Vol. 33, no. 3, s. 1051-1095. ISSN 1040-726X. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3. [cit. 2025-07-08].

CARPENTER, Shana K.; CEPEDA, Nicholas J.; ROHRER, Doug; H. K. KANG, Sean a PASHLER, Harold. Using Spacing to Enhance Diverse Forms of Learning: Review of Recent Research and Implications for Instruction. Online. *Educational Psychology Review*. Vol. 24, no. 3, s. 369-378. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/43546797. [cit. 2025-07-08].

CLEARY, Timothy J. a ZIMMERMAN, Barry J., 2004. Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. Online. *Psychology in the Schools*. Vol. 41, no. 5, s. 537-550. ISSN 0033-3085. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/pits.10177. [cit. 2025-07-08].

COERTJENS, Liesje; BRAHM, Taiga; TRAUTWEIN, Caroline a LINDBLOM-YLÄNNE, Sari, 2017. Students' transition into higher education from an international perspective. Online. *Higher Education*. Vol. 73, no. 3, s. 357-369. ISSN 0018-1560. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y. [cit. 2025-07-08].

CONLEY, David T., 2007. Redefining College Readiness. Online. *Educational Policy Improvement Center.* S. 1-36. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539251.pdf. [cit. 2025-07-09].

DAI, Hengchen; MILKMAN, Katherine L. a RIIS, Jason, 2014. The Fresh Start Effect: Temporal Landmarks Motivate Aspirational Behavior. Online. *Management Science.* Vol. 60, no. 10, s. 2563-2582. ISSN 0025-1909. Dostupné z: https://doi.org/10.1287/mnsc.2014.1901. [cit. 2025-07-08].

DAVID, Louise; BIWER, Felicitas; CRUTZEN, Rik a DE BRUIN, Anique, 2024. The challenge of change: understanding the role of habits in university students' self-regulated learning. Online. *Higher Education*. 2024-04-10, vol. 88, s. 2037–2055. ISSN 0018-1560. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10734-024-01199-w. [cit. 2025-07-09].

DE CLERCQ, Mikaël; ROLAND, Nathalie; BRUNELLE, Magali; GALAND, Benoît a FRENAY, Mariane, 2018. The Delicate Balance to Adjustment Transition to the First Year

at University: A Qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University. Online. *Psychologica Belgica*. Vol. 58, no. 1, s. 67-90. ISSN 2054-670X. Dostupné z: https://doi.org/10.5334/pb.409. [cit. 2025-07-08].

DWECK, Carol S., 2015. *Carol Dweck revisits the 'Growth Mindset'*. Education Week. Online. 2015-09-22. [cit. 2025-06-26]. Dostupné z: https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09

DWECK, Carol, 2017. *Mindset - Updated Edition: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. Online. 2. Hachette UK. ISBN 978-1-47213-996-2. Dostupné z: https://icrrd.com/public/media/01-11-2020-205951Mindset%20by%20Carol%20S.%20Dweck.pdf. [cit. 2025-07-08].

Evidence studentů se SP, 2025. Online. *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy*. Dostupné z: https://pedf.cuni.cz/PEDF-259.html [cit. 2025-07-05].

FREEMAN, Scott; EDDY, Sarah L.; MCDONOUGH, Miles; SMITH, Michelle K.; OKOROAFOR, Nnadozie a kol., 2014. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Online. *Proceedings of the National Academy of Sciences.* Vol. 111, no. 23, s. 8410-8415. ISSN 0027-8424. Dostupné z: https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111. [cit. 2025-07-09].

FRIEDMAN, Michael C., 2014. Notes on Note-Taking: Review of Research and Insights for Students and Instructors. Online. *Harvard University*. S. 1-34. Dostupné z: https://hwpi.harvard.edu/files/hilt/files/notetaking_0.pdf. [cit. 2025-07-08].

GILAR-CORBI, Raquel; POZO-RICO, Teresa; CASTEJÓN, Juan-Luis; SÁNCHEZ, Tarquino; SANDOVAL-PALIS, Ivan et al., 2020. Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational and Emotional Factors. Online. *Sustainability*. Vol. 12, no. 23, s. 1-14. ISSN 2071-1050. Dostupné z: https://doi.org/10.3390/su12239798. [cit. 2025-07-08].

GONZÁLEZ, Victor M. a MARK, Gloria, 2004. "Constant, Constant, Multi-tasking Craziness": Managing Multiple Working Spheres. Online. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York, NY, USA: ACM, 2004-

04-25, s. 113-120. ISBN 1581137028. Dostupné z: https://doi.org/10.1145/985692.985707. [cit. 2025-07-08].

GURUNG, Regan A. R. a DUNLOSKY, John. *Study Like a Champ: The Psychology-Based Guide to Grade a Study Habits.* Washington, D. C: American Psychological Association, 2023. ISBN 9781433840180.

HOCHANADEL, Aaron a FINAMORE, Dora, 2015. Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. Online. *Journal of International Education Research (JIER)*. Vol. 11, no. 1, s. 47-50. ISSN 2158-0987. Dostupné z: https://doi.org/10.19030/jier.v11i1.9099. [cit. 2025-07-08].

HOLLIMAN, Andrew J.; HULME, Julie a WILSON-SMITH, Kevin, 2019. Transition and adaptability in educational and organisational contexts. Online. *Psychology Teaching Review.* Vol. 25, no. 1, s. 4-11. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216441.pdf. [cit. 2025-07-08].

HULME, Julie A. a , Janet, 2014. Tackling transition in STEM disciplines: Supporting the Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) student journey into higher education in England and Wales. Online. *York: Higher Education Academy*. S. 1-54. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Janet-De-Wilde/publication/273697302_Tackling_Transition_in_STEM_Disciplines/links/5509a4710cf2d7a2812ddfb4/Tackling-Transition-in-STEM-Disciplines.pdf. [cit. 2025-07-08].

HURST, Carrie S.; BARANIK, Lisa E. a DANIEL, Francis, 2013. College Student Stressors: A Review of the Qualitative Research. Online. *Stress and Health.* Vol. 29, no. 4, s. 275-285. ISSN 1532-3005. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/smi.2465. [cit. 2025-07-08].

CHYTKOVÁ, Dagmar a Michal ČERNÝ, 2016. *Efektivní učení: techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map*. V Brně: BizBooks. ISBN 978-80-265-0479-5.

JAGIELO-MANION, Rosemarie a NAGLE, Jessica Tobin, 2025. Supporting First-Year Experience Students' Academic Self-Efficacy with Intentional Instructional Design. Online.

Innovative Higher Education. 2025-01-10, s. 1-23. ISSN 0742-5627. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10755-024-09768-8. [cit. 2025-07-09].

JAMELSKE, Eric M., 2008. Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. Online. *Higher Education.* 2008-07-12, vol. 57, no. 3, s. 373-391. ISSN 0018-1560. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10734-008-9161-1. [cit. 2025-07-08].

JEFFS, Cheryl; NELSON, Nancy; GRANT, Kimberley A.; NOWELL, Lorelli; PARIS, Brit et al., 2023. Feedback for teaching development: moving from a fixed to growth mindset. Online. *Professional Development in Education.* Vol. 49, no. 5, s. 842-855. ISSN 1941-5257. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876149. [cit. 2025-07-08].

JONES, Harriet; ORPIN, Hilary; MANSI, Gemma; MOLESWORTH, Catherine a MONSEY, Heather, 2023. *Transition into Higher Education. Routledge*. ISBN 9781914171291.

KÄMPER, Ella; NINA KATAJAVUORI a HENNA ASIKAINEN, 2025. Effects of an ACT-based online intervention on university students' psychological flexibility, well-being and study skills. Online. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. Vol. 22, no. 2. ISSN 1449-9789. Dostupné z: https://doi.org/10.53761/pgsppe36. [cit. 2025-07-08].

KROEPER, Kathryn M.; FRIED, Audrey C. a MURPHY, Mary C., 2022. Towards fostering growth mindset classrooms: identifying teaching behaviors that signal instructors' fixed and growth mindsets beliefs to students. Online. *Social Psychology of Education*. Vol. 25, no. 2-3, s. 371-398. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s11218-022-09689-4. [cit. 2025-07-08].

LAKEIN, Alan, 1973. *How to Get Control of Your Time and Your Life*. Signet Book. ISBN 978-0451095879.

LAMOTHE, Daniel; CURRIE, Fiona; ALISAT, Susan; SULLIVAN, Trevor; PRATT, Michael a kol., 1995. Impact of a Social Support Intervention on the Transition to University. Online. Canadian Journal of Community Mental Health. Vol. 14, no. 2, s. 167-180. ISSN 0713-3936. Dostupné z: https://doi.org/10.7870/cjcmh-1995-0023. [cit. 2025-07-09].

LEOW, Timothy; LI, Wendy; MILLER, D.J a MCDERMOTT, Brett, 2024. Prevalence of university non-continuation and mental health conditions, and effect of mental health

conditions on non-continuation: a systematic review and meta-analysis. Online. *Journal of Mental Health*. Vol. 34, no. 2, s. 222-237. ISSN 0963-8237. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/09638237.2024.2332812. [cit. 2025-07-08].

LIZZIO, Alf a WILSON, Keithia, 2013. Early intervention to support the academic recovery of first-year students at risk of non-continuation. Online. *Innovations in Education and Teaching International.* Vol. 50, no. 2, s. 109-120. ISSN 1470-3297. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/14703297.2012.760867. [cit. 2025-07-08].

MISRA, Ranjita a MCKEAN, Michelle, 2000. College students'academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. Online. *American Journal of Health Studies*. Vol. 16, no. 1, s. 41-51. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/209835950_College_students'academic_stress_and_its_relation_to_their_anxiety_time_management_and_leisure_satisfaction. [cit. 2025-07-08].

NEWPORT, Cal, 2016. *Deep work*. London: Piatkus. ISBN 978-0-349-41190-3.

NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.), 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách.* Praha: FHS UK. ISBN 978-80-7571-025-3.

ROMERO, Enrique; ANA GONZÁLEZ GARRIDO a TERESA MONTANER GUTIÉRREZ, 2020. ACTUAL POSSIBILITIES OF USING GOOGLE CALENDAR AT HIGHER EDUCATION: AN OVERVIEW AND SOME EXAMPLES. Online. In: *INTED2020 Proceedings.* Valencia, Spain: IATED, 2020-03-01, s. 6225-6233. ISBN 978-84-09-17939-8. ISSN 2340-1079. Dostupné z: https://doi.org/10.21125/inted.2020.1685. [cit. 2025-07-08].

SARAN, Manick; KRENTZ GOBER, Madeline a BERRYHILL MCCARTY, E, 2022. An introduction to the Cornell Note system. Online. *Ear, Nose and Throat Journal*. Vol. 101, no. 9, s. 37-41. ISSN 19427522. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/01455613221146457. [cit. 2025-07-03].

SAUVÉ, Louise; FORTIN, Anne; VIGER, Chantal a LANDRY, France, 2016. Ineffective learning strategies: a significant barrier to post-secondary perseverance. Online. *Journal of*

Further and Higher Education. 2016-11-21, vol. 42, no. 2, s. 205-222. ISSN 0309-877X. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/0309877x.2016.1224329. [cit. 2025-07-08].

SEBAN, Peter; ŠIKL, Radovan a URBAN, Kamila, 2025. University students' learning strategy preferences: investigating usage patterns, knowledge sources, and study habits. Online. *Education Inquiry*. 2025-06-24, s. 1-22. ISSN 2000-4508. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2522529. [cit. 2025-07-08].

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SONG, Yu a VERMUNT, Jan D., 2020. A comparative study of learning patterns of secondary school, high school and college students. Online. Studies In Educational Evaluation. Vol. 68, s. 1-11. ISSN 0191-491X. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100958. [cit. 2025-07-08].

STEEL, Piers a KÖNIG, Cornelius J., 2006. Integrating Theories of Motivation. Online. *Academy of Management Review*. Vol. 31, no. 4, s. 889-913. Dostupné z: https://doi.org/10.2307/20159257. [cit. 2025-07-08].

SUSANTI, Luh Eka, 2020. CORNELL NOTE-TAKING: EFFECTIVE WAY TO ACTIVATE STUDENTS' AUTONOMOUS LEARNING. Online. *Journal on Studies of English Language Teaching.* Vol. 1, no. 2, s. 43-55. Dostupné z: https://e-journal.unmas.ac.id/index.php/joselt/article/view/1062. [cit. 2025-07-08].

ŠMÍDOVÁ, Michaela; BLÁHA, Filip; HOLEŠOVSKÝ, František; ROSKOVEC, Vladimír; ŠEBKOVÁ, Helena a kol., 2020. *VYSOKÉ ŠKOLY, STUDENTI A DATA O STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI A PŘECHODU DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ*. Online. Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-204-8. Dostupné z: https://csvs.cz/wp-content/uploads/vysoke-skoly-studenti-a-data-o-studijni-neuspesnosti-a-prechodu-do-vysokoskolskeho-vzdelavani.pdf. [cit. 2025-07-08].

THALLURI, Jyothi, 2016. Bridging the gap to first year health science: Early engagement enhances student satisfaction and success. Online. *Student Success*. Vol. 7, no. 1, s. 37-48. ISSN 2205-0795. Dostupné z: https://doi.org/10.5204/ssj.v7i1.305. [cit. 2025-07-09].

TINTO, Vincent, 1975. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Online. *Review of Educational Research*. Vol. 45, no. 1, s. 89-125. Dostupné z: https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1170024. [cit. 2025-07-08].

TINTO, Vincent, 1994. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. University of Chicago Press. ISBN 978-0226804491.

UKROP, Martin; ŠVÁBENSKÝ, Valdemar a NEHYBA, Jan, 2019. Reflective Diary for Professional Development of Novice Teachers. In: *Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE'19).* Minneapolis, MN, S. 1-7. Dostupné z: https://doi.org/10.1145/3287324.3287448. [cit. 2025-07-08].

VANDEWALLE, Don, 2012. A Growth and Fixed Mindset Exposition of the Value of Conceptual Clarity. Online. *Industrial and Organizational Psychology*. Vol. 5, no. 3, s. 301-305. ISSN 1754-9426. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01450.x. [cit. 2025-07-08].

VENEZIA, Andrea a JAEGER, Laura, 2013. Transitions from High School to College. Online. *The Future of Children*. Vol. 23, no. 1, s. 117-136. ISSN 1550-1558. Dostupné z: https://doi.org/10.1353/foc.2013.0004. [cit. 2025-07-08].

VILPPU, Henna; LAAKKONEN, Eero; LAINE, Anu; LÄHTEENMÄKI, Marko; METSÄPELTO, Riitta-Leena a kol., 2023. Learning strategies, self-efficacy beliefs and academic achievement of first-year preservice teachers: a person-centred approach. Online. *European Journal of Psychology of Education*. 2023-07-31, vol. 39, no. 2, s. 1161-1186. ISSN 0256-2928. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10212-023-00729-x. [cit. 2025-07-08].

WALKER, Matthew P., 2018. *Proč spíme: odhalte sílu spánku a snění*. Přeložil Filip DRLÍK. Pod povrchem. V Brně: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-050-7.

WATT, Helen M.G. a RICHARDSON, Paul W., 2020. Motivation of higher education faculty: (How) it matters!. Online. *International Journal of Educational Research*. Vol. 100, s. 1-10. ISSN 08830355. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101533. [cit. 2025-07-08].

WILSON, Keithia L.; MURPHY, Karen A.; PEARSON, Andrew G.; WALLACE, Barbara M.; REHER, Vanessa G.S. a kol., 2016. Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a health faculty: informing effective intervention practices: informing effective intervention practices. Online. *Studies in Higher Education*. Vol. 41, no. 6, s. 1023-1040. ISSN 0307-5079. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966070. [cit. 2025-07-08].

WOLTERS, Christopher A. a BRADY, Anna C., 2020. College Students' Time Management: a Self-Regulated Learning Perspective. Online. *Educational Psychology Review.* Vol. 33, no. 4, s. 1319-1351. ISSN 1040-726X. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z. [cit. 2025-07-08].

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022. *World mental health report: transforming mental health for all.* Online. World Health Organization. ISBN 978-92-4-004933-8. Dostupné z: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/356119/9789240049338-eng.pdf?sequence=1. [cit. 2025-07-08].

YORKE, Mantz a LONGDEN, Bernard, 2004. *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Open University Press. ISBN 03-352-1274-3.

ZAIDI, Ahmed; CAINES, Andrew; MOORE, Russell; BUTTERY, Paula; RICE, Andrew et al., 2020. Adaptive Forgetting Curves for Spaced Repetition Language Learning. Online. In: *Artificial Intelligence in Education*. Springer Nature Switzerland, s. 358-363. ISBN 978-3-030-52240-7. ISSN 0302-9743. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-030-52240-7. [cit. 2025-07-08].

ZLATE, Stefania a CUCUI, Gabriel, 2015. Motivation and Performance in Higher Education. Online. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Roč. 180, s. 468-476. ISSN 18770428. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.146. [cit. 2025-07-08].

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Nástroje umělé inteligence byly využity za účelem podpory při zpracování a prezentaci některých částí textu. V počáteční fázi rešerše byl využit nástroj Connected Papers, který vizuálně zobrazil vztahy mezi odbornými články a napomohl identifikaci relevantních vědeckých publikací v dané oblasti. Dále byl využit nástroj ChatGPT 4o pro úpravu stylistiky v teoretické i praktické části práce, přičemž všechny odborné formulace byly následně ručně zkontrolovány a upraveny autorkou. Pro efektivní vyhledávání souvislostí v nahraných odborných textech a článcích byl použit Nástroj NotebookLM. Výsledky těchto vyhledávání byly autorkou dále ověřovány a konfrontovány s původními zdroji. Pro zestručnění rozsáhlého článku, který byl využit jako součástí aktivity na workshopu, byl použit nástroj Resoomer. Použití uvedených nástrojů nijak nenahradilo vlastní odbornou činnost autorky. Všechny interpretace, závěry i analýzy byly zpracovány ručně a v souladu s vědeckou a metodologickou integritou této práce.

Seznam příloh

Příloha 1 – Náborový dotazník (verze A)

Příloha 2 – Náborový dotazník (verze B)

Příloha 3 – Dotazník ke zpětné vazbě

Příloha 4 – Přepis anonymizovaného rozhovoru

Příloha 5 – Přehled rozhovorových otázek