

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Osobní organizace vysokoškolských studentů

Personal management of university students

Lenka Dejmalová

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Osobní organizace vysokoškolských studentů* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2016

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala svému školiteli PhDr. Karlu Starému Ph.D. za odborné vedení, věcné připomínky a cenné rady při zpracování této práce.

Můj velký dík patří také mé rodině za velkou podporu během mého celého doktorského studia.

Věnováno památce doc. PaedDr. J. Vašutové, Ph.D.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá tématem osobní organizace vysokoškolských studentů v současném dynamickém prostředí vysoké školy. Cílem empirického výzkumu bylo prozkoumat, jak studenti organizují své studium na začátku studia.

V teoretické části jsme pojednali o Boloňském procesu a hlavních změnách, které nastaly v terciárním vzdělávání a proměnily studentskou kariéru vysokoškolských studentů. Zabývali jsme se také vysokoškolskou socializací a osobností vysokoškolského studenta, jeho tradičními i novými rolemi a proměnami životního stylu. Byly představeny dva pohledy na vysokoškolské studium akcentující důraz na kognitivní rozvoj osobnosti studenta a také význam oborově nespécifických dovedností osobní organizace pro úspěšné vysokoškolské studium.

V kvalitativním výzkumu vycházíme z konceptů osobní organizace a akademického sebeřízení, jež vymezují klíčové dovednosti pro úspěšné vysokoškolské studium i profesní uplatnění. Nejprve jsme přistoupili k obsahové analýze studijních plánů a orientačnímu dotazníkovému průzkumu mezi studenty 1. ročníku FF ZČU v Plzni. Použili jsme také snímek studijního týdne a elektronické dotazování. Data jsme analyzovali technikou otevřeného kódování a tématického kódování.

Rozlišili jsme dva organizačně-studijní typy, jejichž základem byly rozdíly v zaměření mimoškolní činnosti a v samostatném studiu a přípravě na výuku. Studenti věnující se při studiu i pracovní činnosti organizují plnění svých studijních povinností efektivněji a s vyšší mírou sebepoznání a uvědomělosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

vysokoškolský student, vysokoškolské studium, osobní organizace, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The aim of the thesis is to explore the first-year undergraduates' strategies of self-management. The thesis contains the theoretical and empirical part. The theoretical part deals with the transformation of higher education in Europe and in the Czech Republic followed by the changes in the university student career and lifestyle. Special attention is devoted to university socialization, the personality of the university student and their new roles. The next chapter of the theoretical part presents the concepts of personal management and academic self-management. Effective and successful university study and personal strategies of self-management then appear to be interdependent.

The aim of the qualitative research is to explore and describe how the first-year students organize their study. Firstly, the content analysis of selected study plans was carried out and the orientation questionnaire survey was conducted among 165 first-year students at the Faculty of Philosophy and Arts, University of West Bohemia in Pilsen. Later, also other methods were applied: the diary of study week and electronic interviews. The data were analysed through open coding and thematic coding.

Two basic types of students were distinguished based on the dominant out-of-class activities and the diversity of tendencies in independent study and preparation for classes. When organizing their study and time, employed students seem to be far more conscious and adaptable as far as effective and limited time use is concerned. On the other hand, students not in employment sometimes appear to lack the self-knowledge, which may lead to procrastination or lowering the demands on learning outcomes.

KEYWORDS

university student, university study, personal self-management, qualitative research

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod..... | 9 |
| Teoretická část..... | 12 |
| 1 Boloňský proces a proměny vysokoškolského vzdělávání..... | 13 |
| 1.1 Evropský vysokoškolský prostor a vysokoškolští studenti..... | 13 |
| 1.2 Proměny vysokoškolského vzdělávání v České republice..... | 14 |
| 1.2.1 Kritéria pro vstup a přístup k terciárnímu vzdělávání..... | 16 |
| 1.2.2 Studentská kariéra..... | 18 |
| 1.2.3 Shrnutí | 19 |
| 2 Vysokoškolské prostředí jako socializační činitel | 20 |
| 2.1 Psychologické a pedagogické otázky přechodu ze střední na vysokou školu..... | 20 |
| 2.2 Vysokoškolská socializace..... | 23 |
| 2.3 Akademické klima a jeho aspekty..... | 26 |
| 2.4 Skryté kurikulum na vysoké škole..... | 28 |
| 2.5 Osobnost vysokoškolského studenta..... | 29 |
| 2.5.1 Životní fáze a role vysokoškolského studenta..... | 30 |
| 2.5.2 Habitus vysokoškolského studenta..... | 31 |
| 2.6 Shrnutí | 31 |
| 3 Charakteristika vysokoškolského studia..... | 33 |
| 3.1 Vysokoškolské studium jako intelektuální činnost..... | 35 |
| 3.2 Vysokoškolské studium jako dovednost osobní organizace..... | 38 |
| 3.2.1 Vymezení pojmů- osobní organizace, akademické sebeřízení | 40 |
| 3.2.2 Možnosti sebeřízení a strategie time managementu, prokrastinace..... | 44 |
| 3.3 Shrnutí | 48 |
| 4 Rozvoj kompetencí v terciárním vzdělávání..... | 49 |
| 5 Přehled tématických oblastí ve výzkumech vysokoškolských studentů..... | 52 |
| 5.1 Vysokoškolský student v domácích výzkumech..... | 52 |
| 5.2 Vysokoškolský student v zahraničních výzkumech..... | 56 |
| 5.3 Komparativní pohled na mezinárodní výzkum EUROSTUDENT IV..... | 65 |
| 5.4 Shrnutí..... | 67 |
| Empirická část..... | 69 |
| 6 Výzkumný problém..... | 69 |
| 6.1 Design a organizace výzkumu..... | 70 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 7 | Obsahová analýza studijních plánů | 72 |
| | 7.1 Rozsah a formy výuky..... | 75 |
| | 7.2 Studijní požadavky..... | 76 |
| | 7.3 Shrnutí..... | 77 |
| 8 | Orientační dotazníkový průzkum | 78 |
| | 8.1 Výběr vzorku..... | 78 |
| | 8.2 Popis výzkumného nástroje..... | 78 |
| | 8.3 Popis účastníků dotazníkového průzkumu..... | 79 |
| | 8.4 Motivační oblast..... | 80 |
| | 8.5 Organizační oblast..... | 82 |
| | 8.6 Socializační oblast..... | 87 |
| | 8.7 Studijní oblast..... | 88 |
| | 8.8 Vyhodnocení orientačního dotazníkového průzkumu..... | 96 |
| 9 | Aplikace snímku studijního týdne | 97 |
| | 9.1 Příprava výzkumného nástroje a pilotáž..... | 98 |
| | 9.2 Zhodnocení pilotáže..... | 100 |
| | 9.3 Snímek studijního týdne-vlastní výzkum..... | 100 |
| | 9.4 Analýza dat- tématické kódování..... | 103 |
| 10 | Elektronické dotazování | 110 |
| | 10.1 Charakteristika výzkumného souboru..... | 111 |
| | 10.2 Organizační strategie osobní organizace pracujících studentů..... | 111 |
| | 10.3 Studijní strategie osobní organizace pracujících studentů..... | 112 |
| | 10.4 Organizační strategie osobní organizace studujících studentů..... | 113 |
| | 10.5 Studijní strategie osobní organizace studujících studentů..... | 115 |
| | 10.6 Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumu..... | 117 |
| 11 | Závěr | 124 |
| 12 | Seznam použitých zdrojů | 127 |
| 13 | Seznam příloh | 134 |

Úvod

Již několik let se diskuse o stavu českého vysokého školství intenzivně dotýkají jeho kvantitativního rozmachu, který ve svém důsledku vede ke stavu, kdy se vysokoškolský diplom stává snadno dostupnou komoditou. Vedle rostoucí poptávky po vysokoškolském vzdělání jsou však vývojové tendence nejen českého vysokého školství determinovány také globalizací, technologickým pokrokem, omezováním veřejných výdajů na vysoké školy a v neposlední řadě také měnicími se potřebami trhu práce. S ohledem na dynamiku těchto determinantů je žádoucí, aby změny probíhající ve společnosti byly reflektovány také v samotné vzdělávací činnosti vysokých škol.

Přestože i v současné době zůstává nezpochybnitelným cílem celého systému terciárního vzdělávání rozvoj a kvalita znalostí a dovedností absolventů, nikoliv účelová příprava žádané pracovní síly, tvůrci strategických dokumentů v oblasti vzdělávání i zaměstnavatelé si již více uvědomují, že vysokoškolské vzdělání má i jiné hodnoty než získávání konkrétních, úzce specializovaných poznatků a dovedností.¹ Mezi tyto oborově nspecifické dovednosti můžeme zahrnout komunikativní kompetence, informační kompetence, interpersonální dovednosti a osobní dovednosti vztahující se například k zodpovědnosti, řízení času nebo vytrvalosti. Absolventi vysokých škol by tak měli být připravováni na celoživotní učení, aby uměli řídit svůj další profesní rozvoj. Tento požadavek potvrzuje také Vojtová (1999), která provedla průzkum zaměřený na nové absolventy na trhu práce a zjistila, že u zaměstnavatelů patří mezi žádané vlastnosti potenciálních zaměstnanců osobní kvality, zejména iniciativa, ochota učit se, adaptabilita a požadavek na kvalitní provedení práce.

Každá nová generace studentů studuje odlišně a také na vysoké školy každoročně přichází studenti s rozdílnými studijními předpoklady, cíli a představami o studiu. Rovněž jejich zájmy, hodnotové žebříčky a životní zkušenosti se proměňují do té míry, že je obtížnější identifikovat výrazné charakteristiky současné studentské subkultury. V životě současného vysokoškolského studenta mají důležité místo i mimoškolní nestudijní aktivity, často také zaměstnanecké. O tomto trendovém posunu od vysokoškolských studentů, kteří při studiu pracují ke studentům, kteří při práci studují se hovoří v řadě výzkumných českých i domácích zpráv, které jsou detailněji analyzovány v teoretické části práce. Pracovní zkušenosti získané již během studia jsou sice zaměstnavateli oceňované, nicméně práce při studiu zvyšuje časové zatížení studentů, rozptyluje jejich zájmy, což se může promítat do

¹ Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015

plnění studijních povinností. Můžeme se tedy domnívat, že tito vysokoškolští studenti si vytváří určité specifické postupy sladování vysokoškolského studia a práce tak, aby vyhověli nárokům vysokoškolského studia a pracovní činnosti. Včasné uvědomění si nároků vysokoškolského studia již v prvních semestrech studia může být přitom klíčové pro jeho úspěšné dokončení. Již samotná organizace vysokoškolského studia spočívající v rozdělení akademického roku na výukové semestry a zkuškové období si vynucuje změny ve studijním chování studentů, kteří na vysoké školy přichází se středoškolskými návyky.

Téma disertační práce vychází z aktuální potřeby vysokoškolské pedagogiky lépe porozumět současným vysokoškolským studentům a jejich studijní zvyklostem. V disertační práci je řešena problematika osobního managementu vysokoškolských studentů. Jako vysokoškolská učitelka spatřuji jeden z důsledků masifikace vysokoškolského vzdělávání v měnícím se studentském vnímání hodnoty vysokoškolského vzdělávání, což se odráží v přístupu k plnění studijních povinností. Mezi běžné studijní požadavky na vysoké škole patří studium literatury, vypracovávání seminárních nebo bakalářských prací, pro studenty se však může jednat o natolik nové studijní situace, které z různých příčin zvládají s odlišnou mírou úspěšnosti, kvality i studijního úsilí. Domnívám se, že pro vysokoškolské pedagogy může být poznání toho, jak studenti organizují plnění svých studijních povinností a s jakými obtížemi se mohou potýkat, důležité z hlediska hodnocení studijních výsledků a efektivity výuky.

V teoretické části práce tvořené pěti úvodními kapitolami budou představena a analyzována teoretická východiska práce. Vzhledem k zaměření disertační práce bude první kapitola věnována proměnám terciárního vzdělávání v Evropě a České republice se zvláštním zřetelem na vysokoškolské studenty. Další kapitola bude pojednávat o otázkách přechodu ze střední na vysokou školu, vysokoškolské socializaci, akademickém klimatu a osobnosti vysokoškolského studenta. V souladu s tématem disertační práce bude také definován vysokoškolský student a jeho životní fáze. Ve třetí kapitole budou představeny dva pohledy na vysokoškolské studium. První akcentuje působení vysokoškolského studia na kognitivní oblast rozvoje osobnosti vysokoškolského studenta, zatímco druhý pohled vychází z konceptu osobní organizace, který může být aplikován na profesní i studijní prostředí, přičemž osvojení vybraných dovedností akademického sebeřízení může vést k zefektivnění vysokoškolského studia. Čtvrtá kapitola se zabývá rozvojem kompetencí v terciárním vzdělávání a současný stav řešení tématu disertační práce je nastíněn v páté kapitole. Vycházeli jsme z odborné české i zahraniční literatury vztahující se k vysokoškolské pedagogice.

V empirické části je popsán celý výzkum, výběr vzorku, použité výzkumné metody a

nástroje, jednotlivé fáze výzkumu, dílčí i výsledné výstupy výzkumu, které jsou vyhodnocovány a interpretovány.

Závěrečnou část tvoří přílohy, které poskytují doplňující informace týkající se výzkumných nástrojů. Obsahují dotazník strategií studijního managementu vysokoškoláka, formát snímku studijního týdne pro pilotáž a vlastní výzkum a zadání otázek pro elektronické dotazování včetně doslovných přepisů dat. Další část tvoří také seznam obrázků, tabulek, grafů a seznam použité literatury.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Boloňský proces a proměny vysokoškolského vzdělávání

Základ Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (EHEA) byl položen tzv. *Sorbonnskou deklarací* (1998), v níž se ministři Francie, Anglie, Německa a Itálie dohodli na harmonizaci architektury národních vysokoškolských systémů. Dlouhé studijní programy by měly být nahrazeny flexibilnějším systémem postaveným na strukturovaném studiu. Ministři se také přihlásili k odvážné vizi- umožnit každému vysokoškolskému studentovi strávit alespoň jeden semestr studia na některé zahraniční vysoké škole, s tím, že domácí instituce mu jej uzná jako součást jeho studijního programu. Základem pro přijetí ke studiu na druhé, zahraniční instituci se měla stát *Lisabonská úmluva o uznávání dosaženého vzdělání*, jež byla podepsána v roce 1999 a týká se uznávání diplomů, kvalifikací nebo částí studijních programů jedné vzdělávací instituce druhou vzdělávací institucí.

Sorbonnská deklarace vyvolala velký ohlas a vedla k zintenzivnění debat o zpřehlednění národních vzdělávacích systému. Evropským zemím se otevřela možnost využít jedinečnosti svých vzdělávacích systémů a vytvořit z nich systém evropský, bylo však třeba vytvořit platformu spolupráce pro modernizaci vysokého školství v Evropě. V červnu 1999 byla v Boloni podepsána deklarace o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010, tzv. Boloňská deklarace, jejíž šest základních cílů se stalo akčním plánem rozvoje vysokého školství v Evropě pro příštích více než 10 let. Bylo také dohodnuto, že tento proces, nazývaný *Boloňský proces*, bude pravidelně monitorován a podporován na konferencích pořádaných každé dva roky v některé signatářské zemi. Záměrem této deklarace bylo:

- a) přijmout čitelný a srovnatelný systém stupňů studia;
- b) implementovat systém založený na 2 hlavních cyklech (bakalářský a magisterský);
- c) zavést kreditní systém;
- d) podpořit mobilitu studentů, učitelů a vědců;
- e) podpořit evropskou spolupráci v zajišťování kvality;
- f) podpořit evropskou dimenzi ve VŠ vzdělávání.

Na ministerském setkání v Lovani byl stanoven vývoj Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2020, jež je určen ideou 'kvalita a excelence prostupuje vším'. Za důležité cíle vysokoškolského vzdělávání je považováno celoživotní učení a

zaměstnatelnost, propojení vzdělávání, výzkumu a inovací. Akcentována je mezinárodní otevřenost a mobilita tak, aby alespoň 20% absolventů strávilo do roku 2020 část svého studia v zahraničí (Šťastná, 2009). Opět je značná pozornost věnována sociální dimenzi a je požadováno, aby každá země stanovila měřitelné cíle pro účast minoritně zastoupených sociálních skupin. Znamená to tedy zlepšovat vzdělávací prostředí, odstraňovat všechny bariéry při studiu a vytvářet vhodné ekonomické podmínky pro studenty, aby mohli využívat studijní příležitosti na všech úrovních. Vysoké školství má být také koncipováno v souladu s celoživotním pojetím učení a vzdělávání, které je předmětem veřejného zájmu. Celoživotní učení zahrnuje získávání kvalifikací, rozšiřování znalostí a porozumění, získávání nových dovedností a kompetencí či obohacení osobního růstu, přičemž že k získání kvalifikace mohou vést flexibilní vzdělávací cesty, včetně studia v distanční nebo kombinované formě, nebo ji lze získat na základě pracovních zkušeností.

Závěrem uvádíme stručný chronologický přehled nejvýznamnějších tematických oblastí jednotlivých ministerských setkání:

Pražské komuniké (2001)- zapojení studentů, sociální rozměr Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, celoživotní učení;

Berlínské komuniké (2003)- uznávání (Dodatek k diplomu), propojení vědy a výzkumu, zavedení 3. cyklu- doktorských studií;

Bergenské komuniké (2005)- sociální dimenze jako podpora pro odstranění překážek mobility, národní rámce kvalifikací, uznávání neformálního učení;

Londýnské komuniké (2007)-zřízení Evropského registru pro agentury zabezpečující kvalitu ve vysokoškolském vzdělávání, národní strategie pro sociální dimenzi;

Lovaňské komuniké (2009)- stanoveny priority do roku 2020.

1.1 Evropský vysokoškolský prostor a vysokoškolští studenti

V této kapitole se budeme detailněji věnovat třem specifickým cílům Boloňského procesu, které jsou přímo zaměřené na vysokoškolské studenty. Jedním z mediálně nejznámějších cílů Boloňského procesu je zavedení tříступňového studia po vzoru anglosaského modelu vysokého školství. Vysokoškolské studium strukturované do tří cyklů tak nahradí tradiční dlouhé pětileté studijní programy s výjimkou lékařských oborů a architektury a umožní snazší prostupnost a mobilitu v průběhu studia. Zatímco první pregraduální (*bakalářský*) cyklus je minimálně tříletý a charakterizuje ho praktické, profesní zaměření s těsnou návazností na trh práce, druhý navazující cyklus (*magisterský*) může být

dvouletý nebo tříletý a je více zaměřen na získání teoretických poznatků a jejich aplikaci. Následně byl vymezen i třetí cyklus (*doktorský*) pro studenty s výzkumnými ambicemi.

Vedle strukturace studia je dalším významným prostředkem k usnadnění mobility a dostupnosti evropského vysokoškolského prostoru Evropský systém přenosu a akumulace kreditů (ECTS). ECSTS je založen na transparentnosti výsledků učení, čímž přispívá také k uznávání jednotlivých částí studia a ověřování a uznávání kvalifikací. Kredity se studentům, v prezenčním i distančním studiu, přiznávají za dokončení činností souvisejících s učením, které jsou vyžadovány v rámci formálního studijního programu. Kredity mohou být přidělovány dílčím studijním předmětům, studijním programům nebo uceleným kvalifikacím v závislosti na pracovní zátěži zahrnující dobu potřebnou k dokončení všech činností, které jsou nutné k dosažení výsledků učení (více o ECTS v kapitole 7). Za pracovní zátěž v rozsahu jednoho akademického roku formálního prezenčního studia a s ním spojené výsledky učení se uděluje 60 kreditů ECTS. V prvním cyklu kvalifikace (bakalářském studijním programu) tak student musí získat 180-240 kreditů ECTS.

Dalším nástrojem ke zlepšení průhlednosti mezinárodní průhlednosti vysokoškolského vzdělání je Dodatek k diplomu (*Diploma Supplement*), který vznikl na základě Lisabonské úmluvy o uznávání vysokoškolských kvalifikací z roku 1997. Jde o dvojjazyčný dokument shrnující v češtině a angličtině údaje o absolvovaném studijním programu včetně všech vykonaných zkoušek a dosaženého hodnocení. Dodatek k diplomu zpřesňuje informace uvedené ve vysokoškolském diplomu a je od roku 2006 podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách vydáván zdarma společně s diplomem po absolvování bakalářského, magisterského a doktorského studijního programu.

Boloňský proces vzbudil i řadu kritických ohlasů namířených například na zdánlivě formální rozdělení dlouhých studijních programů s hrozícím přetížením studentů bakalářských studijních programů nebo na mechanické přepočítávání kreditů. Již nyní můžeme pozitivně hodnotit posílení celoevropské spolupráce v oblasti vysokého školství, širší kulturní a ekonomické cíle Boloňského procesu související například s konkurenceschopností Evropy na globálním trhu s vysokoškolským vzděláním však stále zůstávají částečně nenaplněny (viz. kapitola 5.3).

1.2 Proměny vysokoškolského vzdělávání v České republice

Nové politické a ekonomické podmínky na začátku devadesátých let ve svém důsledku přirozeně vedly k nastolení nové hodnotové orientace s akcentováním hodnot svobody a vzdělávání. Za jednu z nejvýznamnějších společenských změn posledních 20 let lze

považovat rozmach vysokoškolského vzdělávání. Bylo-li dříve za hlavní poslání univerzit považováno šíření vzdělanosti a kultivace osobnosti, dnes se jejich vzdělávací, kulturní i sociální funkce proměňují a rozšiřují. Přestože je v České republice vysokoškolskému vzdělání stále přisuzována vysoká hodnota a je považováno za důležitý zdroj osobnostního rozvoje, na vysokoškolský diplom je více nahlíženo také jako na záruku dobrého pracovního uplatnění. Masovost a obecně vnímaný význam vysokoškolského vzdělání pro životní úspěch se nutně musí začít pozitivně i negativně odrážet i ve vzdělávací koncepci vysokoškolských institucí, jejich klimatu i práci akademických pracovníků.

Proměnu vzdělávací funkce vysoké školy můžeme spatřovat v mohutné diverzifikaci studijní nabídky postsekundárního vzdělávání doprovázené rozvolněním vzdělávacích obsahů studijních programů s ohledem na jejich vnímanou atraktivitu v měnícím se společenském klimatu. Kulturní a sociální funkce vysokých škol jsou posíleny mobilitami, rozvojem regionálního vysokého školství a kontakty s potenciálními zaměstnavateli absolventů. Pro vývoj českého terciárního vzdělávání na počátku devadesátých let je charakteristická regionalizace. Místa bez tradice univerzitního vzdělávání nabízejí neuniverzitní terciární vzdělávání, čímž se rozvolňuje hodnotový konsenzus uvnitř akademické obce. Tento trend popsal Martin Trow jako masovou fázi.² Za logické vyústění lze považovat vznik nových institucí post-sekundárního vzdělávání (VOŠ, regionální univerzity) nabízejících studijní programy v souladu s transformovaným pracovním trhem a úspěšně uspokojujících "hlad" po vysokoškolském diplomu. Dnes můžeme hovořit o konkurenčním prostředí ve vysokoškolském vzdělávání, kdy vybrané studijní obory s dobrou uplatnitelností na trhu práce zaznamenávají více zájemců o studium a naopak. Zdůrazňování efektivního využití finančních prostředků na studium a aplikace tržních mechanismů na univerzitní prostředí může v důsledku znamenat až ohrožení tradičního pojetí akademické kultury znamenající především svobodu a nezávislost (Čerych, Hendrychová, 1997).

Kvantitativní nárůst v počtu přijatých studentů znamená, že vysokoškolský diplom již

² Americké zkušenosti s kvantitativním nárůstem vysokoškolských studentů zobecnil ve své teorii terciárního vzdělávání Martin Trow. Podle této teorie dochází v důsledku masového nárůstu studentů k významným změnám v několika klíčových oblastech terciárního vzdělávání (např. přístupu k terciárnímu vzdělávání, funkce vysokého školství, kurikulum a formy výuky, studentská kariéra, institucionální diverzita, rozhodovací mechanismy, standardy kvality, kritéria pro vstup, akademická správa, vládnutí v rámci institucí). Trow také vymezil 3 fáze vývoje terciárního vzdělávání na základě podílu studujících z příslušné věkové skupiny. V *elitní fázi* vstupuje do terciárního vzdělávání max. 15% z příslušné kohorty, v *masové fázi* max. 50% a v *univerzální fázi* studuje v terciárním vzdělávání více než 50% příslušné věkové kohorty.

přestal být výsadou elit a stává se standardem. V roce 2006/2007 se na vysoké školy (veřejné, státní i soukromé) do terciárních programů ISCED 5A³ poprvé zapsalo téměř 75 tisíc studentů, což představovalo 54 % populace odpovídajícího věku (ještě v roce 2000 to bylo méně než 25 %) a na vyšší odborné školy do programů ISCED 5B dalších 11 tisíc, tedy 8,5 % populace odpovídajícího věku.⁴ Od roku 1990 do r. 2007 došlo k nárůstu celkového počtu vysokoškolských studentů v České republice o 204% (Průcha, 2009, s. 373). Díky tomuto vývoji Česká republika již v akademickém roce 2006/2007 předstihla v podílu poprvé zapsaných do vysokoškolských programů (ISCED 5A) několik ekonomicky vyspělejších zemí, v podstatě již dosáhla průměru vyspělých evropských zemí (EU-19) a dostala se zřetelně nad úroveň například Německa, Rakouska a Švýcarska.

Uchazeči o vysokoškolské studium přichází v 8% případech ze středních odborných učilišť, gymnázia jsou zastoupena z 31% a střední odborné školy z 45%. Výzkum Reflex 2010 ukázal, že více než 70% absolventů gymnázií nastupuje na Vysokou školu chemicko-technologickou, volí také Univerzitu Karlovu a Masarykovu, u ostatních škol je to okolo poloviny (Ryška, Zelenka, 2011). Přejít ze střední na vysokou školu je dále charakterizován vedle rozdílů v absolvované střední škole i genderovými rozdíly. U některých oborů se výrazně se liší rozložení mužů a žen i úspěšnost studentů. Nejvyšší podíl žen nacházíme u oborů pedagogických, učitelství a sociální péče (80%), ve zdravotnických, lékařských a farmaceutických vědách (77%) a humanitních a společenských vědách (68%). Nejméně žen volí technické vědy a nauky (42%) (Průcha, 2009, s. 375). Ženy se také častěji rozhodují pro studium oborů s nižší mírou úspěšnosti přijetí. Nejvyšší šance na přijetí jsou u technických oborů.

1.2.1 Kritéria pro vstup a přístup k terciárnímu vzdělávání

V popředí zájmu odborné veřejnosti jsou otázky rovnosti vzdělávacích příležitostí a přístupu ke vzdělávání. V České republice je postavení vědního oboru, jeho prestiž a zájem uchazečů stále determinujícími faktory vstupních kritérií. Protože však pouhý zájem není u

³ Podle mezinárodní klasifikace vzdělávání stupeň ISCED 5A představuje 1. stupeň terciárního vzdělávání nesměřujícího přímo k vědecké kvalifikaci, zahrnuje bakalářské studium koncipované jako předstupeň magisterského studia, dvouleté navazující magisterské studium a magisterské studium v délce 4-6let. Podle současné české legislativy nejsou vyšší odborné školy zahrnuty do terciárního sektoru a nabízí profesně zaměřené programy na úrovni ISCED 5B.

⁴ Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015

nás dostačujícím kritériem, nenachází se české vysoké školství ještě v univerzální fázi. Ve snaze snížit nerovné příležitosti k dosažení vysokoškolského vzdělání jsou zavedeny přijímací zkoušky plně v kompetenci jednotlivých institucí. Zůstává otázkou, zda by ke zkvalitnění a zprůhlednění systému přispěly státní maturitní zkoušky nebo alternativní standardní zkoušky. I přes rychlý nárůst počtu zapsaných vysokoškolských studentů od roku 1991 (s průměrným ročním nárůstem 8%), míra účasti v České republice stále zaostává za většinou zemí OECD, například v roce 2001 mělo pouze 12% Čechů ve věku 25-64 let terciární vzdělání, což je zhruba polovina průměru OECD a ČR obsadila 26. místo z 30 zemí OECD figurujících ve statistice (Tématické hodnocení terciárního vzdělávání v ČR, Praha, 2006, s. 35). Změněné společenské podmínky umožňující mladým lidem jiné možnosti seberealizace přinesly na vysoké školy fenomén odkládání studia a větší míru jeho nedokončenosti. V České republice má téměř 30% budoucích vysokoškolských studentů vstup na univerzitu nějakým způsobem komplikovaný- cestováním, jinou pracovní nebo studijní zkušeností (Menclová, Baštová, Kronrádová, 2003). Plynulý přechod na univerzitu byl zaznamenán u studentů lékařských a zdravotnických fakult. Naopak časová prodleva byla zjištěna u studentů pedagogických a právnických oborů. S problematikou přechodu ze střední školy na vysokou školu souvisí i typ střední školy, na níž student maturoval. Autorky výzkumu vysokoškolských studentů v České republice došly k závěrům, že většina vysokoškoláků, zejména přírodovědných, lékařských, pedagogických a právnických oborů, absolvovala čtyřletá a víceletá gymnázia. Absolventi středních odborných škol volí převážně zemědělské, technické a ekonomické obory.

Otázka rovnosti přístupu souvisí s rozdíly v poměru účasti různých skupin studentů podle pohlaví, etnického původu, nejčastěji podle socioekonomického postavení studenta a jeho rodiny. Vztah mezi sociálním původem a studiem na terciární instituci v České republice zůstává silný. Populace vysokoškolských studentů je vychýlena směrem k vyšším vzdělanostním skupinám s vyšším sociálně-ekonomickým statutem. Představitelé nejnižšího socioekonomického statutu tvoří méně než 10% vysokoškolských studentů, zástupci nejvyššího socioekonomického statutu 35%. Mezi studenty se silnými studijními předpoklady bylo přijato 80% těch, jejichž rodiče dokončili vyšší vzdělání, zatímco u studentů, jejichž rodiče měli nižší než středoškolské vzdělání bylo úspěšných jen 62%. Studenti technických a zemědělských oborů pochází častěji z rodin s nižší úrovní dosaženého vzdělání. (Tématické hodnocení terciárního vzdělávání v ČR, Praha, 2006). Hodnotitelé OECD spatřují kořeny těchto nerovností českého systému v omezených příležitostech již při vstupu do středoškolských programů připravujících na studium na vysokých školách a také v nevyhovujícím systému finanční a sociální podpory pro studenty z málo zastoupených skupin.

1.2.2 Studentská kariéra

V souvislosti s masifikací vysokoškolského vzdělávání doznává proměn i „kariéra“ vysokoškolských studentů. Provedli jsme dílčí výzkumné šetření na Západočeské univerzitě v Plzni a zjistili jsme, že nejvíce studentů technických fakult přichází na univerzitu ze střední odborné školy, zatímco většina studujících filologie na filozofické fakultě absolvovala gymnázium (Dejmalová, závěrečná práce z UTMK, PedF UK, 2005). Získané výsledky korespondují se zjištěními sociologického výzkumu vysokoškolských studentů v roce 2002, podle kterého 32,9% studujících humanitních fakult absolvovalo čtyřleté gymnázium a 41,9% studujících technických fakult střední odbornou školu. (Menclová, s. 19). Uvedme zde některé výsledky výzkumu příčin neúspěšnosti studia posluchačů 1. ročníků technických studijních programů veřejných vysokých škol (Baštová, Menclová, 2003, s. 2-8). Autorky byly k výzkumu vedeny skutečností, že technické obory vykazují v prvních ročnících daleko větší neúspěšnost ve studiu než jiné fakulty. Ve výzkumu zjišťovaly okolnosti volby studia, motivaci ke studiu a okolnosti přechodu ze střední na vysokou školu. V provedeném výzkumu byly příčiny neúspěšnosti připisovány nedostatku odpovědnosti studentů, absenci kázně, faktu, že studenti možná nestudují preferovaný obor a podceňují náročné studium, k němuž byli často přijati bez přijímacích zkoušek. Rovněž byly zkoumány faktory ovlivňující studenty při volbě jejich vzdělávací dráhy po skončení střední školy. Svá rozhodnutí studenti zdůvodňovali převážně přáním rozvíjet své znalosti a získáním možnosti dobré profesní kariéry, budou-li držiteli akademického titulu. Podobný sociologický průzkum studentů 1. ročníku ČVUT byl zaměřen na zjišťování postupů studentů ve studiu a motivaci studentů (Šafránková, 2002, s. 64-70). Autorka byla vedena tezí, že příprava vysokoškolských studentů na praxi nezávisí jen na kvalitě studia, učitelích na vysokých školách a kvalitě studijních oborů, ale čím dál víc na zájmu studentů o obor. V dotazníkovém šetření se v popředí zájmu studentů umístil zájem o poznání a vlastní seberozvoj, možnost dobré pracovní kariéry, možnost získat dobré postavení ve společnosti, akademický titul a možnost získat dobré finanční ohodnocení. Minimum studentů se rozhoduje pro studium z důvodu oddálení praxe nebo pro sociální výhody studenta.

Jsou zpracovány také empirické studie mapující socioekonomické charakteristiky vysokoškolských studentů. Není překvapující, že až 75% vysokoškoláků přiznává zaměstnaneckou aktivitu. Při lepší výhodnosti půjček a zároveň při odstranění obavy z neschopnosti splácet by však mělo až 40% českých vysokoškoláků zájem o půjčku na životní náklady (Matějí, 2009). Slabou stránkou českého vysokého školství jsou dosud neexistující

programy studentských půjček. Jedno z doporučení hodnotitelů OECD se vztahuje k vytvoření takového modelu školního, jež by nezatěžoval studenty a jejich rodin předem, ale studenti by spláceli prostřednictvím daňového systému až po dokončení vzdělávání (tzv. australský model).

1.2.3 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo zasadit téma disertační práce do širšího kontextu vysokoškolské vzdělávací politiky. Od roku 1999 evropské země intenzivně spolupracují na modernizaci vysokoškolských vzdělávacích systémů a své kroky pravidelně monitorují při pravidelných setkáváních v rámci Boloňského procesu. Již se podařilo zavést strukturované studium, Evropský systém přenosu a akumulace kreditů (ECTS) a také Dodatek k diplomu (*Diploma Supplement*), čímž je zaručena nejen prostupnost a větší otevřenost evropského vysokoškolského prostoru, ale zejména je výrazně usnadněna mobilita a studenti mohou část studia trávit v zahraničí. Do roku 2020 je vývoj vysokoškolského vzdělávání v Evropě určen ideou 'kvalita a excelence prostupuje vším'. Za důležité cíle vysokoškolského vzdělávání je považováno celoživotní učení a zaměstnatelnost, propojení vzdělávání, výzkumu a inovací. V České republice došlo mezi lety 1990 a 2007 k nárůstu celkového počtu vysokoškolských studentů o 204% (Průcha, 2009, s. 373). Již v akademickém roce 2006/2007 jsme předstihli v podílu poprvé zapsaných do vysokoškolských programů (ISCED 5A) několik ekonomicky vyspělejších zemí, v podstatě jsme již dosáhli průměru vyspělých evropských zemí. Podle hodnotitelů OECD však český vysokoškolský systém zaostává v rovnosti vzdělávacích příležitostí a přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. Pouhý zájem o studium na vysoké škole není dostačujícím kritériem pro umožnění vstupu na vysokou školu, rovněž vztah mezi sociálním původem a studiem na terciární instituci v České republice zůstává silný, neboť na univerzitách studuje více studentů s vyšším sociálně-ekonomickým statutem a z vyšších vzdělanostních skupin (Tematické hodnocení terciárního vzdělávání v ČR, Praha, 2006). V České republice je zpracována řada empirických studií mapujících socioekonomické charakteristiky vysokoškolských studentů. Slabinou českého vysokého školství jsou dosud neexistující programy studentských půjček, což může být jeden z důvodů vysoké zaměstnanosti vysokoškolských studentů (Matějů, 2009).

2 Vysokoškolské prostředí jako socializační činitel

V této kapitole pojednáme o prostředí vysoké školy a jeho působení na začínající vysokoškolské studenty. Podobně jak roste heterogenita dnešních vysokoškolských studentů, doznávají změn i tradiční role univerzit. Slábnoucí vliv vysokých škol jako výchovně-vzdělávacích institucí se promítá i do vzájemných vztahů mezi vysokou školou, jejími pedagogy a studenty. Přesto je i v současné době zahájení vysokoškolského studia další náročnou životní etapou, jejíž úspěšné ukončení závisí mimo jiné na schopnosti včas se přizpůsobit změněným životním a studijním situacím. V psychologické terminologii je přizpůsobivost nazývána adaptací a je chápána jako dynamický proces vyžadující aktivní vztah člověka k novým podmínkám. V prvních měsících na univerzitě se může dostavit rozčarování plynoucí z odlišných očekávání, která jsou konfrontována se skutečným vysokoškolským prostředím- tzv. imatrikulační mýtus (Hargašová, 1992).

2.1 Psychologické a pedagogické otázky přechodu ze střední na vysokou školu

Má-li začínající vysokoškolský student opravdový zájem o studovaný obor a studium pociťuje jako svou vnitřní potřebu, lépe se identifikuje se svou novou společenskou rolí a snadněji překonává jakékoliv obtíže vyplývající z přechodu na vysokou školu. Příčiny problematického přechodu ze střední školy na vysokou školu mohou být přisuzovány faktorům subjektivním (nerealistický odhad studenta při volbě univerzity, odolnost studenta vůči stresu a jeho schopnosti překonávat překážky, nespokojenost studenta s profesní orientací), jak psychologickým, tak fyziologickým nebo objektivním (učební podmínky ve škole, organizace rozvrhu, vybavení školy, odborné a pedagogické kvality vyučujících). Při organizaci výuky v prvních ročnících vysokých škol je vhodné tyto skutečnosti zohledňovat a tím studentům pomáhat překonávat obtíže plynoucí z přechodu na vysokou školu. Na psychologické aspekty vstupu na vysokou školu se zaměřují také dotazníky adaptace na vysokou školu. Na slovenských vysokých školách byl studentům zadán Dotazník adaptace na vysokou školu obsahující čtyři dimenze: akademická, sociální, emocionálně-personální a návaznost na školu (Hargašová, 1992). Oblast akademické adaptace, tj. schopnost usilovného a pravidelného studia, koncentrace a efektivní využívání času se ukázala jako nejproblematictější.

Američanky Thompson a Thornton se zamýšlely nad rozdíly v motivaci studentů ke studiu a dosahování dobrých studijních výsledků na střední a vysoké škole. Zatímco na střední škole jsou studenti motivováni převážně z vnějšku, tzv. extrinsická motivace (angl. *extrinsic motivation*) formou známek, soustavného dohledu učitelů a rodičů, na vysoké škole studenti získávají větší svobodu. Začínající vysokoškolští studenti jsou mladí dospělí lidé, i

když někteří méně zodpovědní, uvědomělí a samostatní, v jejichž výuce by měly být uplatňovány stejné zásady pro udržení motivace ke studiu. Je důležité, aby učební úkoly studenti považovali za smysluplné, zajímavé a relevantní. Učitel vystupuje jako facilitátor a manažer, který povzbuzuje a organizuje poznávací činnosti studentů tak, aby byly vnitřně motivované (angl. *intrinsic motivation*). Autorky navrhují používat ve výuce začínajících vysokoškolských studentů prvních ročníků alespoň příležitostně výukové formy a metody, které by reflektovaly Gardnerovu *Teorii mnohačetných inteligencí*⁵ (Thompson, Thornton, 2001/2002). Gardnerova teorie přináší nový přístup k chápání lidských schopností a předpokládá rozdíly v reakcích jedinců na různé typy obsahů učiva, např. verbální, numerické, kinestetické a jiné. Moderní a známé formy výuky, které autorky ve svém příspěvku uvádí, by měly být používány cíleně tak, aby byly respektovány odlišnosti ve způsobech percepcie učiva.

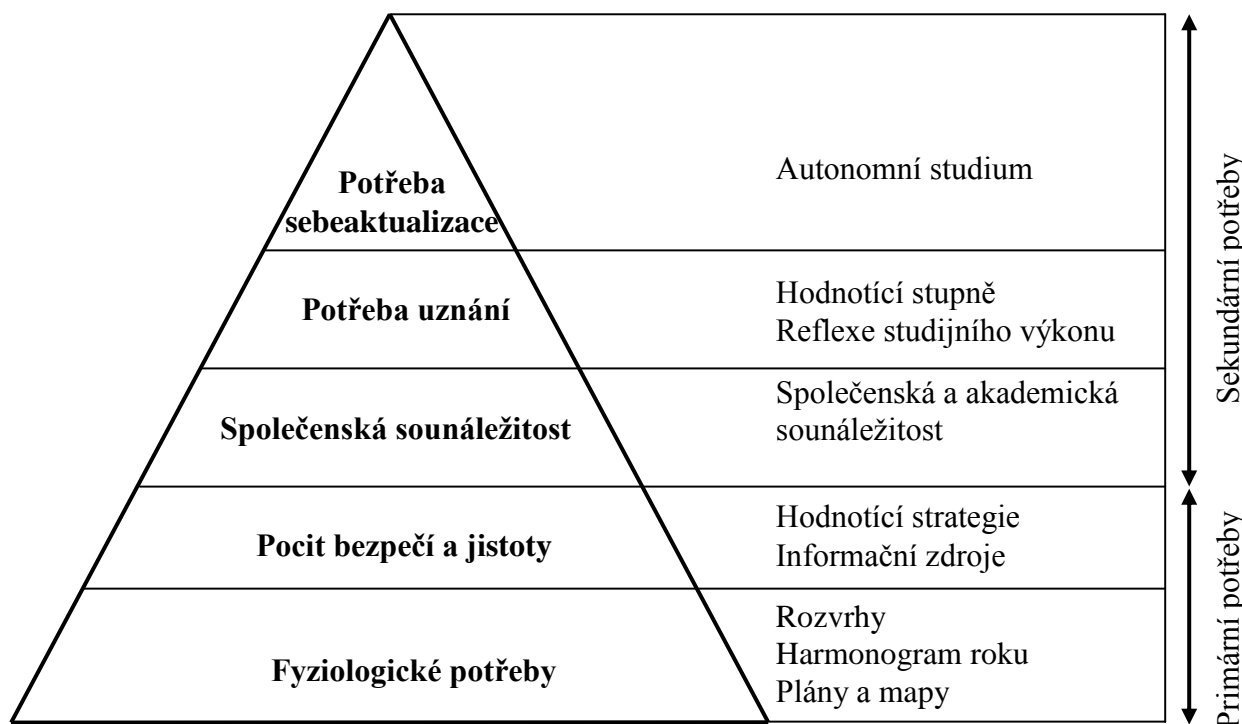
Snižující počty studentů, kteří se udrží ve studiu dovedly pedagogy na univerzitě v Abertay Dundee k hledání souvislosti mezi uspokojováním potřeb studentů 1. ročníků a jejich motivací k pokračování ve studiu. Hierarchie potřeb vysokoškoláků aplikována na známou Maslowovu hierarchii potřeb je znázorněna na obr. 1. Simpson a Prescott (2004) dělí potřeby studentů na základní potřeby související s požadavky kladenými na hygienu učení, tj. uspořádání prostředí pro učení, organizační zajištění výuky a studia, informační a poradenské služby a na vyšší potřeby spojené s udržením motivace ke studiu, tj. společenská a akademická integrace, schopnost reflexe studijního výkonu a autonomní studium. Předpokladem úspěšné adaptace na vysokoškolský způsob studia je seznámení se s harmonogramem akademického roku, studijním řádem, rozvrhem, rozmístěním univerzitních budov a učeben. Některé univerzity pomáhají studentům předcházet stresovým situacím a organizují speciální adaptačně-motivační týdny, jelikož pozdní zahájení akademického roku může způsobovat některým studentům problémy pramenící z pocitů nejistoty a osamění v neznámém prostředí. Vysokoškolské studium klade také zvýšené nároky na osobní management. Dodržování stanovených termínů odevzdávání písemných prací může způsobovat některým studentům značné obtíže. Druhá úroveň základních potřeb tedy zahrnuje ty potřeby studentů, jejichž uspokojování spadá do oblasti informační a poradenské podpory výuky. Někteří absolventi středních škol přichází na vysoké školy s nedostatkem jiných životních zkušeností a z toho plynoucí nepřipravenosti na nové interpersonální situace, do

⁵ V novějších výzkumech se inteligencí rozumí několik nezávislých druhů inteligence, kterými je jedinec nadán. Dříve byla inteligence pojímána jako schopnost učit se a pohotově řešit problémy.

kterých se dostávají. Někdo se může obávat osobního kontaktu s vyučujícím, a tak se raději spokojí s částečným, nebo zdánlivým pochopením učiva, což může zhoršovat jeho studijní problémy.

Empatičtí a přístupní vyučující, kteří by studentům citlivě pomáhali zvládat nástrahy specifického druhu komunikace v akademické komunitě, hrají v těchto případech důležitou roli. Je žádoucí pečovat o dobré klima školy, tj. sociální prostředí a interpersonální vztahy. Autoři doporučují, aby v prvních ročnících vysokých škol učili nejzkušenější učitelé. Způsoby hodnocení by měly být adekvátní naturelu studentské populace. Jsou-li uspokojeny primární potřeby studentů, zvyšují se jejich vyhlídky na úspěšnou akademickou integraci. Se vzrůstající motivací studentů ke studiu, roste i naděje na pokračování ve studiu a jeho úspěšné dokončení.

Obrázek č.1 - Hierarchie potřeb vysokoškoláků



Pomocí při překonávání nejrůznějších nesnází studentů se zabývá vysokoškolské poradenství. Z pohledu univerzit je cílem poradenské péče odstraňovat překážky, které vedou k nedokončení studia a následně pomáhat studentům při přechodu do praxe. Odhaduje se, že nějakou formu psychologické, studijní nebo profesní pomoci potřebuje pět procent studentů. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci provedla v roce 1994 šetření s cílem zjistit, jaké jsou nejčastější problémy studentů. Závěry ukázaly, že studenti pociťují problémy

s přípravou na zkoušky vyplývající z obtížnosti látky a jejího velkého množství, další problémy pramení z osobních vlastností, tj. nedostatek vůle, soustředění, intelektu. Studenti se také potýkají s problémy se zvládnutím negativních psychických stavů v průběhu roku, např. deprese, úzkost, napětí, apatie (Freibergová, Fantová, Goulliová, Menclová, 2002).

2.2 Vysokoškolská socializace

Proces socializace se uskutečňuje v určitých etapách života, kterými v různé míře prochází každý člověk. Každá z těchto etap je charakterizovaná zvláštními procesy a obecnými trendy, které v různé míře zasahují každého člověka. Životní etapě mladého vysokoškolského studenta člověka a socializace v průběhu vysokoškolského studia se budeme věnovat později. Jsou koncipovány různé podoby fázování životní dráhy a příznačné rysy pro tyto fáze (např. Erikson, 2002, Smékal, 2002, Alan, 1989, Řičan, 2004). V definici vysokoškolské socializace Ondrejkoovič hovoří o adaptaci individua na společenské prostředí nebo přímé vrůstání do tohoto prostředí. Důraz je kladen na možnosti subjektu chovat se aktivně a výsledkem jsou určité relativně trvalé znaky osobnosti spoluurčující další chování člověka. K zajímavým výsledkům dospěl americký výzkum "Impact-Of-College" autorů Feldmann a Newcomb publikovaný v roce 1969 (Ondrejkoovič, 1997, s. 142). Ve výzkumu byly zjištěno, že v průběhu studia dochází u studentů k výrazným změnám v cílové hodnotové orientaci studentů v politických, ekonomických a sociálních otázkách. Studenti zaujímali méně konzervativní postoje, vzrostla u nich estetická a sociální senzibilita. Vztahy mezi vysokou školou a osobností současných vysokoškolských studentů se však stávají nečitelnějšími. V amerických empirických výzkumech se můžeme setkat s hodnoceními akademického klimatu nebo "environmentu" jako socializačních činitelů. *Akademické klima* je možné popsat z několika hledisek, která budou podrobně popsána v následující kapitole.

Zajímavá zjištění přinesla také analýza odpovědí 14 rektorů českých veřejných vysokých škol. Odpovědi měly být vyjádřením rektorů ke smyslu vysokoškolského studia a měly přinést argumenty pro potenciální zájemce o studium. Respondenti přikládali největší význam pojetí vysokoškolského studia jako procesu socializace, jako naplnění etapy života zahrnující osobnostní rozvoj, přípravu na kvalitní život a plnohodnotnou existenci projevující se tvorbou vlastních názorů, hodnot a postojů (Prudký, 2011, s. 8). S odstupem byly zmiňovány argumenty pro vysokoškolské studium jako přípravy na budoucí povolání, argumenty vztahující se k uplatnění v praxi a osobní prosperitě. Působení vysokých škol na vývoj osobnosti vysokoškoláků můžeme tedy zařadit mezi stěžejní cíle terciárního vzdělávání.

Podle francouzského sociologa Alaina Coulona (1997) je moment zahájení studia na

vysoké škole významným životním přechodem, skutečnou „zasvěcující/iniciační zkouškou“. Coulon provedl etnografický výzkum mezi vysokoškolskými studenty. Použil metody pozorování, rozhovorů a studentských deníků. Následně vymezuje 3 fáze tohoto období:

1. Fáze cizosti (*le temps de l'étrangeté*)

První zkušenosti s univerzitním prostředím, často úzkostné a obavy budící, jsou přirovnávány ke skutečné „dráze bojovníka“. Vstup na univerzitu je obdobím prozkoumávání a odhodlání dobrovolně se ponořit do kódů, jež definují univerzitní studium. Přičemž tyto kódy jsou často nejasné, až nečitelné.

2. Fáze učení (*le temps de l'apprentissage*)

Je třeba, aby si student na začátku vysokoškolského studia osvojil nové rozmanité strategie vztahující se k organizaci jeho specifické práce, tedy studia. Není vždy jednoduché identifikovat a zorganizovat si vyžadované studijní povinnosti. Podle Coulona být vysokoškolským studentem znamená „nabýt takové kompetence, které umožní rozpoznat charakter zadané duševní práce, kterou je nutné předložit a to ve stanoveném termínu“ (Coulon, 1997). Coulon se domnívá, že je žádoucí detailně popsat tuto specifickou kompetenci, která je součástí širšího souboru kompetencí. Postupně student přivyká skrytým pravidlům fungování univerzitního života, která si osvojuje a postupně se učí je i obcházet a vyhýbat se těžkostem. V momentě, kdy se ocitá v zaběhnuté rutině vysokoškolského života, hovoří Coulon o fázi afiliace v životě vysokoškolského studenta.

3. Fáze afiliace (*le temps de l'affiliation*)

Student, kterému se podařilo navázat úzký vztah s prostředím vysoké školy je popisován jako afiliovaný student a to jak institucionálně, tak intelektuálně. V závislosti na stupni afiliace, se studenti řídí normami vysoké školy, které svým charakteristickým způsobem interpretují. Vytváří však i své vlastní normy s podporou studentské skupiny (subkultury), které mohou být v rozporu s uznávanými institucionálními normami. Coulon poznamenává, že „kompetentní student je schopen na rozumové úrovni určit obsah duševní práce a studijní činnosti stejně jako implicitní kódy ovlivňující organizaci této činnosti- je schopen slyšet to, co nebylo vyřčeno a vidět to co, nebylo ukázáno“.

Ve Francii byl realizován kvalitativní výzkum na univerzitách v Paříži a Nice zaměřený na problematiku formování identity studenta na začátku vysokoškolského studia. Bylo

provedeno 80 rozhovorů se studenty během zkouškového období mezi 1. a 2. semestrem studia. Jednalo se o studenty ze 4 studijních specializací s tradičně masovým přístupem k přijímání studentů-administrativa, ekonomie, právo, psychologie, vědy o životě a zemi. Cílem rozhovorů bylo odhalit životní změny pociťované studenty v souvislosti se zahájením vysokoškolského studia a to ve všech oblastech života (Bayer, Coridian, Erlich, 2001). Výzkumníci hovoří o tomto období jako o období postupně načasovaných změn zasahujících do všech oblastí života. Vymezuji následující fáze v životě vysokoškolských studentů:

1. *fáze destrukce a restrukturační životního stylu a studijního prostředí*

Zahájení nové studijní etapy s sebou přináší četné životní změny počínaje nutností změny bydliště, opuštění rodiny, přátel, partnerů a konče nutností postarat se sám o sebe.

2. *fáze rekonstrukce časových orientačních bodů*

Každodenní život může být poznamenán určitou nepravidelností a diskontinuitou v organizaci vysokoškolské výuky na výukové týdny a zkouškové období. Autoři výzkumu upozorňují na rozdíly mezi studenty. Ti, kteří studují v místě bydliště si snadněji zachovávají zaběhlé každodenní rituály. Na druhou stranu studenti, kteří dojíždí nebo přechodně bydlí v místě vysoké školy pociťují významnější problémy v souvislosti s organizací času. Rozsah kontaktní výuky i liberální požadavky na účast na výuce přispívají ke zdánlivě rostoucímu pocitu svobody, jevu, který výzkumnice pojmenovávají jako „falešná svoboda“ (*fausse liberté*) nebo „svoboda jako past“ (*liberté piège*). (Bayer, Coridian, Erich, 2001, s.99). V procesu socializace vysokoškolského studenta sehrává důležitou roli schopnost včas si uvědomit nutnost rozlišovat mezi časem určeným k účasti na výuce, k samostatnému studiu, osobním zájmům a eventuálně i zaměstnání.

3. *fáze odhalení vysokoškolské výuky a studia*

Na začátku vysokoškolského studia se student ocitá v dosud neznámých studijních situacích. Rovněž přístupy vyučujících ke studentům se různí. Ve francouzském výzkumu studenti hovoří o pociťovaném napětí mezi projevy vyučujícího jako vědce a jako pedagoga. Právě konkrétní výukové metody a pedagogické kvality vyučujících přispívají k podpoře motivace studentů ke studiu a k celkové facilitaci studia.

4. *fáze nejistoty vyplývající z nového způsobu studia*

Kontrola studia není kontinuální, naopak ke studiu na vysoké škole je možno přistupovat jako

ke krátkodobé sérii časových investic v závislosti na očekávaném studijním zisku - postupu do dalšího ročníku, získání vysokoškolského diplomu. Studenti si toto nerovnoměrné rozvržení času vzhledem k plnění studijních povinností uvědomují, neschopnost vlastní autoregulace v souvislosti s organizací studia však vnímají jako palčivější problém, než samotné nakládání s časem. (Bayer, Coridian, Erich, 2001, s. 98-100)

Narozdíl od středoškolského studia jsou na vysokoškolské studenty kladeny vyšší nároky na samostatnost ve studiu. Pro zdárné samostudium, četbu a vyhledávání studijních materiálů je předpokladem dobrá osobní organizace, někdy přitom mohou být až první případné neúspěchy ve zkouškovém období signálem ke zhodnocení studijních strategií.

2.3 Akademické klima a jeho aspekty

Sociální klima můžeme popsat jako soubor ustálených způsobů vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má odehrávat. Přestože se výzkumy většinou zaměřují na základní nebo střední školy, podle Mareše (2003, s.100) může být sociální klima na vysoké škole zkoumáno z několika aspektů:

1. dominující typ klimatu s důrazem důraz na kultivování morálních kompetencí, budování sebedůvěry, pocit bezpečí a jistoty, všestranná péče o studenty;
2. dominující proměnné a rozsah jejich vlivu na klima na vysoké škole- sociální tlaky ze strany vedení vysoké školy, akademických a administrativních pracovníků, studentů;
3. klima celého vysokoškolského areálu-fakulty, koleje, menzy, sportovní areály.

Do klimatu se promítají jeho dvě důležité determinanty, formální kurikulum a skryté kurikulum vysoké školy, o kterých bude pojednáno v následujících kapitolách. Můžeme říci, že sociální, zde akademické klima významně ovlivňuje spokojenost studentů a jejich odborný i lidský rozvoj. Ondrejko (1997) se zmiňuje o následujících charakteristikách prostředí vysoké školy vztahujících se k problematice akademického klimatu:

1. Vysoká škola jako místo vědy

Změny v postavení vědních disciplín a jejich prestiže se odráží v zájmu a motivaci studentů ke studiu. I přes objevující se pragmatické přístupy ke studiu, vysokoškolské vzdělání je stále pojímáno jako zdroj pro další osobnostní rozvoj. V rovině vzájemných interpersonálních interakcí je významný vliv akademických a vědeckých pracovníků. Student s potřebou plnohodnotně se zařadit do vědecké komunity akademického prostředí si podmíněně osvojuje charakteristické vzorce chování, jednání a myšlení.

2. *Vysoká škola jako instituce výchovy a vzdělávání*

Základní charakteristiku prostředí vysoké školy jako výchovně-vzdělávací instituce tvoří vztahy mezi vysokoškolskými učiteli, mezi vysokoškolskými studenty navzájem a mezi vysokoškolskými učiteli navzájem. Do práce vysoké školy stále více zasahuje vedle světa vědy také svět trhu práce. V průběhu studia se studenti vyrovnávají s napětím mezi oblastí jejich studijního zájmu a nároky trhu práce. Vysoké školy nabízejí nové studijní programy s ohledem na kvalifikační strukturu akademických pracovníků a na poptávku pracovního trhu. Hledá se optimální poměr teorie a praxe a zároveň se proměňují vztahy mezi studenty a učiteli, do nichž se pozitivně i negativně promítá prudký rozvoj informačních a komunikačních technologií, ekonomizace a evaluace celého systému vysokých škol.

3. *Vrstevnická skupina a subkultura*

Ve vztahu k vysokoškolské vědě a vzdělávacím aktivitám lze chápat působení vrstevnické skupiny jako doplňkové a přesahující rámec vysoké školy. Pod vlivem vrstevnických skupin jsou požadavky ze strany vysokých škol na studenty přehodnocovány, neboť tyto skupiny ovlivňují postoje, normy, zájmy. Mezi prvními začal termín subkultura mládeže používat R. Bell. Chápe ji jako „.....,relativně koherentní systém, který v celkovém systému naší národní kultury tvoří svět pro sebe. Takové subkultury vznikají prostřednictvím strukturálních a funkcionálních osobností, což své příslušníky (příslušníky subkultury) určitým způsobem odlišuje od ostatní společnosti“. Jiná definice subkultury mládeže zní „empiricky poznatelný zvláštní integrovaný svět hodnot, norem a symbolů, které charakterizující chování mládeže“ (Ondrejko, 1997, s.56). Podle Bella je pro subkulturu mládeže charakteristický silný tlak k uniformitě mládeže uvnitř skupiny. Vysokoškolská subkultura postupem času zabírá ve vědomí a jednání mladých lidí více místa, více je ovlivňuje, čímž je posilována integrační funkce vysoké školy.

4. *Organizace, řízení a správa vysoké školy*

Vysokoškolští studenti dostávají prostor podílet se na správě a řízení vysoké školy. Specifický vývoj vysokého školství v postkomunistických zemích znamenal i studentské aktivity v oblasti získávání politických zkušeností v rozhodování. V současné době mají studenti více příležitostí získat zkušenosti v oblasti administrativy, politiky, altruismu a jiných oblastech.

2.4 Skryté kurikulum na vysoké škole

Základní zaměření vysoké školy a akreditované studijní programy determinují vedle způsobu výuky i výběr akademických pracovníků a studentů. Kromě formálního kurikula⁶ zahrnujícího akreditované studijní programy existuje na každé vysoké škole i další podoba kurikula- skryté kurikulum (*tajný učební plán*) mající podobu nevysloveného cíle, průběhu a okolností realizování oficiálního kurikula (Mareš, 2003, s.102). Zatímco v České republice se většinou s pojmem skryté kurikulum setkáváme při zkoumání základních a středních škol, v zahraničí se již tento pojem objevuje i ve výzkumech vysokých škol. V odborné literatuře existují 3 různé způsoby jeho interpretace:

1. pojem vyjadřující skrytou manipulaci s lidmi prostřednictvím školního vzdělávání;
2. pojem vyjadřující působení technických i sociálních podmínek, v nichž se výchova a vzdělávání odehrávají;
3. pojem vyjadřující proces socializace studentů, v rámci socializace se učí zvládat požadavky konkrétní vzdělávací instituce a formálního vzdělávání v ní (Mareš, Rybářová, 2003, s.103).

Ondrejkovič (1997) hovoří o tajném učebním plánu na vysoké škole v souvislosti s konformitou chování. Představuje teorii vnitřní socializace a dopady tohoto procesu spatřuje v dlouhodobém nácviku chování v podmínkách požadavků vysoké školy jako institutu. Studenti si vytváří osobité strategie přizpůsobení se řešení problémů tzv. situačně-specifické taktiky, dostávají se zpod tlaku norem a získávají rolový odstup. Součástí skrytého kurikula je schopnost studentů se sdružovat, ovlivňovat pravidla výuky a postupy. Výsledkem učení ve skrytém kurikulu je učení se novým hodnotám a kulturním zvyklostem. Soustředíme se zde na vybrané přístupy ke skrytému kurikulu akcentující osobnost vysokoškolského studenta. U nás se problematikou skrytého kurikula na vysokých školách zabývá prof. J. Mareš. Uvádí procesuálně-produktivní přístup ke skrytému kurikulu projevující se v postupech, které učitelé a studenti užívají vůči sobě navzájem a v produktech, tedy výsledcích dlouhodobého praktikování těchto postupů. Jiný přístup, tzv. profesionalizační, pojímá skryté kurikulum jako svébytný způsob profesionalizace studentů. S ohledem na zpracovávané téma předkládané disertační práce je třeba vyzdvihnout procesuálně-produktivní přístup a také sociálně-klimatový přístup ke skrytému kurikulu. Procesuálně-produktivní přístup zahrnuje postupy, které ve škole používají učitelé i studenti (spolupráce, pomoc) a konečné výsledky, tedy produkty těchto postupů (snaha po dalším vzdělání, rezignace). Druhý uvedený přístup nám dovoluje prozkoumat možné příčiny i důsledky zvládnutí zátěže vyplývající z

⁶ Pojem kurikulum může mít 3 významy: 1. vzdělávací program, projekt, 2. obsahový aspekt studia a průběhu studia, 3. obsahový aspekt veškerých zkušeností, které studenti získávají ve škole a v činnostech souvisejících se školou. (Průcha, 2000)

vysokoškolského studia (Mareš, 2003, s.105-107). Řadíme sem skryté dopady organizačního chodu fakulty a pedagogické práce vyučujících, které významně ovlivňují proces akademické adaptace a integrace. Učební socializace je úzce spjata s dostupností studijních materiálů, využíváním knihoven, studijních opor a možností konzultací. V rámci osvojování skrytého kurikula na vysoké škole Mareš hovoří také o emoční socializaci, o emocionálním zvládnutí období přechodu ze střední školy na vysokou školu a možnostech prevence ohrožení mentálního a somatického zdraví.

2.5 Osobnost vysokoškolského studenta

Za tradičního vysokoškolského studenta považujeme studenta prezenčního vysokoškolského studia, který zahajuje vysokoškolské studium na konci adolescence, na prahu rané dospělosti. Definice vysokoškolského studenta ze zákona č.111/ 998 Sb.zní: „*Uchazeč se stává studentem dnem zápisu do studia; osoba, které bylo studium přerušeno, se stává studentem dnem opětovného zápisu do studia*“. Další definice: „*Studentem se přijatý uchazeč stává dnem zápisu do studia*“⁷. Pro účely zpracování předkládaného projektu vyhovuje tato definice: „*Student vysoké školy je člověk zabývající se duševní prací, která vyžaduje určitou úroveň intelektových, emocionálních a volních schopností a připravující se k plnění určitých pracovních rolí*“⁸. Vysokoškolský student má jistou úroveň intelektového zrání a určité studijní a životní zkušenosti. Mezi jeho charakteristické schopnosti k učení můžeme zařadit: vysokou úroveň abstraktního myšlení a koncentrace pozornosti, tvořivý a racionální přístup k řešení problémů, emoční motivovanost a jiné. Psychickými charakteristikami vysokoškoláků se opakovaně zabývaly výzkumy mezi mladými akademickými pracovníky na PedF UK v Praze (Linhartová, 2008). Z jejich závěrů vyplynulo, že současné vysokoškoláky určují zejména tyto osobnostní rysy: jsou otevřenější, kritičtější, asertivní, svobodnější, zodpovědnější nikoliv samostatnější. Rakouský sociolog Langer vytvořil typologii vysokoškolských studentů podle důvodů pro volbu studia, dobu studia a výstup ze studia:

1. vědecký typ je orientovaný na obor, má zájem o expertní vědění a rozvoj kompetencí;
2. profesní typ je orientovaný na profesi a studuje pro vlastní studijní aktivity;
3. prezentistický typ je orientovaný na přítomnost, je to „přelétavý“ student;
4. prestižní typ je orientovaný na vysoké společenské postavení, je to „nepravý“ student;
5. expertní typ je orientovaný na expertní kompetence (Vašutová, 2002, s.161-162).

A jak vnímají dnešní vysokoškoláky samotní pedagogové? H. Rolfe z Velké Británie vedl kvalitativní rozhovory s vysokoškolskými pedagogy s cílem zjistit jejich názory na proměny

⁷ Úplné znění studijního a zkušebního řádu Západočeské univerzity v Plzni ze dne 11.července 2008

⁸ Doc. PhDr. J. Miňhová, Csc, kurz VŠ pedagogiky pro akademické pracovníky, ZČU v Plzni

v očekáváních a nárocích současných vysokoškolských studentů. Pedagogové nejvíce pociťují tyto změny vysokoškolského studentského života:

1. Studenti mají vyšší nároky na individuální kontakt s vyučujícími, pokud jde o řešení problémů, poskytnutí zpětné vazby a konzultace studijních výsledků. Jedná se zejména o studenty s nižšími studijními předpoklady, jejichž počty v poslední době rostou.
2. Někteří vyučující uvádí, že studenti očekávají okamžitou pomoc a neuvědomují si, že vyučující mají i jiné nepedagogické povinnosti.
3. Studenti vyžadují více instrukcí a odborného vedení a jsou méně ochotní věnovat se samostatnému studiu než v době před 10 lety. Méně se zajímají o obor a akademický charakter studia a jsou více motivováni jeho profesním zaměřením.
4. Pracovní aktivita studentů v průběhu semestru, zejména ve formě částečných pracovních úvazků, roste a má škodlivý vliv na studium (Rolfe, 2002, s.180).

2.5.1 Životní fáze a role vysokoškolského studenta

Životní fáze v době prezenčního vysokoškolského studia koresponduje s pozdní adolescencí a ranou dospělostí. Obecně lze toto období charakterizovat hledáním osobnostní, vztahové i profesní identity, učením se základním životním rolím a orientací v nových vztazích, otevřeností vůči novému a proměnlivostí přijímaných hodnot. Adolescenci a rané dospělosti věnuje více pozornosti P. Říčan. *Adolecence, na vrcholu mládí*, zahrnuje věkové období 15-20, či 22let. Je to období plné rozporů spojené s přijímáním i odmítáním nabízených hodnot. Úspěšné směřování k získání (nabytí) identity je základem pro další životní hodnotové směřování. Následující období rané dospělosti, *zlatá dvacátá léta* (20 až 30 let) je harmoničtější, dochází ke zpevnování vlastních hodnot v důležitých oblastech života. Říčan (2004, s.237) uvádí, že léta po maturitě jsou zřejmě senzitivním obdobím pro intelektuální vyhraňování. Americký psycholog W. James říká, že je nutné využít období do 25 let, kdy je člověk ještě schopen nezištné zvědavosti, tj. studia z čistého zájmu, bez ohledu na užitek. V současnosti se v různých dokumentech můžeme setkat se třemi diferencovanými rolemi vysokoškolského studenta v závislosti na měnícím se kontextu terciárního vzdělávání:

1. Student jako osobnost a individualita s danou psychosomatickou a sociální charakteristikou;
2. Student jako učící se jedinec s určitými vzdělávacími zájmy a motivací;
3. Student jako klient a subjekt výuky očekávající přípravu pro výkon profese.(Vašutová, 2002, s.159).

2.5.2 Habitus vysokoškolského studenta

Podle Ondrejковиče můžeme i přes různorodost studijních předpokladů, zájmů, očekávání a životních zkušeností hovořit o homogenizaci systémových charakteristik vysokoškolských studentů, které v sociologii nazýváme *habitusem*. V sociologické literatuře se pod tímto termínem nejčastěji rozumí celek relativně stálých postojů a zvyků jednotlivce, včetně toho, jak se jednatel jeví svému okolí. Jde o specifickou formu vlastních zákonů určitých společenských skupin, může představovat i jisté schéma uvažování, myšlení, hodnocení i chování (Ondrejковиč, 1997). Na začátku i v průběhu vysokoškolského studia studenti sami konstruují obraz nové sociální reality na základě nově získaných zkušeností a informací vyplývajících z rozmanitých interakcí i činností, kterými procházejí. V procesu osvojování *akademického i specificko-odborného habitu* hraje důležitou roli právě vrstevnická skupina, která je svými specifickými skupinovými hodnotami a normami nositelem studentské subkultury. V akademickém habitus se odráží uvědomění si nové role a nových schémat uvažování, myšlení, očekávání i jednání v prostředí vysoké školy. Mladý člověk se učí být vysokoškolským studentem, uvědomuje si nové nároky na vědění, význam vlastního vzdělání a potřebu vynaložit studijní zodpovědnost a úsilí. Významnou roli zde sehrává sociální klima fakulty. Specificko-odborný habitus je sociálně a situačně podmíněný, přirozené rozdíly můžeme nalézat mezi studenty lékařských, technických a humanitních fakult. Prostřednictvím specificko-odborného habitus získávají studenti zkušenosti s adekvátním řešením odborných problémů v souladu se zvoleným studijním, oborem. Vazba habitus na obor však již částečně ztrácí svůj dřívější význam vlivem odlišných a rozmanitých hodnotových žebříčků, zájmů a zkušeností studentů. Ve svém důsledku může tato heterogenita studentské populace vést až ke konfliktům s tradičními učiteli, studijními požadavky, kurikulem. Naopak v charakteristickém způsobu života vysokoškolských studentů roste vliv vrstevnické skupiny. Habitus ve vazbě na vrstevníky zahrnuje zejména rozšiřování společenských kontaktů a zájmů a zároveň zeslabuje vliv vysoké školy.

2.6 Shrnutí

V této kapitole jsme se zabývali vysokoškolskou socializací a osobností současného vysokoškolského studenta. Ukazuje se, že při vstupu na vysokou školu činí studentům největší problémy akademická adaptace zahrnující například schopnost usilovného a pravidelného studia, koncentrace a efektivní využívání času. Představili jsme model hierarchie potřeb vysokoškoláků a také koncepci francouzského sociologa Coulona, který považuje moment vstupu na vysokou školu za určitou zatěžkávací zkoušku vyžadující

osvojení řady specifických kompetencí. Podle francouzských výzkumníků Bayer, Coridian, Erich dochází v tuto dobu ke změnám zasahujícím do všech oblastí života a právě schopnost včas si uvědomit nutnost rozlišovat mezi časem určeným k plnění studijních povinností a jiných zájmů je v procesu socializace vysokoškolského studenta klíčová. V prostředí vysoké školy by si studenti měli uvědomit svou novou roli, význam vzdělání a s ním související potřebu vynaložit studijní úsilí. Nahlédneme-li na vysokoškolské studium z pohledu současného studenta, tak tento jeho studijní program má i řadu nevyslovených cílů a okolností, kdy hovoříme o skrytém kurikulu (tajném učebním plánu), v jehož rámci si vysokoškolští studenti vytváří své strategie (situačně-specifické taktiky) pro zvládnutí studia. Zmínili jsme nové role současných vysokoškolských studentů a uvedli také typologii vysokoškoláků založenou na důvodech pro volbu studia.

3 Charakteristika vysokoškolského studia

Mezi základní rozdíly mezi středoškolským a vysokoškolským studiem můžeme zařadit organizaci vysokoškolského studia spočívající v absenci jeho systematické kontroly, kvantitativním nárůstu učiva a v důrazu kladeném na samostatné studium. Na vysoké škole se projevuje silná autonomie každého studenta. Vysokoškolští studenti ke studiu přistupují různě v závislosti na osobnostních zvláštностech, motivaci, rozdílných požadavcích učitelů a vysokých škol i kateder. Studenti své studium sami plánují a realizují. V různých sociokulturních prostředích včetně České republiky byl ověřen dotazník Skota N. J. Entwistle, který identifikoval 3 přístupy k učení vztahující se i na vysokoškoláky: a) přístup hloubkový; b) přístup povrchový; c) přístup strategický. (Mareš, 1998) Ve vysokoškolské výuce může být využita klasifikace rovněž 3 přístupů k učení: a) povrchní přístup; b) hluboký přístup; c) užitá přístup (Biggs, 1989).

Studijní úspěšnost vysokoškolských studentů pak závisí právě na schopnostech překonat disproporce mezi středoškolským a vysokoškolským způsobem práce. Již na středních školách se někteří studenti připravují na samostatné tvůrčí studium třeba účastí na středoškolské odborné činnosti, na olympiádách nebo zpracováváním prezentací. Nová společenská role však vyžaduje převzetí zodpovědnosti za své studium a vynaložení úsilí k přizpůsobení se novému prostředí.

Výsledky výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v roce v České republice v roce 2004 ukázaly, že většina respondentů hodnotí středoškolské studium spíše pozitivně a střední škola jim poskytla dobrý základ pro další vzdělávání a všeobecný přehled. Pokud jde o přípravu k přijímacím zkouškám na vysokou školu, není překvapující, že nejvyšší spokojenost projevili absolventi gymnázií. Absolventi středních odborných škol a učilišť se cítili být připraveni mnohem hůře. Čtvrtina respondentů se vyjádřila kriticky ke středním odborným školám a domnívá se, že tyto školy neplní ani jednu ze svých funkcí, tj. nepřipravují pro vstup na pracovní trh, ani pro vysokoškolské studium (Simonová, Matějů, 2005, s. 113-114). P. Matějů zjišťoval také rozdíly mezi studenty různých oborů vysokých škol, pokud jde o pocíťované nedostatky ve středoškolské přípravě. Studenti přírodovědných oborů přiznávají silné nedostatky v práci s literaturou. Lze se domnívat, že studium tyto dovednosti vyžaduje ve zvýšené míře, a proto si studenti intenzivněji uvědomují, že je postrádají. Studenti humanitně-společenských oborů považují za své slabiny nedostatky v oblasti vytváření vlastního názoru, logického myšlení a samostatné práce s literaturou. Jelikož vysokoškolské studium vyžaduje pochopení složitější vztahů a souvislostí vědních oborů, studenti mohou mít potíže se zvládnutím odborného učiva ve velkém rozsahu. Pro úspěšné zvládnutí větších úseků

látky je třeba, aby studenti uměli pracovat s knihou, excerpovat, vyhledávat a zpracovávat značné množství informací. Předpokladem studijní úspěšnosti je nutnost umět se učit, plánovat a organizovat studium. M. Svěráková (1989) uvádí tyto prohřešky proti správnému studijnímu stylu⁹, které se mohou měnit v závislosti na roce studia:

- neplánovitost práce;
- mechanické učení bez motivace a znalosti cíle;
- úzká zaměřenost na zkušební otázky a chybějící syntéza poznatků;
- nedostatečná práce s literaturou.

Problematikou studijního stylu vysokoškolských studentů se v České republice zabývala katedra pedagogiky při Lékařské fakultě UK v Hradci Králové, neboť právě studium medicíny patří k nejnáročnějšímu. Studijní nároky prvního semestru jsou pro mnohé studenty šokem a zjišťují, že dosud používaný studijní styl již nestačí a bude potřeba ho změnit (Mareš, Rybářová, 2003). Studentům prvních ročníků je tak věnována zvýšená pozornost a jsou formou informačních materiálů seznamováni s charakterem studovaného oboru a faktory ovlivňujícími efektivitu studia (způsoby čtení textu, zdravá životospráva, hospodaření s časem, nutnosti sebekontroly). Vedle poskytování příruček o zásadách racionálního a efektivního studia M. Svěráková doporučuje zavádění systémů řízeného samostatného studia nebo specifických studijních předmětů napomáhajících k osvojení studijních dovedností. Tyto systémy uspořádání činností studentů při učení se svým obecným a návodným charakterem liší od studijních stylů studentů a dříve se souhrnně označovaly jako studijní metody¹⁰. Doporučení k vytváření systémů řízeného samostatného studia mohou vycházet z poznatků charakteru příslušného typu školy (vysokoškolská metoda studia), o studiu studentů, o studiu prokazatelně úspěšných jedinců (metoda experta), o racionálních metodách studia. Jsou založeny na tématicky ucelených studijních jednotkách, stanovení výukových cílů, písemných studijních návodech pro každou studijní jednotku a zajištění soustavné zpětné vazby. Pozitivně přispívají k formování návyku sebevzdělávání, podporují tvořivý přístup k práci a dalšímu odbornému rozvoji. Na amerických univerzitách je využíván obdobný nástroj řízení studenta

⁹ Studijní styly jsou úzce spjaty s pojmy kognitivní styl a styl učení, jejich interpretace jsou však velmi nejednotné. Někteří chápou oba pojmy jako synonyma, ale připouští, že pojem kognitivní styly je vyhrazen spíše pro akademické použití a styly učení pro pedagogický a praktický kontextu. Další interpretace považuje kognitivní styly za širší a styly učení za jejich dílčí část. Jiný názor vychází z myšlenky, že pojem styly učení je nadřazený překračující rámec kognice. Kognitivní styly představují jen jednu jeho složku. J.Čáp (1993, s.241) vysvětluje studijní styly jako rozdíly mezi žáky projevující se kognitivními a motivačními zvláštnostmi

¹⁰ . Pojem studijní metoda se užívá se ve 2 významech: 1. deskriptivním- popisuje způsob, který volí daný student při studiu, 2. preskriptivním- formulují se doporučení, jak by měl student při studiu postupovat, aby dosáhl co nejlepších výsledků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.292).

v individualizovaném vzdělávání- učební kontrakt (Vašutová, 2002, s.232). Jedná se o detailní program studijních aktivit s požadovanými výstupy, dílčím i souhrnným hodnocením práce studenta. Studijní závazek stvrzen podpisy má silný motivační význam.

Před zaváděním výcviku studijních dovedností vysokoškolských studentů je vhodné provést výzkumné šetření této sociokulturní skupiny a odhalit informace o životním stylu, charakteru studijního stylu a materiálních podmínkách studia. V empirické části disertační se práce představíme realizovaný kvalitativní empirický výzkum právě v oblasti osobního managementu začínajících vysokoškolských studentů. V další kapitole nahlédneme na vysokoškolské studium ze dvou možných perspektiv.

3.1 Vysokoškolské studium jako intelektuální činnost

Doménou vysokoškolského vzdělávání je kognitivní oblast rozvoje osobnosti vysokoškolského studenta. K rozvoji této oblasti dochází studiem a učením. Nejprve tedy definujeme pojmy kognitivní styl, studium a učení.

Kognitivní styl můžeme vymezit jako svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů. Patří do kategorie dispozic, je z větší části vrozený a tedy obtížně měnitelný (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 101). Dosavadní výzkumné tradice kognitivních stylů jsou velmi nesourodé, neboť teorie učení zdůrazňují odlišné charakteristiky poznávacích procesů a badatelé v diagnostice kognitivních stylů postupují selektivně a vybírají si jen pro ně relevantní činitele poznávacích procesů. Jeden z nejnovějších přehledů zpracovaly R. Riding a I. Cheemaová. Kognitivní styly uspořádaly do “rodiny” globálně-analytické a “rodiny” verbálně-představivostní (Mareš, 1998). Do globálně-analytické rodiny zahrnuje pojmy jako impulzivita a reflexivita, divergentnost a konvergentnost, flexibilita řízení a fixovanost a další. Verbálně-představivostní rodina kognitivních stylů obsahuje pojmy verbalizování a představování, preferování určité modality vnímání, verbalizování a vizualizování. Významná je také klasifikace kognitivních stylů D.A. Kolba vycházející z teorie zkušenostního učení a definující čtyři typy kognitivních stylů: logický, imaginativní, asimilační a akomodační. Kolbova typologie zahrnuje čtyři druhy intelektových schopností vysokoškoláků: získávání konkrétní zkušenosti, pozorování a reflexe, abstraktní konceptualizaci, zobecňování a ověřování tvrzení v nových situacích. V souvislosti s kognitivními styly u vysokoškoláků zde popíšeme Kolbovu typologii podrobněji. Logický typ (*Converger*) preferuje abstraktní pojmové myšlení spolu s aktivním experimentováním. Výzkumy ukázaly, že logický typ je příznačný pro úzce oborově zaměřené studenty, nejčastěji specializované ve fyzikálních a

inženýrských oborech. Naopak studenti humanitních a uměleckých oborů, u nichž se očekává rozvinutá představivost a celostní vnímání vztahů, jsou považováni za imaginativní typy (*Diverger*). U asimilačního typu (*Assimilator*) dominuje schopnost abstraktního pojmového myšlení a reflektivního pozorování. Tento styl bývá charakteristický pro studenty přírodních věd a matematiky, protože operuje s abstraktními pojmy a teoriemi. Aktivní experimentování a konkrétní zkušenosti jsou typické intelektové schopnosti akomodačního typu (*Accomodator*). Studenti tohoto typu, většinou technicky zaměřeni, řeší problémy intuitivně, pokusem a omylem (Kolb, 1984). Právě poznávací procesy jsou jednou ze základních složek učebních činností, které jsou podstatou učení. Vedle poznávacích procesů sem řadíme také procesy motivační, emoční, výkonové a kontrolní. Znalost kognitivních stylů vysokoškoláků lze považovat, že jednu z učitelských kompetencí, jež může významně ovlivnit kvalitu vyučování a vztahy mezi učiteli a studenty.

Z hlediska vysokoškolského studenta můžeme jeho specifickou pracovní činnost a úsilí zacílené na dosažení studijních výsledků chápat jako studium. Studium můžeme považovat tedy za specifickou aktivitu, která je uskutečňována v určitém období života v institucionálním prostředí. Je to vysoce osobní aktivita spojená s vlastní motivací a vědomou reflexí učení. Nyní představíme model vysokoškolského studia zkonstruovaný na Dundee College of Education ve Velké Británii. Schéma studia představuje strukturu 4 vzájemně propojených složek (Vašutová, 2002, s.164):

1. individuální předpoklady studenta

Strukturované a průběžně kontrolované učení na střední škole neklade takové nároky na sebeřízení a samostatnost jako vysokoškolské studium. Studijní úspěšnost lze pojmut také jako spojení potřeby a vůle studovat s vhodnými studijními strategiemi a změnou chování. V této oblasti je významná zejména motivační a sociální složka studijního stylu- studijní zodpovědnost a úsilí. Oproti středoškolskému studiu je vysokoškolské studium založeno ve větší míře na individualizovaných studijních situacích- samostudiu, vypracovávání závěrečných prací, konzultacích;

2. zvládnutí rozmanitých studijních strategií

Student se rozhoduje zda, samostudium nebo zpracovávání seminárních prací využije pro svůj seberozvoj nebo jen formálně vyhoví požadavkům;

3. studijní techniky

Vysokoškoláci pracují se značným množstvím informací získaných z výuky, literatury a jiných informačních zdrojů. Z hlediska studenta si tato informační zahlcenost vynucuje

změnu jeho osobního managementu. Je potřeba stanovit si priority, uspořádat si časový rozvrh studia na dobu učení, volna a efektivní četbu literatury. Na uspořádání osobního managementu mají zásadní vliv ostatní sociální aktivity studentů související i nesouvisející se studiem. Pokud si student osvojí efektivní techniky výběru a strukturování informací, své studium si výrazně usnadní;

4. učení a zapamatování- produkty učení

Splnění studijních požadavků konkrétního vyučovaného předmětu může znamenat vypracování seminární práce, vykonání testu nebo vyhovění požadavkům učitele. Pro studijní úspěšnost jsou důležité techniky porozumění (přestrukturování látky, vlastní aplikace, hledání souvislostí, příkladů a problémů) a techniky zapamatování (mnemotechnické pomůcky, vzájemné zkoušení). Produkty učení souvisejí s přístupem k učení a vypovídají o používaných technikách zapamatování a porozumění. S rostoucí rolí skrytého kurikula se však studenti často učí účelově, aby vyhověli požadavkům konkrétního učitele.

Problematika učení je považována za mnohoaspektovou a může záviset na rozmanitém kontextu. Narozdíl od studia učení probíhá po celý život a pojí se se životními zkušenostmi. Zajímáme-li se o učení a zejména o zvláštnosti učení vysokoškolských studentů, tedy o učení zahrnující převážně pojmy vyšší abstraktní úrovně, nesmíme zapomenout na nejvýznamnější směr v současné psychologii, jež významně ovlivnil pedagogickou psychologii- kognitivní psychologii. Zdůrazňuje důležitost poznávacích procesů v lidské psychice a zaměřuje se na jejich chování. Rozvíjela se bouřlivě od konce 60.let (U. Neisser), v současnosti je kritizována zvláště za to, že ignoruje vliv faktorů sociální povahy v psychice člověka (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 101) . Hlavním představitelem tohoto směru je americký psycholog R. J. Sternberg. Současná pedagogická psychologie nazírá učení jako proces ovlivněný jak zvláštnostmi poznávací činnosti, tak zvláštnostmi učební motivace a školních situací. Podstatou nově vzniklé interdisciplinární teorie- psychodidaktiky (*instructional psychology, psychology of learning and instruction*)- propojující přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení a kognitivní psychologie je poznání, že vzdělávací procesy (nejen ve školním prostředí) je nutno vysvětlovat též z psychologických zřetelů. K tomu byly vytvořeny četné teorie psychodidaktiky, jejichž autory jsou H. Aebli, B. S. Bloom, N.F. Talyzinová, V. Kulič a jiní (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 192). Bloomova teorie Mastery Learning objasňuje kognitivní charakteristiky, vztahující se k poznávacím procesům studentů jako objektivní determinanty edukačních procesů. Bloom u studentů rozlišuje individuální rozdíly v učení a individuální osobnostní rozdíly. Předpokládá, že všichni studenti si mohou osvojit stejný soubor poznatků, bude-li jim vyhovovat způsob vyučování a množství času k učení.

Jedna z českých definic nabízející procesuálně- kognitivní pohled na učení, jež vyhovuje kontextu učení na vysoké škole je definice V. Kuliče (Kulič, 1992, s. 32):

„Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije- to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí- vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské“.

Jiná česká definice J.Čápa vymezuje učení jako získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného (Čáp, 1993, s.62). Teorii učení aplikovatelnou pro praxi vysokoškolské výuky vytvořil také G .Gibbs (1992), který chápe učení jako pětiúrovňovou aktivitu studentů v procesů poznávání:

1. učení je přírůstkový produkt a student pasivně přijímá poznatky zprostředkované učitelem;
2. učení je memorování a vybavování si poznatků, student je aktivní při osvojování poznatků, není však schopen transferu a často učivo nepochopí;
3. učení jako osvojování dovedností, student si osvojí fakta, postupy, předpisy a algoritmy jako dovednosti a je schopen transferu;
4. učení jako porozumění významu, student se snaží abstrahovat pojmy z naučené zkušenosti;
5. učení jako ovládnutí reality, naučená zkušenost umožňuje vidět svět jinak.

Pět podobných pojetí učení u vysokoškoláků vymezil také Van Rossum, který hovoří o učení jako o rozšiřování znalostí, učení se nazpaměť, aplikování znalostí, získání vhledu a snaze svébytně se rozvíjet (cit. dle Mareše, 1998, s. 20).

3.2 Vysokoškolské studium jako osobní organizace

Organizace studia na vysoké škole je svým charakterem také založená na respektování studijního harmonogramu a studijního rozvrhu, dodržování termínů odevzdání písemných prací, konání testů a zkoušek, proto na jeho úspěšnost mohou mít vliv dovednosti rozhodování a osobní organizace studenta. Tyto individuální a širší postupy, jimiž student svébytným způsobem uskutečňuje svůj plán při řešení daných studijních úkolů, chce něčeho dosáhnout a

něčeho se vyvarovat lze vymezit jako studijní strategie nebo učební strategie.¹¹ Studijní strategie můžeme chápat také jako různé techniky osobního managementu studenta, který vytváří rozvrh studia. Studijní strategie založené na motivaci a postojích studenta ke studiu a učení, jež lze aplikovat ve vysokoškolské výuce popsal L. Elton (Elton, 1988):

a) Studium přináší uspokojení, jestliže se nové informace vztahují k již existujícím znalostem. Student se učí pro poznání, má zájem o to, co se učí. Hovoříme zde o vnitřní motivaci.

b) Studijní aktivity jsou omezené jen na požadované, mechanické učení (pamětní učení). Student se učí pro účelový výsledek, pro potřebu kvalifikace nebo snížení neúspěchu. Hovoříme zde o vnější motivaci.

c) Studijní práce je strukturovaná a organizovaná, student si stanovuje konečné termíny. Student se učí pro úspěch.

d) Student se učí jakkoliv, chce jen „projít“, studijní metody jsou neuspořádané. Má sociální potřeby a negativní postoj k práci.

Strategie učení jsou utvářeny učebními taktikami (taktikami učení), které jsou popisovány jako dílčí postupy při učení, které si žák či student uvědomuje a záměrně je vybírá a používá. Tyto taktické kroky jsou tedy pozorovatelné. V odborné literatuře vztahující se k vysokoškolské pedagogice se setkáváme také s pojmem studijní orientace (*orientation to studying*), který označuje aktuální učební orientaci vysokoškolských studentů v delším časovém období včetně důvodů k výběru určitých předmětů a mimoškolních vzdělávacích aktivit. Studijní orientace tedy není projevem osobnostních rysů, ale spíše reakcí jedince na jeho vnímání a interpretování situace a kontextu. V rozdílných situacích tedy může student svůj přístup k učení poskládat z jiných dílčích postupů, ale učení může vyústit ve stejný výsledek (Mareš, 1998, s.64).

Můžeme se domnívat, že otázka úspěšného studia na vysoké škole úzce souvisí s problematikou přenosných, multifunkčních vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a zaměstnatelnost. Tyto základní dovednosti ve vzdělávání a profesní přípravě jsou vymezeny jako klíčové kompetence. Osobní organizaci je věnována pozornost v definici kompetence učení jak se učit: „*Učení jak se učit je schopnost usilovat o sebezvzdělávání a vytrvávat v tomto úsilí, organizovat si své sebezvzdělávání efektivním uspořádáním času a informací jak individuálně, tak ve skupinách. Tato kompetence zahrnuje povědomí o procesu a potřebách vlastního*

¹¹ Mareš uvádí, že strategie učení mají několik stránek: úkolovou (obsah, struktura, náročnost úkolu), percepční (vnímání situace jako učební), intencionální (záměr a plán), rozhodovací (volba postupu), realizační, kontrolní a rezultativní (Mareš, 1998, s.58).

sebevzdělávání, rozeznání dostupných příležitostí ke vzdělávání a schopnost překonávat překážky tak, aby vzdělávání bylo úspěšné. Tato kompetence znamená také získávání, zpracovávání a osvojování si nových znalostí a dovedností i vyhledávání a využívání poradenství“ (Zpravodaj, 2007, s.8). Tyto přenositelné dovednosti zahrnující schopnost organizovat své vzdělávání efektivním uspořádáním času mohou být u studentů v průběhu vysokoškolského studia rozvíjeny přirozeně. Jelikož tvoří vysokoškolské studium a vysokoškolská výuka komplementární dvojici, setkáváme se s pojmem organizace i v teoretických koncepcích vysokoškolské výuky. Podle australského vysokoškolského pedagoga P. Ramsdena je tradiční koncepce vysokoškolské výuky založena na frontálně organizované výuce akcentující přenos informací a studenti jsou pasivními příjemci poznání. V souladu s druhou koncepcí by vysokoškolské učitelé měli používat řadu aktivizujících a kooperativních strategií výuky, protože výsledky učení nezávisí jen na úsilí a zodpovědnosti studentů a výuka by měla být zaměřena na organizování učebních aktivit studentů. Nejkomplexnější je třetí Ramsdenův pohled na výuku, který se vztahuje k utváření příznivých podmínek pro učení, zohlednění individuálních zvláštností v učení a facilitaci učení (Ramsden, 2003, s.108-111). O možnostech proaktivnějšího přístupu hovoří Fry, Ketteridge a Marshall, kteří nabízí několik modelů, jak začlenit problematiku osvojování přenositelných dovedností do formálního kurikula na vysokých školách:

1. *ukotvený model* umožňující rozvoj přenositelných dovedností bez ohledu na oborová specifika a napříč nabízenými moduly a kurzy. Vyučující postupují jednotně v rámci všeobecného kurikula, v našem kontextu univerzitního základu;
2. *model cílových dovedností* respektující přirozenou autonomii univerzitních pracovišť, oborové zvláštnosti a z nich vyplývající akcent na rozvoj různých přenositelných kompetencí;
3. *model založený na kurzu přenositelných/klíčových dovedností* který instituce nabízí s cílem podpořit rozvoj klíčových kompetencí, jak oborově nespecifických i specifických;
4. *externí model* založený na získávání kompetencí v mimoškolním a pracovním prostředí (Fry, Ketteridge, Marshall, 2003, s. 123-124).

3.2.1 Vymezení pojmů- osobní organizace, akademické sebeřízení

K vyšší efektivitě studia, která spočívá v řízení času i uspořádání informací, přispívá i naše osobní organizace. Problematikou osobní organizace (osobního managementu) se v české odborné literatuře zabývají David Gruber, O. Bedrnová, I. Vagner, v českém překladu jsou dostupné publikace S. R. Coveye. Ze zahraniční odborné literatury je třeba zmínit publikaci autorky Myron H. Dembo a H. Seli, které se věnují akademickému sebeřízení. V

literatuře se můžeme setkat s pojmy osobní organizace (Caunt, 2001) a sebeorganizace. Sebeorganizace je popisována jako dovednost řídit čas a zvládat stres. Je zdůrazňována schopnost správně nakládat s časem a rozvoj sebeuvědomění týkající se rozpoznání stresu a stresujících událostí (Price, Maier, 2010). Podle Caunta znamená osobní organizace následující:

1. trávit méně času řešením naléhavých krizových situací;
2. více se soustřeďovat na věci, které mají při vykazování výsledků největší význam;
3. schopnost nalézat vlastní způsoby řešení složitých problémů a úkolů;
4. mít více času na rodinu, přátele a zábavu;
5. nebýt ve stresu a nepodléhat únavě;
6. udělat si jméno díky vlastní kompetentnosti;
7. mít větší povědomí o cílech, kterých je třeba dosáhnout;
8. mít možnost ohlédnout se a pocítit hrdost na dobře odvedené dílo. (Caunt, 2001, s.1).

Caunt sestavil desetibodový inventář dovedností osobní organizace v profesním prostředí. S ohledem na téma předkládané disertační práce jsme se pokusili aplikovat tento inventář dovedností také do prostředí vysoké školy a v tabulce č. 1 uvádíme inventář dovedností osobní organizace ve studijním prostředí. Price a Maier (2010) považují efektivní osobní organizaci spolu se strategiemi řízení času za jednu z klíčových studijních schopností a dovedností pro úspěšné studium na vysoké škole. Předkládají studentům návod, jak vytěžit ze základních povinností vysokoškolského studia maximum pro svůj svůj osobní rozvoj. Strategie řízení času (time managementu) vymezují následovně:

1. užívání nástrojů plánování- harmonogram semestru, týdenní rozvrh, seznam denních úkolů;
2. zvládání studia a životních cílů v rámci rozvrhu- prioritita důležitých a naléhavých úkolů;
3. rozpoznání vztahu k času a vědomí časové perspektivy- různé druhy plánování;
4. sebeorganizace- plánování času a organizace studijního prostoru, znalost denního časového rozvrhu, dovednost zjednodušit učivo (Price, Maier, 2010, s.85).

S. Covey považuje osobní řízení za projev svobodné vůle zaměřené a soustředěné na principy. Efektivně řídit znamená dávat to nejdůležitější na první místo. Vést znamená určovat, co je nejdůležitější. Podle Coveye řízení odpovídá sebekontrola, disciplíně, praktické realizaci (Covey, 2011, s.142).

Tabulka č. 1- Inventář dovedností osobní organizace ve studijním prostředí

| | |
|---|--|
| vědomí cíle | Jak chápou vysokoškoláci svoji roli studenta? Jak si stanovují své každodenní priority a vyvažují různé prvky svého života? |
| organizace času | Jak studenti plánují a odhadují časové nároky úkolů v průběhu dne a semestru? Jak se vyrovnávají s odkládáním a plněním termínů? |
| porozumění vlastnímu způsobu práce a studia | Jak se studenti rozhodují a jak rozumí svým návykům? |
| organizace práce s informacemi | Jaké postupy studenti používají při vyhledávání a výběru informací? |
| organizace způsobu práce s ostatními | Jak organizují své kontakty a vztahy s ostatními studenty ze studijní skupiny? Jak využívají možnosti konzultací s vyučujícími? |
| organizace pracovního a studijního prostředí | Jak se studenti vypořádávají se svým studijním prostředím (ve škole, na fakultě, na koleji, doma)? |
| organizace archivního systému | Jak studenti archivují dokumenty, včetně elektronické archivace? |
| efektivní využívání informačních technologií a organizace práce na Internetu | Jaké užitečné nástroje používají? |
| osobní organizace mimo zaměstnání a vysokou školu | Jak organizují své mimoškolní, společenské a jiné aktivity? |
| kontrola pokroku | Jak studenti reflektují své úspěchy a neúspěchy? |

Za zakladatele užitečné disciplíny techniky duševní práce je u nás považován David Gruber. Pokusil se o systematické utřídění dovedností rozvoje osobnosti a podtrhuje přínos různých technik duševní práce pro samostatné a systematické studium nebo výkon profese. Eva Bedrnová, přední česká odbornice na problematiku psychologie řízení a sebeřízení, nalezá řadu shodných charakteristik u studijní a pracovní činnosti. Mezi základní postupy optimalizace duševní práce řadí následující návyky (Bedrnová, 2009, s.179-181):

1. vytvoření si návyku systematicky pracovat;
2. ovládnutí základní dovednosti práce s texty;
3. ovládnutí aspoň jednoho cizího jazyka;
4. osvojení si dovedností práce s PC a další komunikační technikou;
5. získání dovedností a návyků racionální organizace vlastní práce včetně dovedností time managementu;

6. osvojení si dovedností a návyků spojených s využíváním knihoven a dalších zdrojů poznání;
7. cílevědomé rozvíjení organizačních schopností nejlépe v oblasti realizace nějaké praktické činnosti;
8. získávání zkušeností.

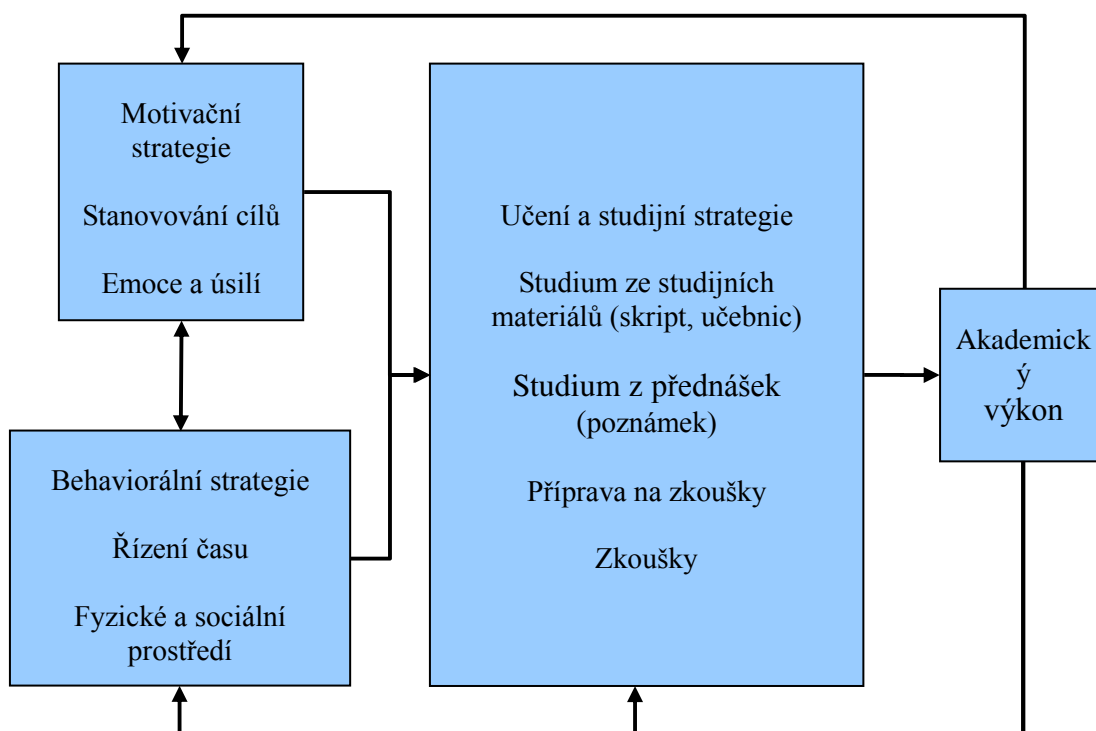
Američanky M. H. Dembo a H. Seli (2008) ve své publikaci představují koncept akademického sebeřízení (*Self-Management Approach*). Sebeřízení považují za klíčový termín v porozumění úspěšně se učícím jedincům, kteří používají efektivní strategie a déle vydrží u obtížných úkolů. Neefektivně studující jedince můžeme naopak rozpoznat na základě několika rysů studijního chování:

1. negativní motivaci založenou na vyhýbání se neúspěchu;
2. neschopností uvědomit si a identifikovat neefektivní studijní chování- čtení a zapamatování jsou různé učební činnosti, proto někdy potrhávání v textu nemusí vést k zapamatování nejdůležitějších informací. Některé pasivní činnosti zahrnují jen nižší myšlenkové operace.
3. neschopností vypořádat se s distraktory- Někdy může být obtížné udržet pozornost a vytrvat se studiu, což může ztěžovat průběžnou práci.
4. nepřipravenost na změnu- Studenti nejsou přesvědčeni o nutnosti změny svého chování. (Dembo, Seli, 2008, s.8).

Autorky se dále domnívají, že vysokoškolští studenti mohou zvýšit svoji kontrolu nad studiem a studijními výsledky osvojením si dovedností, které se vztahují k vybraným oblastem akademického sebeřízení. Vymezily 6 hlavních komponent akademického sebeřízení:

1. motivace
2. metody studia
3. využívání času
4. fyzické prostředí
5. sociální prostředí
6. monitorování výkonu (Dembo, Seli, 2008, s.10).

Obrázek č. 2- *Komponenty akademického sebeřízení* (přeloženo a přejato Dembo, Seli, 2008, s.24)



3.2.2 Možnosti sebeřízení a strategie time managementu, prokrastinace

Sebeřízením osobnosti, které vede k optimálnímu naplňování života, se zabývá také E. Bedrnová. Předkládá různé možnosti a způsoby sebeřízení. Mechanismy sebeřízení zahrnující např. výběrovou orientaci, zaměřenost, postoje, hodnotovou orientaci považuje za základ pro stanovování cílů, priorit a programů. Účinné stanovování cílů předpokládá aktivní vytváření podmínek pro jejich efektivní dosahování. Právě zahájení vysokoškolského studia je určitým předělem v životě a obdobím, kdy mladý člověk přechází k od výchovy k sebevýchově, průběžně mění priority, což vyžaduje praktické postupy umožňující optimalizaci duševní práce. Jednou z možností sebeřízení je optimalizace vlastního řízení času (*time management*). Na dovednost řízení času je třeba nahlížet jako na součást efektivního životního stylu. Bedrnová sem řadí zejména oblast zdraví a vyvážené životosprávy, optimalizaci pracovního uplatnění, partnerské vztahy, rodinu a volný čas, smysl života, radost a štěstí. Domnívá se, že tato problematika zahrnuje řadu dílčích témat od životních cílů a priorit až po praktické otázky plánování času a různé pomůcky. Hlavními tématy však jsou:

1. *přístup k analýze a plánování času*

Organizace studia na vysoké škole je do určité míry nepravidelná, střídá se zkouškové období s obdobími výuky. Pracovní zapojení dnešních studentů bývá pravidlem. Může být problematické vhodně strukturovat časový fond.

2. *hlediska důležitosti a naléhavosti*

Vhodně formulované studijní požadavky a pravidelná kontrola jejich plnění ze strany vyučujících mohou studentům usnadňovat jejich samostatné studium a stanovování priorit.

3. *potřeba vyvarovat se časových tísňů*

Postupné a průběžné plnění úkolů bude eliminovat stres z nedostatku času, který je považován za nejvýznamnější akademický stresor.

4. *etapizace*

Dovednost rozvrhnout si práci na úkolu jako např. vyhledávání informací na internetu, v knihovně, psaní předběžných zpráv přispívá k včasnému dosahování cílů.

5. *delegování*

Být aktivní při vyhledávání pomoci a v kontaktování spolužáků, akademických pracovníků. (Bedrnová, 2009).

I. Vagner (2006) přistupuje k otázce osobního managementu ze dvou hledisek. První pojetí má univerzální využití s cílem vytvářet předpoklady pro úspěch v soukromém i profesním životě, druhý přístup je účelově zaměřený na zvýšení pracovní výkonnosti. Za východisko pro zaměření osobního managementu považuje proces sebepoznání, který zahrnuje například tyto otázky: Kdo jsem? V čem jsou mé přednosti? Jakým způsobem se učím? Také S. R. Covey formuloval návyky pro lidi s vůlí a ochotou se zdokonalovat. V této souvislosti zavádí pojem „*kontinuum zralosti*“, jímž vyjadřuje nutnou posloupnost zdokonalování od individuální závislosti k individuální nezávislosti a dále ke vzájemné závislosti (Covey, 2011, Vágner, 2006) Doporučuje proaktivnost, tedy věnovat se věcem spadajícím do sféry našeho vlivu. Dále poukazuje na potřebu uvědomovat si své osobní poslání a v návaznosti na něj si určovat priority a vytyčovat cíle i v rámci týdenního plánu. Otázky spojené s problematikou životního plánování a řízení času postupně ovlivnily rozvoj tří generací řízení času. První generace řízení času využívala poznámky a seznamy úkolů. Druhá generace vytvářela zdání řádu a spolehlivosti tím, že se opírala o plánovací kalendáře a diáře. Součástí řízení času 3. generace bylo stanovení cílů jak specifických krátkodobých, tak i střednědobých a dlouhodobých. Proces řízení významně zlepšilo i denní plánování. Poslední, čtvrtá generace řízení času, je založena na představě, že v zásadě využíváme čas

jedním ze čtyř způsobů (viz. matice plánování času), přičemž jsou brány v úvahu dva faktory definující naše činnosti *naléhavost* a *důležitost*. K výsledkům se vztahuje *důležitost*, zatímco *důležité* a *nenaléhavé* činnosti vyžadují více iniciativy a proaktivity. V následující tabulce matici plánování času podle S. Coveye.

Tabulka č. 2- *Matice plánování času* (Covey, 2011, s.145)

| | Naléhavé | Nenaléhavé |
|------------|---|--|
| Důležité | <i>Krize</i> Neodkladné problémy Projekty s pevně stanovenými termíny | <i>Prevence krizí</i> Vytváření vztahů Rozpoznávání nových příležitostí Plánování a odpočinek |
| Nedůležité | <i>Činnosti pro druhé, vyrušení</i> Některé telefonické hovory Některá korespondence a zprávy Nejbližší naléhavé činnosti Oblíbené činnosti | <i>Zloději času</i> Pracovní zaneprázdnění Běžné záležitosti Příjemné a zbytečné činnosti |

Až v roce 2010 se vyskytl v českém psychologickém slovníku pojem *prokrastinace* (procrastination). Prokrastinace je definována jako lihavost, váhání, sklon odkládat úkoly a povinnosti zejména z důvodu lehkomyšlnosti či lenosti (Hartl, Hartlová, 2010, s.448).¹² R. Gabrhelík (2006) se věnuje konceptu akademické prokrastinace u vysokoškolských studentů, se kterým se narozdíl od České republiky běžně pracuje v poradenském procesu na zahraničních univerzitách. Badatelé odhadují výskyt tohoto fenoménu u 50-70% vysokoškolské populace (Gabrhelík, 2006, s.22). Vysokoškolský systém, tak jak je organizován, poskytuje studentům dostatek volnosti a prostoru. Tato forma vzdělávání však v sobě nese i určitá úskalí. Na vysoké škole studenty nikdo nekontroluje a je ponecháno na jejich úvaze a rozhodnutí, jak budou při paralelním plnění úkolů do různých předmětů postupovat a kolik času budou učebním činnostem věnovat. Mimoškolní aktivity mohou svou atraktivitou náročné studium zastínit a studium se může začít jevit jako druhořadé, jako něco, co je možno odložit, co počká. Všechny příčiny uvedeného chování není možné přesně a

¹² V nahlížení na prokrastinaci můžeme akcentovat behaviorální hledisko a prokrastinaci chápat jako problém v chování. Dále ji můžeme nahlížet jako problém na kognitivní úrovni spojený s chybnými přesvědčeními a nedostatečnou sebereflexí. Poslední hledisko je osobnostní zahrnující strukturu osobnosti, např. lhostejnost, nedbalost, významná je korelace se svědomitostí.

spolehlivě popsat. Někteří odborníci spatřují příčiny v narůstajícím přetěžování, kterému je jedinec vystaven, a to:

- *v oblasti techniky*- Zvyšuje se množství technologií, které má jedinec zvládat. Přetěžování se může projevit apatií nebo odmítáním plnit další úkoly.
- *v oblasti pracovní*- Narůstá množství a komplexita úkolů, které má člověk zvládnout.
- *v oblasti informační*- Zvyšuje se množství informací a rychlost, s jakou nové informace přicházejí.
- *v oblasti sociální*- Zvyšuje se objem komunikace a prostřednictvím internetu může narůstat množství povrchních vztahů. (Miklošíková, 2012, s. 39).

Passig a Lobo (2010) uvádějí, že k tématu prokrastinace bylo v posledních 30 letech uveřejněno okolo 700 vědeckých prací, jejichž cílem bylo mimo jiné zjistit, zda a do jaké míry odkládají vysokoškolští studenti své studijní povinnosti. Bylo zjištěno, že prokrastinační tendence se zvyšují s dobou, kterou student na vysoké škole stráví. Studenti tyto tendence u sebe častěji pozorují při plnění písemných a termínovaných úkolů než u povinné docházky, studia na zkoušky a povinné četby. Kramulová hovoří o chronické a situační prokrastinaci, přičemž krátkodobé odložení úkolů může plnit důležitou funkci mentální hygieny (2011, s. 31). Situační prokrastinace v sobě nese také pozitivní aspekty odkládání spojené s vyvarováním se ukvapených závěrů a rozhodnutí.

Zároveň odborníci hovoří o následujících příčinách spouštějících odkládání povinností:

- zlovyk, který je upevňován opakovaným chováním (např. nevypracování zadaných úkolů, odkládání zkoušek, laxní postoj)
- obranný mechanismus *vyhnutí se neúspěchu*
- nižší aspirační úroveň
- sklony k depresím
- syndrom poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADHD)
- nuda (Miklošíková, 2012, s. 39- 40).

Jestliže vztáhneme uvedená tvrzení na studium a výuku, pak je možné se domnívat, že ke zmírnění tendence vysokoškoláků odkládat přispívají vedle dovedností vysokoškoláků plánovat a organizovat vlastní čas také dovednosti metakognice, tedy sebepoznání.¹³ Dovednost zde chápeme jako učením získanou dispozici ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou (Hartl, Hartlová, 2000).

¹³

Metakognice znamená poznání toho, jak člověk poznává (Hartl, Hartlová, 2000).

V neposlední řadě také pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů mohou pozitivně ovlivnit přístup studentů ke studijním povinnostem.

3.3 Shrnutí

V třetí kapitole teoretické části práce jsme nejprve stručně pojednali o možných úskalích, která s sebou zahájení vysokoškolského studia přináší a která mohou ztěžovat akademickou adaptaci studentů přicházejících na vysoké školy se středoškolskými studijními návyky. Dále jsme předložili dvě pojetí vysokoškolského studia. V prvním pojetí považujeme studium na vysoké škole za specifickou pracovní, intelektuální činnost studenta zaměřenou na kognitivní rozvoj jeho osobnosti. V souladu s tímto předpokladem jsme definovali pojem kognitivní styl, učení vysokoškolských studentů, představili jsme Kolbovu typologii intelektových schopností vysokoškoláků a model vysokoškolského studia zkonstruovaný na Dundee College of Education ve Velké Británii. V druhém pojetí nacházíme úzkou spojitost mezi vysokoškolským studiem a dovednostmi rozhodování, sebeorganizace a sebeřízení studentů, které mohou mít na úspěšnost studia vliv. Přestože vysokoškolské studium poskytuje studentům dostatek volnosti, je nutné respektovat studijní harmonogram nebo dodržovat termíny odevzdání písemných prací a konání zkoušek. Ukazuje se tedy, že otázka úspěšného studia na vysoké škole je spjata s problematikou přenosných vědomostí, dovedností a postojů potřebných také pro osobní rozvoj i zaměstnatelnost. Ve vzdělávání a profesní přípravě hovoříme o klíčových kompetencích. S ohledem na téma disertační práce se v další kapitole budeme zabývat kompetencí učení jak se učit, v rámci které je zdůrazňovaná osobní organizace. S pojmem osobní organizace v pracovním a studijním prostředí, který se vztahuje k řízení času a zvládnutí stresu se setkáváme v české i zahraniční odborné literatuře. V této kapitole jsme se věnovali také strategiím řízení času jako klíčovému studijním dovednostem, byly popsány studijní strategie jako techniky osobního managementu vysokoškolských studentů a v neposlední řadě také představeny hlavní komponenty konceptu akademického sebeřízení.

4 Rozvoj kompetencí v terciárním vzdělávání

V této kapitole se budeme věnovat dalším koncepčním a kurikulárním změnám v oblasti terciárního vzdělávání v souvislosti s důrazem kladeným na celoživotní učení a zaměstnatelnost. Vedle požadavku na rozvoj klíčových kompetencí důležitých pro profesní uplatnění absolventů strategické školské dokumenty upozorňují, že v souvislosti s formální aplikací Boloňského procesu dochází ke stavu, v němž nejsou dostatečně vyjasněny pozice absolventů na trhu práce. Vzniká poptávka po jednoznačném a srozumitelném vyjádření povahy a náročnosti výstupů terciárního vzdělávání. Jde například o zajištění srovnatelnosti studia, lepší informovanost studentů i zaměstnavatelů, formulování kritérií pro uznávání zahraničního vzdělávání a poskytnutí kritérií pro posuzování akreditací studijních programů

V české odborné literatuře najdeme dva způsoby vymezení pojmu „kompetence/klíčové kompetence“¹⁴. Podle jedné z mnoha definic je kompetence jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, je spojená s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (Veteška, Tureckiová, 2008). Jezberová (2007) popisuje klíčové kompetence jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti, budoucí uplatnění v pracovním i mimopracovním životě i pro další vzdělávání.

V reakci na změny vzdělávací politiky způsobené globalizací a přechod ke znalostní navrhuje Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie z prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (č.2006/962/ES) vybavit mladé lidi nezbytnými klíčovými kompetencemi, které se vztahují ke konkrétním disciplínám, resp. vyučovacím předmětům (např. kompetence v mateřském jazyce, v cizích jazycích, matematická kompetence, kompetence k práci s digitálními technologiemi) a také kompetencemi kroskurikulárními zahrnujícími kompetence k učení, kompetence sociální a občanské, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření (Veteška, Tureckiová, 2008). Co však znamená kompetence k učení? Podle Vetešky

¹⁴ Pojem kompetence je v oblasti vzdělávání a řízení lidských zdrojů jednoznačně upřednostňován před jakýmikoli jinými pojmy (dovednosti, způsobilost, schopnost..) a to s ohledem na kompatibilitu pojmů v mezinárodním, především evropském měřítku a také proto, že svým rozsahem jako jediný z uvedených pojmů pokrývá jak vědomosti- soustava faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, dovednosti- skill- způsobilost k provádění určité činnosti, schopnosti- individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu, postoje a hodnoty), jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon. V AJ tento termín má 2 ekvivalenty- competence – správně používaná v kontextu podávání kompetentního výkonu v určitém situačním kontextu, jde tedy o způsobilost. kvalifikaci. Pojem competency pak odkazuje na soubor lidských kvalit, které jsou ke kompetentnímu výkonu potřeba (Průcha, Veteška, 2012, s.149).

kompetence k učení vyžaduje například:

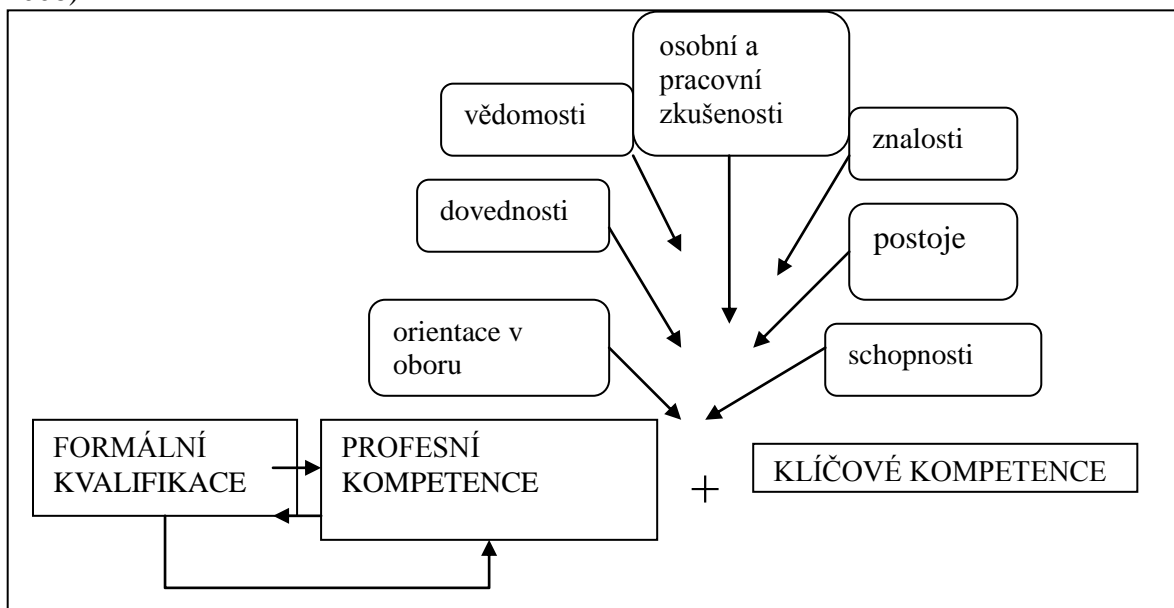
- aby jedinec znal a chápal své strategie učení, silné a slabé stránky svých schopností,
- aby byl schopen získávat nové znalosti a dovednosti a uměl je zpracovávat,
- aby efektivně organizoval své učení, byl schopný v učení vytrvat a soustředit se v prodloužených časových úsecích,
- aby byl disciplinovaný a uměl si vyhradit čas na učení,
- aby uměl spolupracovat s ostatními a případně vyhledávat rady, informace a podporu
- aby měl kladný postoj k řešení problémů, uměl s vyrovnávat se změnami a překonávat překážky. (Veteška, 2011).

Klíčové kompetence tvoří základ změny systému formálního vzdělávání i v České republice. Cílem kurikulární reformy v České republice probíhající v kontextu ekonomických a společenských změn, je úsilí o kontinuální utváření a rozvíjení kompetencí jednotlivců v průběhu celého života. Ukazuje se, že potřebné znalosti, dovednosti a kompetence je třeba dále rozvíjet, vzdělávání by mělo tudíž podporovat osobní a profesní rozvoj jednotlivců přínosný jak pro ně samotné, tak i pro zaměstnavatele. Návaznost a prostupnost jednotlivých cyklů vzdělávání je kurikulárně i legislativně zajištěna základními souvisejícími dokumenty na jednotlivých úrovních vzdělávání:

- a) primární vzdělávání – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro lehlé mozkové postižení, resp. Vlastní školní vzdělávací programy;
- b) sekundární vzdělávání- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro střední odborné školy;
- c) terciární vzdělávání- Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání zahrnující vyšší odborné vzdělávání, bakalářský, magisterský a doktorský studijní program.

Podpora zaměstnanosti vyzývá k tomu, aby se systémy vzdělávání a odborné přípravy přizpůsobily novým požadavkům kladeným na kompetence prostřednictvím lepší identifikace profesních potřeb a klíčových kompetencí. Koncept učení a vzdělávání založený na získávání a rozvoji kompetencí by měl umožnit průběžný rozvoj, změnu profesních orientací, adaptabilitu a zaměstnatelnost. V tomto pojetí je kvalifikace je složena ze dvou složek, jejichž poměr se v průběhu života mění. Od původní převahy formální kvalifikace dospívá jedinec k převaze neformální kvalifikace získané profesní a životní zkušeností.

Obrázek č. 3- *Nové pojetí kvalifikací založených na kompetencích* (Veteška, Tureckiová, 2008)



5 Přehled tématických oblastí ve výzkumech vysokoškolských studentů

Lze říci, že tématické zaměření výzkumů vysokoškolských studentů odráží proměny v tomto sektoru vzdělávání, neboť se zaměřují na zjišťování názorů na výuku korespondující s důrazem na evaluaci vzdělávacího procesu nebo se týkají uplatnění absolventů v souladu s požadavky na ekonomickou relevanci studijních programů. Řada výzkumů přináší poznání o socioekonomických podmínkách života a studia vysokoškolských studentů, což potvrzuje aktuálnost sociální dimenze ve vysokoškolském vzdělávání v rámci Boloňského procesu. S přihlédnutím ke zvýšené nezávislosti a heterogenitě vysokoškolských studentů mají vyučující přirozeně jen velmi omezené příležitosti k monitorování studijních zvyklostí studentů. S problematikou studentských zkušeností a očekávání na začátku vysokoškolského studia se zatím můžeme setkat zejména v zahraničních výzkumně-empirických zprávách. Mezi dosud málo prozkoumané oblasti vysokoškolské pedagogiky patří také téma životního stylu současných vysokoškolských studentů přinášející s sebou změny ve vztahu k trávení studijního a osobního času.

5.1 Vysokoškolský student v domácích výzkumech

Centrum pro studium vysokého školství (CSVŠ) zpracovalo v letech 1998-2005 několik vln dotazníkového šetření *Sociální portrét vysokoškolského studenta*. Okruhy otázek se zaměřily vedle demografické charakteristiky, na okolnosti výběru studijního oboru a přijetí ke studiu. Vybraná zjištění již byla uvedena v kapitole Studentská kariéra (kap.1.2.2). Národní šetření studentů NA6 realizované Akademickým centrem studentských aktivit (ACSA) v akademickém roce 2006/2007 si kladlo za cíl poskytnout globální pohled na vybrané oblasti vysokého školství. Poukázalo na silné stránky českých vysokých škol spatřované studenty v možnostech rozvoje odborných znalostí, mobilit a zapojení do výzkumných aktivit. Z pohledu studentů je naopak žádoucí povzbudit a zkvalitnit činnost studentských organizací a služeb vysokoškolských institucí. Nicméně, s vlivem evaluace na kvalitu výuky vyjadřují vysokoškoláci značnou nespokojenost (ACSA, Na6, 2007). Obsahová stránka výuky a kvality vyučujících jsou hodnoceny kladně. K podobným zjištěním došla také J. Šafránková při sociologickém průzkumu studentů ČVUT v roce 2001. Tamní studenti vyjádřili spokojenost s odbornou a pedagogickou úrovní přednášek, nespokojeni ale byli s rozsahem cvičení, skladbou předmětů a dostupností studijní literatury (Šafránková, 2001, s. 78-90).

Pod fenoménem studijní neúspěšnosti ve studiu na vysoké škole je skryto několik jevů s

rozdílnými příčinami a důsledky.¹⁵ Některé prováděné výzkumy jsou zaměřené na zjišťování důvodů studijní neúspěšnosti, které uvádí samotní studenti. Studenti vysvětlují neúspěšnost ve studiu nespokojeností s podobou výuky, nouzovou volbou programu, změnou priorit, nedostatkem motivace, nedostatečnou sociální a akademickou integrací při studiu či vnějšími činiteli- rodinnou, zdravotní, finanční situací (Mouralová, Tomášková, 2007). Cílem výzkumu neúspěšnosti posluchačů 1. ročníků technických studijních programů bylo vytipovat překážky bránící postupu ve studiu (Menclová, Baštová, 2003). Technické obory se potýkají s významnější mírou studijní neúspěšnosti než jiné obory. Skutečnost, že studenti jsou často přijímáni bez přijímacích zkoušek a nabídka studijních míst převyšuje poptávku problém předčasného zanechání studia v těchto oborech dále zhoršuje. Studijní neúspěšnost je však ukazatelem úspěchu jen v prvním roce studia a nevypovídá o celkové studijní spokojenosti v průběhu studia na vysoké škole.

V roce 2010 se v České republice uskutečnil výzkum REFLEX 2010 koordinovaný Střediskem pro vzdělávací politiku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, který navazuje na čtyři roky starý mezinárodní projekt REFLEX a byl realizován v 15 evropských zemích včetně České republiky a Japonska. V první zprávě z výzkumu se dozvídáme, mimo jiné, o době, kterou studenti vysokých škol věnovali studiu a také o skladbě času v věnovaného různým studijním činnostem. Tyto studijní činnosti zahrnovaly účast na přednáškách, cvičeních, seminářích, samostudium, psaní prací apod. a přípravu na písemné a ústní zkoušky. závislosti na studijním programu a oboru. Rozdíly mezi studijními programy (bakalářskými, magisterskými a doktorskými) a obory jsou značné a týkají se jak preferovaných způsobů výuky, celkové doby věnované studiu, tak zejména doby přípravy na zkoušky a testy. Během semestru se studenti věnují přednáškám a cvičením průměrně 16 hodin týdně, ostatním studijním činnostem 11,5 hod. a přípravě na zkoušky asi 6,5 hod. Oproti výpovědím absolventů z roku 2006 došlo k nárůstu doby strávené studijními činnostmi. K největšímu nárůstu došlo u bakalářských programů. Zatímco průměrná doba studia ve zkuškovém období činí 24 hodin týdně, studenti lékařských a právnických fakult uvedli až 37 hodinovou přípravu týdně. V lékařských oborech studenti věnují dvojnásobnou dobu oproti průměru všech oborů přípravě na zkoušky již během semestru. Byla zjišťována a porovnávána doba strávená studijními činnostmi u bakalářských, magisterských a doktorských programů. U

¹⁵ V mezinárodní komparaci terciárního vzdělávání je pozornost věnována tzv. míře udržení se ve studiu (angl. *retention rate*), která vyjadřuje počet studentů, kteří vstoupili na univerzitu a byli zapsáni i v následujícím roce na některém typu studia. Problém nedokončení studia úzce souvisí se školní neúspěšností.

některých oborů je doba věnovaná studiu nižší než průměrná jak, u bakalářských, tak u magisterských programů například: Humanitní vědy a nauky, Vědy a nauky o kultuře a umění, Právo a právní a veřejnosprávní činnost, Elektrotechnika (Ryška, Zelenka, 2011, s.7).

Středisko vzdělávací politiky na PedF UK se rovněž systematicky věnuje problematice postavení a uplatnění vysokoškoláků na trhu práce s cílem analyzovat okolnosti přechodu absolventů do praxe, míru nezaměstnanosti a další perspektivy. Můžeme hovořit o mírném zhoršování úspěšnosti absolventů vysokých škol na trhu práce- v roce 2008 byl vysokoškolák oproti běžné pracovní síle na trhu práce zvýhodněn o 61%, zatímco v roce 2005 o 73% (Koucký, Zelenka, 2009). Výzkumy absolventů přinášejí také zpětnovazební informace o kvalitě vysokoškolského studia. Ve výzkumech celorepublikových i na úrovni vysokých škol absolventi shodně vyjadřují nespokojenost s úrovní praktických znalostí, dovedností a úrovní jazykové přípravy (Ryška, 1998).

Vedle absolventů vysokých škol jsou jiné výzkumy zaměřené na začínající vysokoškoláky v prvním roce studia. Dotazníkové šetření studentů 1. ročníků jednotlivých fakult VUT v Brně bylo zaměřeno na zmapování obav a změn spojených se studiem na vysoké škole. Za největší změnu studenti považují zvykání si na jiný styl výkladu látky, neosobní přístup vyučujících, hospodaření s omezeným objemem financí a vlastní organizaci studijních povinností. Výsledky ukázaly, že se při studiu studenti nejčastěji potýkají s odkládáním učiva na poslední chvíli, nerealistickým plánováním, nižší schopností soustředění na učivo a neochotou investovat do studia příliš mnoho času (Institut celoživotního vzdělávání, VUT v Brně, 2010). Nejvíce studentů se také obává nedostatečných znalostí na úspěšné dostudování a absence disciplíny pro pravidelné učení. Závěry výzkumu v oblasti sebereflexe vysokoškolských studentů na Slovensku jsou v tomto ohledu zajímavé. Ukázalo se, že až pro 59,1% studentů je hlavní metodou práce v průběhu semestru sporadická příprava a pouze 1,9% studentů studuje pravidelně (Plávková, Čukan, 2009). Na Západočeské univerzitě v Plzni provedla v rámci bakalářské práce na téma time management vysokoškolských studentů zajímavý výzkum K. Kalivodová. Dotazníkovým šetřením zjišťovala rozdíly v dovednostech řízení času mezi studenty fakulty Pedagogické a studenty Lékařské fakulty UK v Plzni. Významné rozdíly byly zaznamenány jen v otázkách na průběžnou studijní přípravu, odkládání povinností a přístupu ke studiu během semestru a ve zkuškovém období. V některých oblastech mají studenti Lékařské fakulty lepší dovednosti řízení času (Kalivodová, 2012).

Tabulka č. 3- Přehled vybraných tematických oblastí v domácích výzkumech vysokoškoláků

| Realizátor/Koordinátor a název výzkumu | Téma výzkumu | Respondenti a metody výzkumu |
|---|---|---|
| Centrum pro studium vysokého školství (CSVŠ) <i>Sociální portrét vysokoškolských studentů v ČR I-V</i> | sociodemografická charakteristika, předchozí studium, okolnosti volby studia a motivace, průběh studia, kvalita a podmínky studia | Dotazníkové šetření, 5 vln v letech 1992-2005. cca 1500-3000 respondentů. |
| Akademické centrum studentských aktivit (ACSA) <i>Národní šetření „NAŠEST“</i> | kvalita studia na vysoké škole, poradenství a atmosféra na vysoké škole, prostředí a služby, finanční podmínky studia, práce studentských organizací | reprezentativní dotazníkové šetření, cca 14 tisíc studentů veřejných, státních a některých soukromých vysokých škol, 2006 |
| Středisko vzdělávací politiky PedF UK <i>Reflex 2010 (The Flexible Professional in the Knowledge Society: New demands on Higher Education in Europe)</i> | vzdělání před vysokou školou, zaměření studijního oboru, způsob výuky, hodnocení vysokoškolského studia, doba věnovaná studiu, kvalita studijní nabídky, první zaměstnání, profesní historie | dotazníkové šetření absolventů bakalářských a magisterských programů 4-5 let po získání diplomu, cca 8000 respondentů |
| Institut celoživotního vzdělávání, VUT v Brně <i>Prváci na VUT v Brně</i> | způsoby přípravy na testy a zkoušky, obavy při nástupu na vysokou školu, motivace | dotazníkové šetření, cca 341 studentů 1. ročníků bakalářského studia v akademickém roce 2009/2010 |
| Sociologický ústav AV ČR <i>Studium na vysoké škole</i> | socioekonomický profil, přijímací řízení, přechod ze střední na vysokou školu, hodnocení poskytovaného vzdělání, aspirace a studijní plány, náklady spojené se studiem, zdroje financování, finanční spoluúčast | dotazníkové šetření, cca 4150 respondentů, 2004 |
| Středisko vzdělávací politiky PedF UK, Praha <i>Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu</i> | počty absolventů, zaměstnatelnost absolventů, nezaměstnanost absolventů, | 2006-2008 |

5.2 Vysokoškolský student v zahraničních výzkumech

V následující podkapitole budou představeny výsledky zahraničních výzkumných šetření převážně zaměřených na začínající vysokoškolské studenty, jejich očekávání, připravenost na studium na vysoké škole a prvních studijních zkušeností.

Cílem výzkumu, který společně realizovaly instituce zabývající se vysokoškolským vzděláváním ve Skotsku (*Scottish Funding Council, Universities Scotland, the National Union of Students in Scotland, the Quality Assurance Agency for Higher Education Scotland*) bylo prozkoumat možnosti, které se nabízejí k podpoře akademické integrace studentů. Šetření bylo zaměřeno na studentská očekávání a zkušenosti získané v prvním roce studia na vysoké škole (Johnston, Kochanowska, 2008). Monitorování studentských očekávání a zkušeností bylo pojato jako přístup k zajišťování kvality a standardizace vysokoškolského vzdělávání, neboť moderní životní styl současného vysokoškolského studenta vyznačující se také potřebou sladit studium s pracovní aktivitou zasahuje do všech oblastí života vysoké školy, přičemž nejmarkantněji se tento trend projevuje právě v rostoucím nesouladu mezi vysokou školou, jejími standardy, kurikulem a rozdíly ve schopnostech a možnostech jedinců vyhovět nárokům vysokoškolského studia. Mezi participujícími institucemi byly např. *Edinburgh College of Art, Glasgow School of Art, University of Aberdeen, University of Edinburgh, University of Stirling*. Skupinových diskusí a ohniskových skupin, se zúčastnilo 170 studentů, 165 studentů 1. ročníku prezenčního studia, 1 student kombinovaného studia (part-time student), ostatní údaj neuvědli. Data byla zpracovávána kvalitativně. Otevřené otázky poskytly prostor pro generování dalších témat pro skupinové diskuse a ohniskové skupiny, záměrem nebylo najít odpovědi na konkrétní otázky.

Diskusní otázky se týkaly okolností volby vysokoškolského studia a motivace k pokračování ve studiu. Respondenti uváděli podobné důvody jako čeští studenti ve výzkumech CSVŠ. Studium na vysoké škole je již považováno za normu a zajistí lepší uplatnění v praxi. Pokud jsou studenti motivováni ve studiu pokračovat, je tomu většinou z důvodu osobních ambicí, touze dostat akademickým výzvám a také si uvědomují, že zanechání studia by bylo plýtvání časem a penězi (Johnston, Kochanowska, 2008, s. 18-19). Zajímavá zjištění vyplynula z reakce na otázku, jaké rozdíly studenti pociťují mezi svými očekávání a dosavadními zkušenostmi. Zejména studenti architektury a výtvarných umění uvádí, že rozsah kontaktní výuky předčil jejich očekávání a pociťují problémy v oblasti značné studijní zátěže (Johnston, Kochanowska, 2008, s.20-21). Naopak jiní studenti si stěžují na po obsahové stránce nenáročnou a povrchní studium, mají pocit, že nečiní pokroky. Studenti se také domnívají, že mají příliš mnoho volného času, že studium dostatečně nerozvíjí jejich osobnost a schopnosti nezávislého a kritického myšlení. Studenti postrádají adekvátní zpětnou vazbu ze strany vyučujících, zda

postupují v samostatném studiu správně a efektivně. Ocenili by řízení samostudia ze strany vyučujících. Lze se tedy domnívat, že studenti pocítují nejistotu ve svých schopnostech samostatně si své studium účinně zorganizovat. Objevují se také připomínky k nevyhovujícímu zázemí (zejména nedostatek společenských prostor), nestabilnímu studijnímu rozvrhu a nízké angažovanosti ze strany ostatních studujících. Respondenti byli vyzváni, aby uvedli své návrhy na zlepšení zkušeností, které dosud získali v prvním ročníku studia na vysoké škole. Návrhy studentů byly kategorizovány následovně:

1. komunikace a úvodní kurzy do studia;
2. problematika přechodu na vysokou školu;
3. akademické dovednosti;
4. personalizace prvního roku studia;
5. formativní a diagnostické hodnocení, zpětná vazba;
6. vrstevnická podpora v prvním roce studia;
7. akademické otázky;
8. využívání informačních a komunikačních technologií;
9. společenský život;
10. finance (Johnston, Kochanowska, 2008, s. 25).

Studenti by si přáli zlepšit obecnou informovanost o charakteru studia na vysoké škole. Mělo by jim být také umožněno detailněji se seznámit s obsahem studijních plánů oborů již před zápisem do studia, aby mohli činit informovaná rozhodnutí, čímž by se zlepšila i míra udržení ve studiu. Studentům činí obtíže zvládnutí kvantitativního nárůstu učiva a nové organizace výuky. Uvedli obtíže se zaznamenáváním poznámek. Domnívají se, že součástí vzdělávací činnosti vysoké školy by měla být i problematika akademických a obecných studijních dovedností. Studenti také pocítují potřebu většího dialogu s vyučujícími v otázce ovlivňování své studijní dráhy, přejí si více prostoru pro volitelné předměty. Sami naopak uznávají, že by měli být aktivnější a více se účastnit společenského života na vysoké škole. Tyto závěry částečně korespondují se závěry jiného výzkumu, který v roce 2001 provedla na univerzitě v Sheffieldu S. Drew. Dotazovala se tehdy vysokoškoláků, co by jim pomohlo a co jim brání v dosahování studijních úspěchů. Jako první faktor studenti uvedli sebezpoznání a sebeorganizaci včetně přijetí zodpovědnosti za studium. Dále byla zmíněna motivovanost ke studiu, vnímání vlastního způsobu učení, reflexe každé studijní zkušenosti a podpora ze strany vyučujících a instituce, zejména pokud jde o časové plánování zpětné vazby a hodnotící kritéria (Drew, 2001).

Uveďme zde také další výzkum uskutečněný ve Velké Británii. Jednalo se o 2. fázi

empirického šetření mapujícího první zkušenosti z vysokoškolského studia těch studentů, kteří se v roce 2006/2007 již nezapsali do druhého ročníku studia svého studijního oboru (Yorke, Longden, 2008). Mezi hlavními důvody pro nepokračování ve studiu studenti uvedli:

1. nesprávný výběr oboru;
2. nedostatečný osobní zájem a studijní úsilí;
3. kvalita výuky;
4. nedostatečný kontakt s vyučujícími;
5. nezvládání studijní zátěže;
6. finanční problémy.

Není překvapivé, že se objevují shodné argumenty jako u již popsaného výzkumu ze Skotska. Ukazuje se tedy, že problematika sebeorganizačních dovedností a studia na vysoké škole se studentů bezprostředně dotýká a je velmi aktuální.

Na univerzitě v Coleraine ve Velké Británii byl proveden pilotní průzkum s cílem porovnat očekávání vysokoškoláků prvních ročníků vztahující se k studijním a společenským aspektům života na univerzitě se zkušenostmi po prvních dvou měsících na univerzitě. Důraz byl kladen na zhodnocení míry, do které byli studenti schopni predikovat problematické oblasti a situace, kterým budou při studiu vystaveny. Byly vymezeny tři oblasti problémů: akademické, sociální a osobní, praktické. Bylo zjištěno, že studijní zátěž studentů není takového rozsahu, jak očekávali a jako problém ji pocítuje více než třetina studentů. V sociální oblasti se studenti potýkají s pocity osamělosti pramenícími z odloučení od rodiny a přátel. Pro pocit studijní a životní spokojenosti je významná míra rodinné podpory a úroveň sebedůvěry. V praktické rovině se studenti snaží o nalezení rovnováhy mezi studiem, zaměstnáním a ostatními zájmy. Závěry výzkumu ukázaly, že pro spokojenost studentů jsou nejdůležitější kvalitní interpersonální vztahy (Lowe, Cook, 2003).

Proměny a rozmanitost ve studentském prožívání 1. roku studia na vysoké škole byly hlavním tématem výzkumné zprávy zpracované ve Velké Británii institucí CHERI (Centre for Higher Education Research and Information) v rámci mezinárodního projektu REFLEX (The Flexible Professional in the Knowledge Society). Zpráva analyzuje a komparuje data ze Spojeného království a 10 evropských zemí (Itálie, Španělsko, Francie, Rakousko, Německo, Holandsko, Finsko, Norsko, Švýcarsko a Česká republika). Pozornost je zaměřena na distribuci času s ohledem na účast na výuce a plnění studijních povinností. Obecně nejvíce času studiu věnují francouzští a švýcarští studenti. Časové studijní investice jsou specifikovány na akademický čas, univerzitní společenský čas a neuniverzitní čas. Akademický čas zahrnuje zařazena účast na výuce, samostatné studium, diskuse se studenty a

vyučujícími a četba literatury a průměrně dosahuje ve sledovaných zemích 11 hodin týdně. Bylo porovnáváno také zastoupení různých studijních činností:

- přednášky
- skupinové projekty
- spoléhání na vyučujícího jako hlavní zdroj informací
- písemné úkoly.

Ve srovnání s ostatními zeměmi britští studenti vypověděli, že vysokoškolské studium akcentuje plnění písemných úkolů, zároveň se také domnívají, že k úspěšnému složení zkoušky často odvádí více práce, než je vyžadováno. Tito studenti jsou také nejvíce samostatní a nejméně spoléhají na pedagogy jako na hlavní zdroj informací. Odpovědi respondentů reflektují velký důraz kladený na samostatné studium ve Velké Británii, na rozdíl od vysokých škol ve Španělsku, Japonsku i České republice. Na základě analyzovaných odpovědí můžeme považovat britské studenty za ty nejvíce motivované a nejambicióznější vysokoškoláky z EU (Brennan, J. , Patel, K., Tang, W., 2009).

Ukázalo se také, že důležitou součástí života současných vysokoškoláků, zejména v kontinentální Evropě, je zaměstnanecká aktivita v průběhu semestru, jejíž vykonávání může ohrožovat tradiční aspekty studentského života na vysoké škole a ve svém důsledku stírat rozdíly mezi studenty prezenčního a kombinovaného studia. Na rozdíl od Spojeného království studenti z kontinentální Evropy tráví více času v zaměstnání také formou pracovní stáží. Výzkumníci v této souvislosti hovoří o výrazném profesním zaměření vysokoškolského vzdělávání v kontinentálních evropských zemích a naopak o anglosaské holistické koncepci vysokoškolského vzdělávání akcentující osobnostní rozvoj (Brennan, J. , Patel , K., Tang W., 2009).

V roce 1995 byla v Austrálii realizována první národní studie zabývající se problematikou prožívání prvního roku vysokoškolského studia s důrazem na studijní zvyklosti a akademickou orientaci vysokoškoláků. Značnou pozornost autoři věnovali akademické integraci, neboť se domnívají, že společenský aspekt vysokoškolského studentského života může pozitivně ovlivnit akademickou výkonnost i individuální vnímání vlastní kompetentnosti (McInnis, James, 1995, s. 47). Podle výzkumníků je vysokoškolská socializace obousměrný proces. Vysokoškolák není pasivním konzumentem prostředí vysoké školy, ale je aktivním partnerem v utváření studijní zkušenosti v průběhu prvního roku studia a prostředí vysoké školy do značné míry sám vytváří. Do výzkumného šetření se zapojilo přes 7000 vysokoškolských studentů 1. ročníků. Na základě sběru dat formou elektronických

dotazníků a následných rozhovorů vznikly případové studie 7 zúčastněných vysokoškolských institucí. Ve vzorku převažovaly ženy, jejichž zastoupení převyšuje muže také ve společenskovědních, humanitních a učitelských oborech (McInnis, James, 1995). Univerzita v Melbourne v roce 2000 koordinovala 2. vlnu výzkumného šetření navazujícího na šetření z roku 1995 s cílem porovnat a monitorovat budoucí vývoj v prožívání prvního roku studia na vysoké škole. Výrazný rozdíl spočívající v 9% nárůstu byl zaznamenán v zapojení studentů prezenčního studia do zaměstnání na částečný úvazek. 42% studentů uvedlo, že tráví v zaměstnání 11-20 hodin týdně, což představuje nárůst v počtu odpracovaných hodin o 12% oproti roku 1995 (McInnis, James, Hartley, 2000, s.12). Závěrečná zpráva přinesla důkazy o zmenšujícím se prostoru a klesajícím významu vysokoškolského studia v životě současných australských vysokoškoláků.

Výzkum z USA autorů Nonis, Pilhours, Hudson byl zaměřený na prozkoumání využívání času u studentů obchodu a marketingu v období studia na vysoké škole. Studenti zaznamenávali své hospodaření s časem, tj. studijní a mimostudijní aktivity, do strukturovaných studijních deníků. Nakládání se studijním časem bylo zaznamenáváno po dobu jednoho týdne do 3 kategorií - akademické, osobní a jiné. Zároveň mohli studenti vybírat z 28 konkrétních aktivit. Na základě získaných dat o způsobu trávení času byli studenti profilováni do 2 vnitřně homogenních skupin: studenti zaměřeni na akademický život (*campus-centred students*) a studenti zaměřeni na neakademický život/mimouniverzitní život (*life-centred students*). Pro odpověď na otázku, kolik času tráví studenti různými aktivitami byla použita deskriptivní statistika. Závěry ukázaly, že studenti více času než studiem tráví zaměstnáním nebo zábavou, přičemž do nakládání s časem se promítají zejména osobnostní charakteristiky a situační faktory. V dnešní době spojované s překotným přísunem informací, tlakem na výkon a také nejistotou, tak potřebují být studenti vnitřně motivovaní a pocítovat smysluplnost svého snažení a zároveň být schopni plánovat a realizovat své školní i mimoškolní aktivity. Učitel by měl podněcovat jejich studijní motivaci poctivě a včas plnit učební povinnosti a tím omezovat chování vedoucí k odkládání. Autoři se domnívají, že je nutné, aby vysoká škola vedla studenty ke správnému rozhodování v souladu se zásadami time managementu prostřednictvím vhodných studijních požadavků. Strategie výuky, které autoři doporučují, uvádíme v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4- Strategie vysokoškolské výuky rozvíjející dovednosti osobní organizace a řízení času (přejato a přeloženo Nonis, Pilhours, Hudson, 2006, s. 129)

| Strategie výuky | Specifické aktivity | Očekávaný (pravděpodobný) výsledek |
|--|--|--|
| Strukturování studijních požadavků do malých celků/dílčích úkolů | Pravidelné a častější krátké testy Průběžně zadávané domácí úkoly Diskuse a dotazování ve výuce Odměňování studentů | Změny ve studijním chování projevující se v nárůstu času věnovaného studijním povinnostem |
| Personalizace výuky a navazování osobních vztahů | Oslovování studentů jménem a naslouchání jejich potřebám. Projevit zájem o profesní plány studentů | Zvýšení motivace a účasti na kontaktní výuce Vytváření vztahu mezi studentem a vysokou školou |
| Flexibilita a dostupnost v nabídce studijních předmětů a materiálů | Dostupné a vhodné studijní opory a e-learning | Možnost plnění studijních povinností dle vlastních časových možností |
| Provázanost a prostupnost témat v jednotlivých studijních předmětech | Opakování a zpřístupnění základních znalostí nutných pro úspěšné absolvování studijního předmětu | Studenti získají lepší studijní zkušenosti. |
| Rozvoj sebereflexe vysokoškoláků v oblasti řízení času | Průzkumy Používání diáře Vedení deníku | Rozvoj dovednosti stanovování priorit a efektivní řízení času |
| Efektivní využívání informačních technologií | Pravidelné aktualizování informací nezbytných pro studenty na webových stránkách (syllabus, úkoly, prezentace) | Přístup k nezbytným informacím 24 hodin denně |
| Vyjadřování očekávání | Poskytnutí detailních informací o způsobech hodnocení a orientační časové a faktické náročnosti studijních povinností | Motivování a spokojení studenti zaměřeni na dosažení cíle. |

Dále zde uvedme závěry meziuniverzitního výzkumného projektu zaměřeného na specifický charakter přechodu ze střední školy na vysokou školu. Jedná se o příklad výzkumné spolupráce University of Otago na Novém Zélandu a University of Groningen v Nizozemí. Výzkumníci van der Meer, Jansen, Torenbeek (2010) se v kvantitativním dotazníkovém šetření dotazovali studentů, jak hodnotí své dovednosti samostatného studia a řízení času a zajímali je také pocíťované problémy v těchto oblastech ještě zahájením

vysokoškolského studia. Výzkumná otázka vycházela z předpokladu, že nakládání s časem souvisí jak s již osvojenými oborově specifickými dovednostmi, tak i s nesespecifickými dovednostmi. Pokud jde o posouzení připravenosti na studium a očekávání nebyly zjištěny významné rozdíly mezi studenty z Nizozemí a Nového Zélandu. Na University of Otago na Novém Zélandu byl realizován i kvalitativní výzkum metodou rozhovorů a volných písemných výpovědí. Začínající vysokoškoláci nejčastěji uváděli obavy plynoucí z nesprávného pochopení nových studijních požadavků. Problémy rovněž působí časová organizace studia na vysoké škole, kdy je vyžadováno plnění studijních povinností v kratších časových úsecích. Závěry ukázaly, že spíše než s nerealistickými očekáváním a neochotou více studovat se studenti potýkají s nedostatečnou podporou ze strany vyučujících a nejasně formulovanými požadavky ohledně rozsahu samostatného studia.

Také na největší univerzitě v Irsku, University College Dublin (UCD) byla provedena studie s cílem zachytit postoje a chování vysokoškoláků v prvním roce studia za účelem zkvalitnění podpory pro tuto sociální skupinu studentů. Online průzkum a dotazníkové šetření obsahující otevřené i uzavřené otázky bylo realizováno v průběhu prvních 8 týdnů na univerzitě a soustředilo se na zachycení motivace ke studiu, očekávání vztahující se k výuce, sebehodnocení vlastních schopností a dovedností, nakládání s časem a celkovou skladbu času. Potvrdilo se, že právě flexibilita v řízení času při studiu na vysoké škole znamená pro studenty klíčovou příležitost. Irská studia poukázala na rozdíly mezi studenty žijícími mimo univerzitní kampus, kteří tráví více času sportovními aktivitami a bohatším společenským životem a studenty žijícími v univerzitním areálu. 42% studentů uvedlo, že pracují 8 a více hodin týdně, což je, dle autorů v souladu s nároky prezenčního vysokoškolského studia (Gibney, Moore, Murphy, Sullivan, 2011).

Čas věnovaný studiu je podstatným bodem v organizaci života vysokoškolského studenta. Byl předmětem výzkumu také na univerzitách v Hong Kongu. D. Kember (2004) hledal vztahy mezi studenty vnímanou studijní zátěží a jinými proměnnými kurikula na vysoké škole. Po dobu 7 dní studenti odpovídali na otázky vztahující se ke studijnímu předmětu, charakteru studijní aktivity (samostudium, účast na přednášce, konzultace a jiné), společenským kontaktům (rodina, spolužáci, spolupracovníci) a používanému jazyku. Ukázalo se, že vnímání studijní zátěže je ovlivněno formálním kurikulem, jeho náročností, důrazem kladeným na účast na kontaktní výuce, hodnotícími metodami, vztahy mezi studenty navzájem a vztahy mezi vyučujícími a studenty.

Tabulka č. 5- Přehled tématických oblastí v zahraničních výzkumech vysokoškoláků

| Realizátor/Koordinátor a název výzkumu | Téma výzkumu | Respondenti a metody výzkumu |
|---|--|---|
| Skotsko (5 participujících institucí) | očekávání a zkušenosti získané v 1. roce studia na vysoké škole | kvalitativní výzkum, ohniskové skupiny, rozhovory, cca 170 účastníků výzkumu |
| Velká Británie <i>The first-year experience in higher education in the UK</i> (1. fáze) | zkušenosti studentů v 1.roce studia (1.fáze projektu) | 25 vysokoškolských institucí |
| Velká Británie <i>The first-year experience in higher education in the UK</i> (2.fáze projektu) | zkušenosti studentů 1.ročníků, kteří zanechali studia a už nezapsali | 25 vysokoškolských institucí |
| Velká Británie <i>Diversity in the student learning experience and time devoted to study: a comparative analysis of the UK and European evidence.</i> Centre for Higher Education Research and Information, 2009 | motivace, objem a struktura času věnovaného studiu | sekundární analýza a komparace dat mezinárodního projektu REFLEX |
| Austrálie <i>First Year on Campus-Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates.</i> Center for the Study of Higher Education. University of Melbourne, 1995 | vnímaná studijní zátěž, očekávání, studijní zvyklosti, trávení času | případové studie 7 vybraných australských univerzit, dotazníkové šetření a rozhovory, |
| Austrálie <i>Trends in the First Year Experience in Australian universities.</i> Center for the Study of Higher Education. University of Melbourne, 2000 (2.fáze) | vnímaná studijní zátěž, studijní zvyklosti a očekávání | případové studie 7 vybraných australských univerzit, dotazníkové šetření a rozhovory. |
| Nový Zéland, University of Otago, Nizozemí, University of Groningen, 2010 | dovednosti samostatného studia a řízení času | kvantitativní šetření, rozhovory, |
| Francie, Observatoire de la vie étudiante, 2005 | čas investovaný do studia, absentismus, výdělečná činnost | kvantitativní dotazníkové šetření, studenti 1. cyklu studia |
| Eurostudent | sociální dimenze VŠ vzdělávání v Evropě | dotazníkové šetření v období 2008-2010, 25 evropských zemí |

Je pochopitelné, že nakládání s časem, jeho skladba a struktura, se liší podle studijních specializací. V řadě výzkumů se objevují závěry, že rozdíly v rozsahu kontaktní výuky, studijních požadavcích, zejména nároky na samostudium, jsou u různých studijních oborů značné (Ryška, Zelenka, 2011)¹⁶. Podobně jako v tomto českém výzkumu i francouzští výzkumníci z Institutu pro výzkum a monitoring studentských záležitostí (*Observatoire national de la vie étudiante*) poukazují na významné odlišnosti v časových investicích do studia mezi obory s masovým přístupem k přijímání studentů a elitní obory s přísnými kritérii přijetí ke studiu, tzv. přípravné třídy ke studiu na *grandes écoles*.¹⁷ Roli zde sehrává také organizace francouzského terciárního vzdělávání, v jehož rámci si studenti vybírají mezi univerzitou (s tradičním tříletým bakalářským studiem-*license*) a krátkými studijními programy zahrnujícími *Sekce Vysokoškolské Technika (STS)*, *Univerzitní Instituty Technologie (IUT)* a přípravné třídy ke studiu na vysoce prestižních *grandes écoles*. Pro organizaci studia v těchto krátkých programech je charakteristická kontinuální kontrola studia a povinná účast na výuce, studium je tudíž časově náročnější, než 1. cyklus klasického univerzitního studia.¹⁸ N. Amrous (2005) se zaměřuje nejen na studijní čas přímo investovaný do plnění studijních požadavků a účasti na výuce, ale také na čas, o který je studium ochuzeno, neboť je investován většinou do nějaké formy výtěžné aktivity. Struktura času investovaného do studia se v jeho průběhu proměňuje. Autorka zjistila, že ve vyšších ročnících studia nejvýznamněji klesá míra účasti na výuce zejména u studentů humanitních oborů. Zároveň však roste míra zapojení těchto studentů do takové výtěžné činnosti, která nekoresponduje s jejich studijním zaměřením (není integrovaná do studijního programu, jako např. u lékařských oborů). Podle závěrů autorky, rozsah této zaměstnanecké aktivity je uváděn jako zaměstnání na poloviční úvazek nejméně po dobu 6 měsíců, na rozdíl od příležitostných brigádnických aktivit. Takový rozsah zaměstnanecké aktivity logicky ovlivňuje studijní rozvrh a disciplínu studentů. Autorka svá zjištění interpretuje různou mírou koincidence studentského (*vie étudiante*) a studijního života (*vie studieuse*). Pro studenty s vysokou mírou koincidence studentského a studijního života je charakteristický výběrový studijních obor vyžadujících

¹⁶ Čeští autoři došli ke zjištění, že humanitní obory vyžadují nejnižší časovou studijní investici ve srovnání s výběrovými obory, za které jsou považovány například lékařské obory, přírodní vědy nebo architektura.

¹⁷ Jedná se o tzv. CPGE (*cours préparatoire aux grandes écoles*).

¹⁸ Tyto krátké studijní programy bývají také často zřizovány při lyceích (*lycée*- všeobecně vzdělávací střední škola).

značnou časovou investici do studia, účast na výuce a studijní úsilí. Současně tento student většinou bydlí dosud s rodiči a nemá výrazné materiální starosti. Naopak, u méně náročných studijních oborů s nižšími nároky na samostatné studium a účast na výuce je evidentní disociace mezi studentským a studijním životem studentů těchto oborů. Autorka hovoří o dezorganizaci/rozkladu studijního života vysokoškolského studenta. Ne vždy však studenti mají takové finanční problémy, že je zaměstnání při studiu nutností. Dále si autorka všímá míry absentismu a vytrvalosti ve studiu v různých studijních oborech a předkládá nejčastější důvody udávané studenty k neúčasti na výuce. Řadí sem například:

- nechť dostavit se na výuku
- nevyhovující styl výuky a neoblubu vyučujícího
- vzájemná dohoda a sdílení studijních materiálů se spolužáky
- nutnost samostatného studia, příprava na test a zkoušku
- dostačující dostupnost tištěných a elektronických studijních materiálů
- časově nevyhovující rozvrhová akce
- zklamání a nenaplněná očekávání
- nedůležitý kurz
- opakované absolvování kurz bez předchozího uznání
- omyl, nedorozumění, nedostatečná informovanost (N. Amrous, s.3, 2005)

5.3 Komparativní pohled na mezinárodní výzkum Eurostudent IV

V kapitole blíže představíme mezinárodní výzkumný projekt Eurostudent IV, který se zaměřuje na sociální rozměr vysokoškolského vzdělávání. Výzkum zahájený v roce 2008 s ukončením v roce 2011 potvrdil aktuálnost sociální tematiky v terciárním vzdělávání a rostoucí heterogenitu studentské populace, ke které dochází v kontextu demografických a koncepčních změn. Standardní cílovou skupinou výzkumu byli studenti v programech ISCED 5A. Výzkum přinesl komparativní data o studentech ve 25 evropských zemích. Šetření se týkalo následujících tématických oblastí: demografické charakteristiky studentů, přístupové cesty k vysokoškolskému vzdělávání, sociálně-ekonomický původ, ubytování, příjmy a studentská podpora, výdaje, samostatná výdělečná činnost a časové dispozice a mezinárodní mobilita. V naší analýze vycházíme z hlavních zveřejněných výsledků výzkumu Eurostudent IV v České republice v rámci Individuálního projektu národního (IPn) Reforma terciárního vzdělání (Matějů, Fischer, 2011). Čerpáme také ze souhrnné komparativní zprávy francouzského Institutu pro výzkum a monitoring studentských záležitostí (Belghith, Vourch, 2011, *Observatoire national de la vie*

etudiante), která zahrnuje údaje z 10 evropských zemí (Francie, Německo, Španělsko, Itálie, Švýcarsko, Dánsko, Švédsko, Polsko, Rumunsko a Velká Británie).

Studenti odpovídali na otázky spojené s bydlením a dojížděním do školy, časem věnovaným studiu na vysoké škole a výtěžným aktivitám. Také byli dotazováni na participaci na správě a řízení vysokých škol, účast na programech mezinárodní mobility, kvalitu výuky a jejich představy v těchto oblastech. Šetření poskytlo aktuální údaje o finanční situaci studentů z různých sociálních skupin, jejich příjmech, zájmu o různé formy finanční pomoci a názorech na finanční spoluúčast.

Závěry ukázaly, že s výjimkou Německa ve všech zemích převažují na vysokých školách ženy. Ve Švédsku a Dánsku ženy tvoří až dvě třetiny této populace, zejména v sociálních a humanitních vědách. Jsou patrné také rozdíly v přechodu ze střední školy na vysokou školu. Ve Francii nastupuje na vysokou školu hned po ukončení střední školy 91 % studentů, průměrný věk respondentů byl 21,5 roku. Podobná situace panuje i v Itálii. Ve Velké Británii a v Dánsku je naopak běžné umožnit studentům tzv. *gap year*. Studenti zde zahajují vysokoškolské studium déle a po ukončení střední školy získávají zahraniční zkušenosti na dlouhodobých jazykových pobytech, (ne)placených stážích nebo povinných praxích. Průměrný věk respondentů v Dánsku byl 26,5 roku, 23 % dotazovaných studentů z Velké Británie je starších 30 let. Průměrný věk českých studentů, kteří se zúčastnili výzkumu Eurostudent byl 22 let.

Skladba času věnovaného účasti na výuce a samostatnému studiu se liší podle studijního programu a studijních oborů. Rozdíly mohou být však ovlivněny také pracovními závazky studentů. Ve většině evropských zemích mají studenti pracovní závazky v rozsahu nepřekračujícím 10 hodin týdně. Magisterské programy se vyznačují nižším objemem kontaktní výuky a vyšším podílem samostatného studia ve studijním rozvrhu. Ve všech zemích zahrnutých do výzkumu rozdíly mezi studijními obory ukázaly na vyšší nároky na účast na výuce u přírodních a technických oborů a na důraz kladený na samostatné studium u společenských a sociálních oborů. Francouzská zpráva uvádí příklad z Polska, kde je rozsah pracovní činnosti studentů v průběhu semestru velký a dosahuje až 19 hodin týdně u bakalářských programů a 25 hodin týdně u magisterských programů. Naopak ve Francii studenti bakalářských programů pracují 2 hodiny týdně a studenti magisterských programů v průměru 5 hodin týdně.

Analýza socioekonomického profilu studentské populace ukázala na nejmarkantnější sociální nerovnosti ve Francii a ve Španělsku, naopak Dánsko se nejvíce ze všech zemích přibližuje sociálně rovnoměrné účasti studentů na vysokoškolském vzdělávání. Česká republika

se také řadí mezi země s vyšší mírou sociálních nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Pro české studenty tak představují výchozí rodina a vlastní výdělky dominantní zdroje příjmů- v průměru až 80 % všech příjmů. Podobná situace panuje ve Španělsku, Německu, Polsku a Rumunsku. Naopak v Dánsku a Švédsku a částečně i ve Velké Británii tvoří hlavní zdroj příjmů studentů prostředky (až 60 %) ze systému finanční a sociální podpory studentů. Mezi zeměmi jsou patrné rozdíly také v podílu samostatné výdělečné činnosti na celkové skladbě studentských příjmů. Obecně její podíl roste s věkem studentů a rokem studia. Za výdělečnou činnost je přitom považována zaměstnanecká aktivita související nebo nesouvisející se studiem i neformální aktivity, např. hlídání dětí a doučování. Mezi studenty denního studia si v průběhu semestru takto přivydělává až 75 % českých vysokoškoláků. Zároveň až 40% českých vysokoškoláků vypovědělo, že by mělo zájem o půjčku na životní náklady při její lepší výhodnosti a odstranění obavy z neschopnosti splácet (Matějů, 2009). Téměř identická situace je ve Švýcarsku, kdy současně při studiu pracuje až 74 % studentů. V Dánsku vykonává nějakou zaměstnaneckou činnost při studiu až 66 % studentů, zatímco ve Francii je to asi polovina populace. Naopak nejméně studenti pracují v Itálii (36 %) a ve Španělsku (32 %). K rostoucímu pracovnímu zapojení studentů denního studia může docházet z různých důvodů (přání nebo nutnost osamostatnit se, získání praktických životních a profesních zkušeností, rostoucí životní náklady, proměna trhu práce). Vystává však otázka, jaký je rozsah pracovní aktivity studentů a jak tento jev ovlivňuje organizaci studia a plnění studijních povinností.

V neposlední řadě tento výzkum také ukázal, že účast studentů na evropských vzdělávacích programech je navzdory podpoře Evropské unie poměrně nízká. Část studia v zahraničí již absolvovalo 6,5 % dotazovaných českých studentů a dalších 25 % to plánuje. Závěry vyplývající z otázek zaměřených na zájem o studium v zahraničí ukázaly, že přibližně polovina českých studentů vyjíždí v rámci programu Erasmus. Studijní pobyt v zahraničí nejčastěji plánují studenti společenských věd. Odlišná situace je ve Francii, která je jedinou evropskou zemí, z níž vyjíždí na zahraniční studijní pobyt více studentům přírodních věd a technologií než humanitních věd. Zájem o zahraniční studijní pobyt vyslovilo 13 % dánských studentů a pouze 2 % polských studentů. Největšími překážkami v účasti na zahraničním pobytu jsou finanční náklady, nedostatečná znalost jazyků a odloučení od rodiny a přátel.

5.4 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo zmapovat realizované domácí a zahraniční výzkumy vztahující se k vysokoškolským studentům se zvláštním zřetelem ke studentům na začátku

studia. Můžeme konstatovat, že v domácích empirických studiích převládá socioekonomická tematika (kap. 1.2.1 a kap. 1.2.2) propojená se studijní neúspěšností, dále otázka kvality výuky a uplatnění vysokoškoláků na trhu práce. Česká republika je také zapojena do mezinárodních výzkumů vysokoškoláků REFLEX 2010 a EUROSTUDENT. V rámci výzkumného šetření REFLEX 2010 byli osloveni absolventi vysokých škol a dotazováni na způsob výuky, hodnocení studia a dobu věnovanou studiu. Závěry EUROSTUDENT umožňují zajímavý komparativní pohled na evropské vysokoškoláky. Čeští vysokoškoláci patří spolu se Švýcary k nejzaměstnanějším studentům, pro něž jsou vlastní příjmy a finance od rodičů hlavním zdrojem obživy při studiu, na rozdíl od Britů využívajících systému sociální podpory studentů. Ojediněle se však setkáváme s domácími průzkumy zacílenými na zkušenosti a obtíže vysokoškolských studentů v prvním roce studia (VUT, Brno), můžeme se tedy domnívat, že této skupině studentů u nás dosud není věnována taková pozornost jako v zahraničí. Výzkumná šetření v oblasti vysokoškolských studentů v prvním roce studia provedená ve Velké Británii, Skotsku, Austrálii, Francii i dalších zemích přinesla podobné závěry. Ukázalo se, že studenti se potýkají s obtížemi souvisejícími s potřebou sladit studium s pracovní aktivitou, vysokoškolské studium jakoby zaujímal v životě studentů stále menší prostor i význam (McInnis, James, Hartley, 2000). V akademické oblasti studenti vyjádřili nespokojenost s informovaností o charakteru vysokoškolského studia a problémy pramenícími z nesprávného pochopení studijních požadavků.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkumný problém

V teoretické části jsme se nejprve zabývali vysokoškolským vzděláváním v rámci Evropského vysokoškolského vzdělávacího prostoru i České republiky. Hlavní pozornost jsme věnovali vybraným bodům Boloňského procesu, které se bezprostředně dotýkají života vysokoškolských studentů- zavedení strukturovaného studia a kreditního systému, mobilitám, celoživotnímu pojetí učení a vzdělávání, uznávání kvalifikací a sociální spravedlivosti. O proměnách vysokoškolského vzdělávání v České republice jsme pojednali zejména z hlediska jeho kvantitativního rozmachu, kritérií k přístupu k vysokoškolskému vzdělávání a socioekonomického statutu českých vysokoškolských studentů.

Dále byla v teoretické části rozpracována otázka přechodu ze střední školy na vysokou školu a následně vysokoškolské socializace. Období zahájení studia na vysoké škole je významnou životní etapou vyznačující se řadou změn, jež mohou zasahovat do všech oblastí života vysokoškolského studenta. Ve druhé kapitole jsme také definovali vysokoškolského studenta, jeho životní fázi a charakterizovali jsme jeho nové role. Věnovali jsme se procesu adaptace vysokoškolských studentů na nové prostředí vysoké školy, který dle sociologů vede i k určité homogenizaci charakteristik sociální skupiny vysokoškolských studentů- habitu vysokoškolského studenta. Pojednali jsme také o akademickém klimatu a jednom z jeho hlavních determinantů- skrytém kurikulu. Právě v rámci tajného učebního plánu na vysoké škole si studenti vytvářejí tzv. situačně-specifické taktiky při řešení problémů spojených s vysokoškolským studiem (Ondrejko, 1997).

Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na vysokoškolské studium z hlediska studenta, přičemž jsme k vysokoškolskému studiu přistoupili ze dvou hledisek- intelektuálního a organizačního. V této souvislosti jsme uvedli nejen Kolbovu typologii intelektových schopností vysokoškolačů a teorii učení aplikovatelnou ve vysokoškolské výuce, ale také jsme představili koncept akademického sebeřízení a vymezili pojmy osobní organizace, sebeřízení osobnosti a prokrastinace. Jelikož problematika efektivní osobní organizace je zahrnuta i v definici kompetence k učení, jako jedné z klíčových kompetencí pro celoživotní učení, věnovali jsme další podkapitolu kompetencím ve vzdělávání.

V poslední kapitole teoretické části jsme se pokusili o vytvoření přehledu našich a zahraničních výzkumů zaměřených na vysokoškolské studenty. Jedná se o výzkumy z Velké Británie, Skotska, Austrálie a Francie. Na základě jejich analýzy a komparace jsme došli k závěru, že v zahraničí je problematika prožívání a zkušeností vysokoškolských studentů

prvních ročníků častým předmětem zájmu výzkumníků. Závěry výzkumných šetření realizovaných formou kvantitativních i kvalitativních dotazníkových šetření, elektronických dotazníků, kvalitativních rozhovorů, skupinových diskusí a ohniskových skupin jsou v mnoha ohledech shodné. Jde zejména o studenty široce sdílené a vyjadřované pocity nejistoty plynoucí z neschopnosti si studium efektivně zorganizovat, sladit zaměstnání se studiem a lépe porozumět studijním požadavkům.

Na základě podrobného studia, analýzy a komparace naší i zahraniční odborné literatury a vlastní pedagogické práce v oblasti vzdělávání studentů na Filozofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni jsme se v našem empirickém výzkumu pro potřeby předkládané disertační práce rozhodli věnovat aktuálnímu tématu vysokoškolské pedagogiky-problematice osobní organizace začínajících vysokoškolských studentů. V souladu s výzkumným problémem byla formulována tato výzkumná otázka:

Jak studenti organizují a řídí plnění svých studijních povinností v prvním roce vysokoškolského studia?

6.1 Design a organizace výzkumu

V empirické části dizertační práce bude proveden aplikovaný, popisně-exploratorní výzkum (Hendl, 2008, s. 37). Cílem výzkumu je zodpovězení otázek, jak vysokoškolští studenti organizují a řídí plnění svých studijních povinností na začátku vysokoškolského studia. Termín osobní organizace aplikujeme na vysokoškolské prostředí a studium, které chápeme jako specifický pracovní program vysokoškolského studenta. K řešení výzkumné otázky jsme zvolili kvalitativní výzkumnou strategii. Výhodou tohoto přístupu je možnost získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jevu, v našem případě osobní organizace začínajících vysokoškolských studentů, v přirozeném prostředí. Očekáváme tedy, že závěry nebudou zobecnitelné, ale umožní nám formulovat nové otázky, jež bude možné zodpovědět v budoucnu v rámci rozsáhlejšího a systematického výzkumu. J. Hendl (2008, s.48) uvádí tuto definici významného metodologa Creswella:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Při sběru dat jsme zvolili trychtýřovou strategii umožňující postupně snižovat počet

účastníků výzkumu v každé jeho další fázi a zároveň postupovat v dotazování od konkrétních ke specifickým otázkám. Výběr vzorku je popsán v kapitole 8.1.

Aplikovali jsme několik metod empirického výzkumu:

- obsahovou analýzu dokumentů (studijních plánů);
- orientační dotazníkový průzkum;
- snímek studijního týdne;
- elektronické dotazování.

Tabulka č. 6- *Design výzkumu*

| | |
|------------------------|---|
| Předmět výzkumu | Osobní organizace vysokoškolských studentů v prvním roce studia |
| Cíl výzkumu | Prozkoumat a popsat osobní organizaci vysokoškolských studentů prvních ročníků ve vztahu k plnění studijních povinností |
| Hlavní výzkumné otázky | Jaká je osobní organizace vysokoškolských studentů v prvním roce studia a jak postupují při plnění svých studijních povinností? |
| Výzkumná strategie | Popisně-exploratorní kvalitativní výzkum |

Tabulka č.7- *Fáze výzkumného šetření a aplikované výzkumné metody*

| | |
|--|--|
| 1. fáze <i>Obsahová analýza studijních plánů</i> | soubor 29 základních textů tzv. karet povinných studijních předmětů zařazených do studijních plánů následujících bakalářských studijních programů Cizí jazyky pro komerční praxi, Sociologie a Mezinárodní vztahy |
| 2. fáze <i>Orientační dotazníkový průzkum</i> | Účastníky výzkumu byli studenti prvních ročníků bakalářských prezenčních programů akreditovaných na Filozofické fakultě, Západočeské univerzity v Plzni – obory Cizí jazyky pro komerční praxi (n-93), Sociologie (n-42), Mezinárodní vztahy (n-30). |
| 3. fáze <i>Snímek studijního týdne</i> | 26 vybraných účastníků oboru Cizí jazyky pro komerční praxi v 1. roce studia |
| 4. fáze <i>Elektronické dotazování</i> | 7 účastníků oboru Cizí jazyky pro komerční praxi v 1. roce studia |

7 Obsahová analýza studijních plánů

Již od 90. let není na českých vysokých školách předepsána jednotná studijní cesta, ale studenti postupují studiem individuálně na základě vlastní volby. Studijní plány vysokoškolských studijních programů tedy obsahují vysokoškolské kurikulum strukturované do obsahově samostatných celků. Studenti volí moduly v souladu s danými pravidly, které se týkají sekvence studia, návaznosti a struktury výuky. S modulově koncipovanými studijními programy neoddělitelně souvisí také kreditový systém. K zavedení a rozvoji kreditového systému studia na českých vysokých školách přispěla také účast České republiky na Boloňském procesu. Kredity udělované českými vysokými školami jsou součástí Evropského systému přenosných kreditů (ECTS) a jejich hodnota je přenositelná na evropské úrovni, čímž jsou naplňovány principy prostupnosti a srovnatelnosti vysokoškolského studia. Kreditový systém spočívá ve stanovení určité bodové hodnoty pro jednotlivé moduly nebo kurzy, které tvoří strukturu studijního programu a v pravidlech jejich získávání. V terciárním vzdělávání v zemích EU se počet kreditních bodů v systému ECTS (European Credit Transfer System) ustálil na hodnotě 60 kreditů za rok. Pro bakalářské studium musí student získat v průběhu tří let 180 kreditů, pro magisterské se vyžaduje 300 kreditů. Západočeská univerzita v Plzni informuje o kreditovém systému takto:

...Kredity jsou alokovány podle časového objemu studijní činnosti studenta potřebných pro dosažení potřebných výstupů z učení. Počet kreditů přidělených každému předmětu vyjadřuje míru studijní zátěže nutnou pro jeho úspěšné absolvování. 1 kredit má hodnotu 26 pracovních hodin. Studijní činnosti zahrnují jednak kontaktní výuku, projekty, praxi, zpracování seminárních a kvalifikačních prací, přípravu na zkoušky a jiné formy samostudia. Součástí sylabů předmětů jsou plánované výukové a studijní aktivity. Vždy je uveden počet hodin a čas, který zabere daná aktivita ve standardním studiu... (ECTS Informační balíček, ZČU, Plzeň)

Číslo vyjadřující hodnotu kreditu je však velmi orientační, dostačuje pro konstrukci studijního plánu, ale vypovídá málo o tom, jaká je skutečná časová náročnost studia a studijní zátěž studenta. V literatuře k Evropským kreditům se uvádí pojem studijní zátěž a výstupy z učení. Studijní zátěž představuje celkový počet hodin, který student věnuje osvojení modulu včetně domácí přípravy, konzultací a dalších aktivit probíhajících mimo režim vysokoškolské výuky. Studijní zátěž u prezenčního studia se uvádí obvykle jako dvojnásobek počtu hodin přednášek a cvičení. Čas spojený s aktivitami učení na vysoké škole zahrnuje účast na specifických formách výuky zahrnujících přednášky, cvičení, semináře, praxe, exkurze, kurzy

a konzultace. Můžeme sem zařadit také časově náročné individualizované studijní situace – četbu studijní literatury, vyhledávání a zpracovávání informací, vypracovávání seminárních a závěrečných písemných prací. Výstupy z učení jsou vyjádřeny prostřednictvím kompetencí, které vymezují, co bude student vědět a schopen dělat, až daný předmět dokončí. Stanovování výstupů učení, k němuž jsou vysoké školy podporovány, odráží nový trend výuky popisované z hlediska konečného výsledku, nikoliv obsahu. Otázka rozdílů mezi studijními programy z hlediska rozsahu a forem výuky a studijních požadavků je tématem této kapitoly.

Metoda obsahové analýzy byla aplikována na studijní plány bakalářských studijních programů akreditovaných na Filozofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Byla provedena analýza a následná komparace studijních plánů pro první ročníky v letním semestru těchto bakalářských programů: Filologie, Sociologie a Mezinárodní vztahy- britská a americká studia. Studijní obor Sociologie poskytuje komplexní univerzitní vzdělání v sociálních vědách s důrazem na sociologii. Absolvent umí také aktivně pracovat s českými i anglickými odbornými texty a dokáže své sociologické znalosti aplikovat na analýzu současné české společnosti. Studijní obor Cizí jazyky pro komerční praxi (CJKP) je orientován na aplikovanou lingvistiku a poskytuje ucelené studium filologického a společenskovedního charakteru. Absolventi získají pokročilé teoretické a praktické znalosti základních jazykových rovin ve dvou zvolených jazycích. Disponují rovněž průpravou k překladatelským a tlumočnickým aktivitám a mají rovněž velmi dobré znalosti kulturních reálií daných jazykových oblastí. Absolventi politologie se stávají odborníky v oblasti veřejné správy, mezinárodních vztahů nebo evropských studií.

Při obsahové analýze vycházíme z popisů studijních plánů, které stanovují povinné předměty pro letní semestr 1. ročníku studia¹⁹. Při rozhodování o výběru studijního předmětu se mohou studenti orientovat podle popisů předmětů dostupných ve studijní agendě ZČU v kartách studijních předmětů. První část každé karty předmětu tvoří záhlaví s organizačními údaji. Tyto údaje zahrnují informace o pracovišti zajišťujícím výuku předmětu, kreditovém ohodnocení, způsobu zakončení, rozsahu hodin, formě zkoušky, vyučovaném semestru, vyučovaném jazyce a statutu předmětu. Druhá část obsahuje cíle předmětu vymezené ve formě anotace, rámcový popis obsahu a časové náročnosti studijních aktivit, požadavky na studenta, získané způsobilosti, vyučovací a hodnotící metody. Podkladem pro obsahovou

¹⁹ Miovský (2006, s.99) hovoří o kvalitativní analýze textu jako o „kvalitativně-interpretativní analýze, která nezahrnuje pouze listiny a části textu, ale také veškerá předmětná svědectví, jež mohou sloužit jako pramen k vysvětlení lidského jednání“.

analýzu byla právě data v této části karet předmětů zařazených do studijních plánů oborů Cizí jazyky pro komerční praxi (CJKP), Sociologie a Mezinárodní vztahy- britská a americká studia (MVBAS).

S ohledem na cíl obsahové analýzy jsme jako významovou jednotku stanovili tato tvrzení:

Způsoby organizace vzdělávací činnosti vysoké školy ovlivňují utváření a rozvoj dovedností osobní organizace u vysokoškolských studentů. Vzdělávací činnost vysoké školy a vysokoškolský student, důsledky organizace vzdělávací činnosti vysoké školy pro studenta.

Tuto významovou jednotku můžeme popsat těmito indikátory:

- rozsah výuky;
- formy výuky;
- studijní požadavky.

Stanovili jsme tedy tyto analytické kategorie:

- účast na kontaktní výuce;
- organizační formy výuky (přednášky, semináře, cvičení a jiné);
- konkrétní studijní požadavky na studenta.

Základní soubor textů tvořilo celkem 29 karet povinných studijních předmětů zařazených do standardních studijních plánů zmíněných studijních programů. Studijní plán oboru Cizí jazyky pro komerční praxi pro 1. ročník v LS stanovuje pro všechny studenty 5 povinných předmětů z anglického jazyka a 1 povinný předmět ve společném základě- *Kultura jazykového projevu*. Ostatní předměty studenti volí podle svého jazykového zaměření (němčina- 4 studijní předměty, francouzština- 5 studijních předmětů)²⁰. U studijního oboru Sociologie bylo analyzováno 6 karet studijních předmětů.²¹ Do studijního plánu oboru Mezinárodní vztahy- britská a americká studia je zařazeno pro 1. ročník v letním semestru 8

²⁰ Byly prostudovány karty těchto povinných studijních předmětů oboru CJKP: *angličtina*- KAJBAR1 Britské a americké reálie1, KAJJCA Jazyková cvičení v angličtině, KAJLEA Lexikologie angličtiny, KAJMS2A Morfosyntax angličtiny 2, KAJKO2A Obchodní korespondence v angličtině 2. , *němčina*- KAG/FN Fonetika němčiny, KAGJC2N Jazyková cvičení v němčině, KAGMS2N Morfosyntax němčiny 2, KAG/OK2N Obchodní korespondence v němčině 2, *francouzština*- KROKO1F Obchodní korespondence ve francouzštině 1, KROMS2F Morfosyntax francouzštiny 2, KROLEF Lexikologie francouzštiny, KROJC2F Jazyková cvičení ve francouzštině 2 a KROFR1 Francouzské reálie 1 a společný předmět KČJ/KJPH Kultura jazykového projevu.

²¹ Zde se jedná o tyto předměty: KSS/ZS1 Základy sociologie 1, KSS/DEM Základy demografie, KSS/PP2 Základy politologie 2, KSS/MV2 Metody výzkumu 2, KSS/DS2 Dějiny sociologie 2 a KSS/AOS.

povinných studijních předmětů.²²

7.1 Rozsah výuky a formy výuky

Dle harmonogramu akademického roku 2012/2013 probíhala výuka v letním semestru od 11.2.-17.5. 2013- 13 týdnů výuky. Je důležité zmínit, že studenti jsou povinni účastnit se seminářů, cvičení a jiných forem výuky v rozsahu stanoveném rozhodnutím děkana fakulty²³ (Úplné znění studijního a zkušebního řádu, ZČU v Plzni). Rozdíly jsou patrné v počtu studijních předmětů a formách výuky.

Tabulka č.8- Povinné studijní předměty a rozsah výuky

| | Počet povinných studijních předmětů | Týdenní rozsah výuky v hodinách |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|
| obor <i>Cizí jazyky pro komerční praxi</i> angličtina- francouzština | 11 | 25 |
| obor <i>Cizí jazyky pro komerční praxi</i> angličtina- němčina | 10 | 24 |
| <i>obor Sociologie</i> | 6 | 23 |
| <i>obor Mezinárodní vztahy- britská a americká studia</i> | 8 | 23 |

U oboru Cizí jazyky pro komerční praxi je do studijního plánu zařazeno 10-11 studijních předmětů, zatímco v oboru Sociologie a MVBAS si studenti 1. ročníku letního semestru zapisují 6 povinných předmětů. Základní formou výuky v oboru Sociologie a Cizí jazyky pro komerční praxi jsou semináře (12 a 12 hodin). U seminářů je u většiny studijních předmětů doporučena aktivní účast studentů jako předpoklad pro další teoretické a metodologické prohlubování znalostí (Úplné znění studijního a zkušebního řádu, ZČU v Plzni). U oboru Mezinárodní vztahy je výuka převážně organizována formou přednášek (13 hodin). Studenti se tak tedy mohou být nejlépe seznámit se základními poznatky oboru na začátku studia. Dále se studenti Sociologie zúčastňují přednášek (10 hodin) a cvičení (1 hodin). Kontaktní výuka v oboru Cizí jazyky pro komerční praxi dále probíhá formou cvičení

²² KAJ/ALI18 Anglická literatura do konce 18.století, KAJ/AOAA2 Angličtina pro angloamerická studia 2, KHV/USHB Dějiny USA, KAP/FMS1 Formování mezinárodního systému 1, KHV/GBHB Moderní dějiny Velké Británie, KAP/GEO2 Politická geografie 2, KAP/PP2 Politologie 2 a KAP/VEI Vývoj evropské integrace.

²³ Jedná pouze o tyto předměty zařazené ve studijním plánu oboru Cizí jazyky pro komerční praxi relevantní pro obsahovou analýzu: Morfosyntax francouzštiny 2, Jazyková cvičení ve francouzštině 2, Morfosyntax němčiny 2 a Jazyková cvičení v němčině 2 (Rozhodnutí děkana o účasti na výuce č.8D/2012).

(7 hodin) a přednášek (5 hodin) s mírnými odchylkami v závislosti na jazykové kombinaci. Kromě přednášek je výuka v oboru MVBAS organizována formou seminářů a cvičení v rozsahu 8 a 2 hodiny týdně. Srovnáme-li naše zjištění s výpověďmi absolventů vysokých škol v rámci výzkumu REFLEX 2010, musíme konstatovat, že rozsah kontaktní výuky ve sledovaných oborech, tak jak je stanovený ve studijních plánech, je značný. Podle závěru výzkumu REFLEX 2010 průměrná účast na přednáškách, cvičeních a seminářích odpovídá 16 hodinám týdně. Pro přehlednost dále uvádíme organizační formy výuky v tabulkách.

Tabulka č. 9- Formy výuky

| | přednášky | semináře | cvičení |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| | absolutní/ relativní četnost % | absolutní/ relativní četnost % | absolutní/ relativní četnost % |
| Sociologie | 10/44 | 12/52 | 1/4 |
| Cizí jazyky pro komerční praxi AJ-NJ | 5/21 | 12/50 | 7/29 |
| Cizí jazyky pro komerční praxi AJ-FJ | 8/32 | 10/40 | 7/28 |
| Mezinárodní vztahy | 13/57 | 8/35 | 2/8 |

7.2 Studijní požadavky

Analyzovaným konkrétním studijním požadavkům byly přiděleny kódy, které byly následně seskupeny do těchto kategorií:

- písemný test (*průběžný test, závěrečný test, kombinovaná zkouška, písemná zkouška*);
- seminární práce (*seminární prezentace, referát, příprava projektu výzkumu, vyhotovení vzorových písemností, písemný referát*);
- kontinuální příprava (*detailní studium literatury, průběžné testy, pravidelné písemné zpracovávání textů, plnění domácích úkolů, znalost studijní literatury, soustavná domácí příprava, plnění zadaných úkolů, úkoly formou ústních prezentací*);
- účast na výuce (*povinná či doporučená docházka, aktivní zapojení do práce v semináři, aktivní účast v hodině, diskuse v rámci semináře*);

- zkouška (*kombinovaná zkouška, ústní zkouška, krátký ústní pohovor*).

Můžeme konstatovat, že hlavním požadavkem na úspěšné absolvování studijních předmětů uváděným téměř u všech studijních předmětů je písemný test nebo písemná zkouška. Na rozdíl od ostatních oborů se u Filologie objevuje požadavek na průběžný test v polovině semestru a plnění domácích úkolů. U oboru CJKP je ve vyšší míře vyžadována aktivní účast na výuce, povinná nebo doporučená, kterou lze považovat za předpoklad pro soustavné zdokonalování a prohlubování jazykových znalostí. Ve studijních plánech oboru Sociologie je významně zastoupen požadavek na vypracování seminárních prací a studium literatury, u oboru Mezinárodní vztahy je akcentována znalost zadané literatury, odpřednášené látky a četba textů. U všech oborů je vyžadována kontinuální příprava na výuku, liší se však její forma a je také ve formálním kurikulu rozdílně specifikována.

7.3 Shrnutí

Přestože studijní zátěž vyplývající z formálního kurikula je jen jedním z faktorů ovlivňujících zvládnání vysokoškolského studia z perspektivy vysokoškolského studenta, studijní požadavky formálně uváděné ve studijních plánech determinují strukturu času, který je zapotřebí k plnění studijních povinností věnovat.²⁴ U sledovaných studijních oborů nacházíme rozdíly ve formách výuky a studijních požadavcích. Důraz kladený na účast na výuce u oboru CJKP do určité míry prověřuje schopnosti studentů stanovovat si každodenní priority, neboť rozsah kontaktní výuky nejčastěji vedené formou cvičení a seminářů je vyšší než u ostatních oborů. Naopak výuka vedená převážně formami přednášek ponechává studentům více svobody, účast na výuce není vyžadována, je akcentováno kontinuální samostatné studium. Takto formulované studijní požadavky kladou nároky na dovednost sebeřízení a dlouhodobější plánování.

²⁴ Zátěž je výsledek vzájemného působení nejméně 3 faktorů : soubor vnějších podmínek a požadavků, vlastnosti osobnosti člověka a jeho předpoklady zvládat zátěž, soubor sociálních faktorů, které mohou zvládnání usnadňovat nebo komplikovat (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.382)

8 Orientační dotazníkový průzkum

Jak jsme již uvedli, při aplikaci různých metod sběru dat budeme uplatňovat strategii trychtýřového dotazování, pro které je charakteristické snižování počtu účastníků výzkumu s každou další fází výzkumu. Nejprve bylo přistoupeno k dotazování většího počtu případů (n-165) formou orientačního dotazníkového průzkumu. Výsledky tohoto dotazování a zjištěné skutečnosti nám umožnily lépe se soustředit na vybrané aspekty výzkumného problému v další fázi výzkumu a specifikovat účastníky výzkumu pro další fázi výzkumu. S ohledem na výzkumný problém, v rámci něhož se zaměřujeme na sociální skupinu začínajících vysokoškolských studentů, byl výběr účastníků výzkumu záměrný. Na základě výsledků tohoto dotazníkového průzkumu rozhodneme, na jaké specifické aspekty výzkumné otázky se zaměříme v další fázi výzkumu a kteří účastníci výzkumu z 2.fáze výzkumu se zúčastní 3. a poté 4. fáze výzkumného šetření.

8.1 Výběr vzorku

S ohledem na téma a cíl výzkumu byl výběr účastníků výzkumu záměrný a homogenní. Struktura výběru byla předem daná, neboť do výzkumu byli zařazeni studenti prvních ročníků bakalářských studijních programů Fakulty filozofické, Západočeské univerzity v Plzni. Dotazníkový průzkum byl realizován v letním semestru akademického roku 2012/2013. Výzkumu se zúčastnili studenti 1. ročníku bakalářského studijního programu Filologie (studijní obor Cizí jazyky pro komerční praxi)- n- 93. Studijní obor Cizí jazyky pro komerční praxi bylo možné v akademickém roce 2012/2013 studovat v kombinaci angličtina-francouzština nebo angličtina- němčina. Dále studenti 1. ročníku bakalářského studijního programu Sociologie (studijní obor Sociologie)- n-42 a také studenti 1. ročníku studijního programu Mezinárodní teritoriální studia (studijní obor Mezinárodní vztahy- britská-americká studia)- n-30. Vzhledem ke způsobu výběru souboru zkoumaných jedinců není možné zjištěná fakta zobecňovat, ta platí pouze pro tuto záměrně vybranou a sledovanou skupinu jedinců.

8.2 Popis výzkumného nástroje

Pro účely výzkumu byl použit dotazník vlastní konstrukce *Dotazník strategií studijního managementu vysokoškoláka*. Vstupní část zahrnovala oslovení respondenta, vysvětlení účelu výzkumu, informaci o anonymitě výzkumu a stručné pokyny, jak dotazník vyplňovat. V hlavní části dotazníku byly nejdříve uvedeny identifikační otázky na zjištění informací o pohlaví, věku, studijním oboru, roku studia, typu absolvované střední školy a způsobu bydlení. Návratnost dotazníků byla 100% z důvodu osobní administrace, kterou

umožnil pravidelný kontakt výzkumníka, vysokoškolského učitele, s účastníky výzkumu, vysokoškolskými studenty. Položky do dotazníku byly sestaveny s ohledem na vymezený výzkumný problém a otázky. Směřují tedy ke zjišťování strategií osobní organizace začínajících vysokoškolských studentů. Některé položky jsou přejeté z již realizovaných výzkumů, které byly uvedeny v teoretické části práce (VUT, Brno). Dotazník je rozdělen do čtyř hlavních oblastí- motivační, organizační, socializační a studijní. Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z prostudované české a zahraniční odborné literatury a již realizovaných výzkumných šetření ve zkoumané problematice (Caunt, Dembo, Seli, Ramsden, VUT Brno, Eurostudent, Reflex). Dotazník obsahuje 25 položek rozdělených do 4 oblastí. Motivační oblast zahrnuje položky 1.-3. Organizační oblast pokrývá položky 4.-9. Položky 10.-15. jsou zaměřeny na socializační oblast života na vysoké škole. Nejvíce prostoru je věnováno studijní oblasti a položkám 16.-24. Poslední položka 25 je otevřená otázka umožňující respondentovi se volně vyjádřit ke zvládnutí studia po 1. semestru na vysoké škole. Dotazník obsahuje uzavřené otázky, z nichž respondent vybírá jednu správnou variantu odpovědi, aniž by mohl vyjádřit svůj názor. U polozevřených položek je naopak respondentovi dána možnost dovysvětlení při současném výběru z nabízených variant odpovědi. Některé položky jsou výčtové, je uvedeno několik variant odpovědi a respondent je požádán o zaznamenání všech správných odpovědí. Škálovací otázky s využitím verbální Likertovy škály byly použity v těch částech dotazníku zaměřených na zjišťování názorů a postojů studentů v oblasti osobní organizace a studia.

8.3 Popis účastníků dotazníkového průzkumu

Ve zkoumaném souboru výrazně dominují ženy-131 (79,4 %), u oboru CJKP ženy tvoří až 87,1 %. Průzkumu se zúčastnilo pouze 34 mužů (20,6 %), nejvyšší zastoupení mužů zaznamenáváme u oboru Mezinárodní vztahy 37 %.

Tabulka č. 10- Pohlaví respondentů

| | Cizí jazyky pro komerční praxi | Sociologie | Mezinárodní vztahy-britská a americká studia |
|---------------------------------|---|-------------------|---|
| Absolutní četnost žena/muž | 81/12 | 31/11 | 19/11 |
| Relativní četnost % žena/muž | 87,1/12,9 | 73,8/26,2 | 63/37 |

Z hlediska věkové struktury je 87,3 % účastníků výzkumu ve věku 19-21 let. 7,3 %

patří do věkové kategorie 22-24 let, 3,6 % respondentů uvedlo věkovou kategorii 31-43 let, 1,8 % věkovou kategorií 25-30 let. Studenti spadající do vyšších věkových kategorií 25-43 studují obory Sociologie a Mezinárodní vztahy. Většina studentů ve zkoumaném souboru absolvovala střední odbornou školu (38,8 %), následuje víceleté gymnázium (30,9 %) a čtyřleté gymnázium (28,5 %). Absolventi středních odborných škol tvoří téměř 40 % posluchačů u oboru CJKP a jsou následováni absolventy víceletých gymnázií (37,6 %). Maturitní vysvědčení ze střední odborné školy má také 42,9 % posluchačů Sociologie a 28,6 % absolvovalo čtyřleté gymnázium. Rozdílné je zastoupení studentů u oboru Mezinárodní vztahy, neboť až 84 % studentů tohoto oboru absolvovalo čtyřleté nebo víceleté gymnázium. Většina dotazovaných studentů uvedla, že přechodně bydlí v místě vysoké školy, na koleji, partnerem či v pronájmu. Z demografického hlediska můžeme mezioborové rozdíly mezi studenty prvních ročníků zkoumaných bakalářských programů spatřovat zejména v typu absolvované střední školy a zastoupení pohlaví.

Tabulka č. 11- Způsob bydlení

| Způsob bydlení | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|----------------|-------------------|-----------------------|
| u rodičů | 67 | 40,6 |
| pronájem | 39 | 23,6 |
| kolej | 46 | 27,9 |
| s partnerem | 8 | 4,8 |
| jiný | 5 | 3,0 |
| | Σ 165 | Σ 100,0 |

8.4 Motivační oblast

V první části dotazníku jsme zjišťovali, jak studenti přistupují k nové vzdělávací etapě ve svém životě, jaká jsou jejich očekávání a obavy. Ukázalo se, že většina studentů 53,3 % považuje absolvování vysoké školy za nezbytné pro svůj profesní život. 36,6 % uvedlo, že si přáli studovat daný obor na vysoké škole. Vysokoškolský diplom představuje prostředek sociální mobility pro 5,5 % studentů. Minimum studentů se rozhoduje pro vysokoškolské studium z důvodu oddálení nástupu do zaměstnání (2,4 %) a přání užít si svobodný studentský život (0,1 %). Mezi obory nenacházíme významné rozdíly, pokud jde o motivaci k vysokoškolskému studiu. U otázek vztahujících se k očekáváním od vysokoškolského studia a pocíťovaným nejistotám a obavám mohli účastníci průzkumu uvádět více odpovědí, nejsou

zde tudíž počítána procenta, ale pouze odkrýváme problematické oblasti. Nejvíce studentů (30,3 %) vyjádřilo svá očekávání, že získají odborné znalosti a praktické dovednosti, 27,5 % dotázaných očekává vysokoškolský diplom v oboru, 18,8 % respondentů zvolilo odpověď, že využijí období vysokoškolského studia pro sebevzdělávání a 13,0 % očekává možnost využití zahraničních studijních pobytů. Zjištěné odlišnosti mohou vycházet i ze zaměření studijních oborů, například u Filologie více dotazovaných zvolilo možnost zahraničních studijních pobytů. Při přechodu ze střední na vysokou školu studenti všech oborů pocítují stejné obavy související s vysokými studijními nároky (34,9 %), s rizikem, že je studium nebude bavit (20,4 %) a nedostatkem osobní disciplíny (18,4 %). Motivační profil účastníků výzkumu ve vztahu k vysokoškolskému studiu je poměrně homogenní a jelikož mezi jednotlivými obory nenacházíme výrazné rozdíly, můžeme konstatovat, že motivace vysokoškoláků ke studiu není problematickým aspektem jejich osobní organizace. Data jsou prezentována souhrnně v tabulce a pro ilustraci uvádíme i grafické zpracování výsledků.

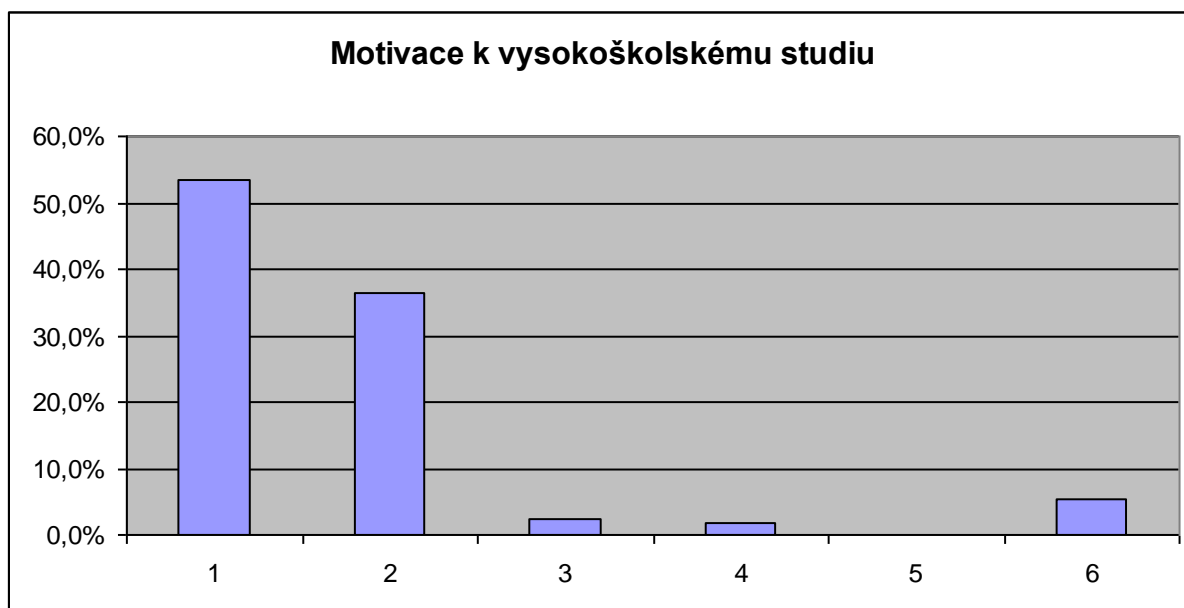
Tabulka č.12- *Co Vás vedlo k rozhodnutí studovat vysokou školu?*

| Motivace ke studiu | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|--------------------------|------------------------------|
| 1 mít status absolventa VŠ pro svoji budoucí profesi | 88 | 53,3 |
| 2 chci studovat obor, který mě zajímá | 60 | 36,4 |
| 3 oddálit nástup do zaměstnání | 4 | 2,4 |
| 4 spojit studium vysoké školy se zaměstnáním, které nyní vykonávám | 3 | 1,8 |
| 5 mít hodně volného času a žít svobodným studentským životem | 1 | 0,1 |
| 6 získat vyšší společenské postavení | 9 | 5,5 |

∑ 165

∑100,0

Graf č. 1- Motivace k vysokoškolskému studiu



V oblasti motivace k vysokoškolskému studiu nenacházíme mezi dotazovanými skupinami vysokoškolských studentů výrazné odlišnosti. Většina dotazovaných považuje vysokoškolské vzdělání za předpoklad dobrého profesního uplatnění v budoucnosti. Získané odpovědi od všech účastníků výzkumu také ukazují, že zahájení vysokoškolského studia je spojeno s obavami spojenými s vysokými studijními nároky a nedostatkem osobní disciplíny k samostatnému studiu.

8.5 Organizační oblast

Tato část dotazníku byla zaměřena na pocíťované obtíže při přechodu na vysokou školu, způsoby trávení volného času, zapojení do výdělečné činnosti v průběhu semestru a osobní organizaci studentů při plnění studijních povinností.

Za nejobtížnější aspekty přechodu na vysokou školu považují respondenti:

- vysoké nároky na samostatnost ve studiu (75 %);
- jiný styl výkladu látky (55 %);
- nutnost samostatné organizace studijních povinností (54,5 %);
- nepravidelný denní režim (51 %);

Jako nejméně problematické aspekty se ukázaly být tyto:

- mnoho nových lidí (31 %);
- nové město, nové prostředí (34 %);
- neosobní přístup vyučujících (34 %).

Studenti Sociologie přiznávají problémy s hospodařením s omezeným objemem financí (73,8 %), zároveň je nejméně z nich zapojeno do výdělečné činnosti v průběhu semestru až 54,8 %. Zaměstnaneckým aktivitám studentů se budeme podrobněji věnovat později. Více než polovina dotázaných oboru CJKP a Mezinárodní vztahy považuje za problematický také nepravidelný denní režim (52,6 % a 54,6 %). Studenti byli také dotazováni na aktivity, kterým se nejvíce věnují ve svém volném čase. Respondenti mohli uvést libovolný počet odpovědí. Od 165 účastníků výzkumu jsme získali 1003 odpovědí, jejichž profil mezi účastníky nemá zásadní odchylky. Uvádíme zde nejčastější odpovědi umožňující nahlédnout do životního stylu současných vysokoškoláků:

- osobní zájmy a koníčky (14,3 %)
- setkávání s přáteli (13,8 %)
- pasivní odpočinek TV, hudba (11,5 %)
- surfování na internetu, neefektivní práce na počítači (10,5 %)
- aktivní sport (5,3 %)
- vzdělávání v cizích jazycích (4,4 %).

Z již realizovaných nebo probíhajících výzkumů vysokoškolské populace vyplývá, že pravidelné zaměstnání se stává důležitou součástí života vysokoškolských studentů a jedním z faktorů ovlivňujících zvládnutí jeho nároků. Z celého souboru (165 respondentů) si pravidelně přivydělává 64,2 % dotázaných. V tomto ohledu nacházíme mezi obory rozdíly, které přehledně uvádíme v tabulkách č. 13, 14 a 15. Zjišťovali jsme také rozsah a charakter této pracovní činnosti. Nejvíce při studiu pracují studenti filologie (73,1 %), kteří nejčastěji pracují v oblasti prodeje zboží a služeb, organizace kulturních akcí a administrativě. V těchto sektorech však nejčastěji pracují všichni zaměstnaní studenti napříč zkoumanými obory. 40 % zaměstnaných studentů filologie uvedlo, že vykonávaná pracovní činnost souvisí s jejich studijním zaměřením buď do značné, nebo alespoň částečné míry.

Tabulka č. 13- Výdělečná činnost v průběhu semestru- Cizí jazyky pro komerční praxi

| Pracovní aktivita v průběhu semestru | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| ano | 68 | 73,1 |
| ne | 25 | 26,9 |
| | Σ 93 | Σ 100,0 |

Tabulka č. 14- Výdělečná činnost v průběhu semestru -Sociologie

| Pracovní aktivita v průběhu semestru | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| ano | 19 | 54,8 |
| ne | 23 | 45,2 |
| | Σ 42 | Σ 100,0 |

Tabulka č. 15- Výdělečná činnost v průběhu semestru- Mezinárodní vztahy

| Pracovní aktivita v průběhu semestru | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| ano | 19 | 63 |
| ne | 11 | 37 |
| | Σ 30 | Σ 100,0 |

U oboru sociologie přiznává 63,2 % dotázaných a u oboru MVBAS dokonce 74 % dotázaných, že jejich pracovní činnost se studijním oborem nesouvisí. Nejčastější pracovní doba studentů je v rozsahu 8-24 hodin týdně nebo pracují nárazově a rozsah pracovní doby není možné určit. Jak se studenti při takovém pracovní vytížení vyrovnávají s nároky vysokoškolského studia a zejména s požadavky na účast na kontaktní výuce? Polovina všech dotazovaných studentů přiznává, že pro ně není snadné vyvarovat se časových tísni a vhodně si rozvrhnout práci na studijních úkolech. U oboru CJKP jsou studentské odpovědi rovnoměrně rozložené, 46,2 % nepocituje v oblasti řízení času problémy a 48,4 % naopak přiznává, že jejich přístup k řízení času není ideální. Většina studentů sociologie uvedla, že nemají problémy s včasným plněním studijních povinností (57,1 %). U poslední skupiny studentů (MVBAS) jako jediné naopak nacházíme vychýlení názorů směrem k nevhodnému využívání času, se kterým se jich potýká až 70 %. Za jednu z možných příčin zjištěných rozdílů můžeme považovat různé tendence v organizaci studijního a pracovního života, kdy si například nejméně studentů sociologie v průběhu semestru

přivydělává a následně tak zároveň udává i menší potíže souvisejícím s řízením studijního času. Další příčiny můžeme hledat v charakteru studovaného oboru a nárocích kladených na studenty. Analýzou studijních plánů (kapitola 7) jsme již zjistili, že samostatné studium spočívající v četbě textů a literatury čas je akcentováno hlavně u studijního programu Mezinárodní vztahy. Takto organizovaná výuka více prověřuje schopnosti studentů zodpovědně a efektivně organizovat svůj čas z dlouhodobého hlediska, jelikož zvládnutí značného penza studijní látky je časově náročné. Právě studenti z této skupiny hodnotí své dovednosti plánování času jako spíše špatné až špatné ve srovnání se studenty z ostatních skupin. Studijní zodpovědnost a samostatnost dotazovaní respondenti hodnotí jako spíše až rozhodně dobré.

Tabulka č. 16- *Jak se vyrovnáváte s dodržováním termínů při plnění studijních povinností ?*

| Dodržování termínů | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|--------------------------|------------------------------|
| vždy vše plním včas a nemám problémy s dodržováním termínů | 76 | 46,1 |
| často pracuji pod časovým tlakem a nestíhám | 84 | 50,9 |
| mám s dodržováním termínů problémy | 5 | 3,0 |
| | Σ 165 | Σ 100,0 |

Každodenní a krátkodobá organizace studijního a pracovního života studentů se odráží v jejich účasti na kontaktní výuce. Pouze 3 % studentů uvedlo, že se téměř neúčastní kontaktní výuky, přičemž procentuální podíl těchto studentů dosahuje až 7 % u oboru MVBAS, který je silně orientován na samostatné studium. 31,5 % všech dotazovaných se účastní téměř veškeré kontaktní výuky, toto číslo koresponduje se zjištěními u oboru CJKP (30,2 %) a Sociologie (30,2 %), u MVBAS je nižší (27 %). Hledisko přínosnosti a důležitosti předmětu je rozhodující pro 34,5 % respondentů. Naopak kvalita výuky přispívá k pravidelné účasti na výuce jen u 10,9 % studentů, podobně 10,3 % uvedlo, že se účastní pouze povinných forem výuky. Skutečnost, že pouze 31,5 % respondentů uvedlo, že se účastní výuky v plném rozsahu, může souviset s vysokou mírou zapojení studentů do výdělečné činnosti v průběhu semestru. Kritérium přínosnosti a důležitosti předmětů je rozhodující pro všechny studenty napříč obory (34,4 % CJKP, 40,5 % Sociologie, 23 % MVBAS).

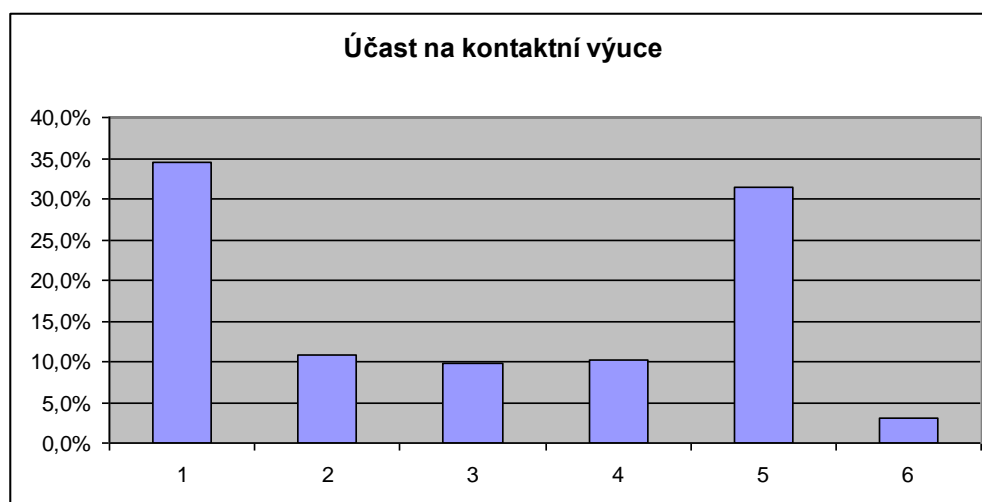
Tabulka č. 17- Účastníte se pravidelně veškeré kontaktní výuky?

| Účast na kontaktní výuce | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|-------------------|-----------------------|
| 1 většinou si vybírám podle přínosnosti učiva a důležitosti předmětu | 57 | 34,5 |
| 2 vybírám si podle kvality výuky | 18 | 10,9 |
| 3 rozhoduji s podle nároků vyučujícího | 16 | 9,7 |
| 4 účastním se pouze povinných forem výuky | 17 | 10,3 |
| 5 účastním se téměř veškeré kontaktní výuky | 52 | 31,5 |
| 6 kontaktní výuky se téměř neúčastním | 5 | 3,0 |

Σ 165

Σ 100,0

Graf č. 2- Účast na kontaktní výuce



Ve sledované skupině vysokoškolských studentů nacházíme shodné charakteristiky v oblasti trávení volného času a přístupu k účasti na kontaktní výuce. Studenti se rozhodují o účasti na výuce na základě podobných kritérií. Výraznější rozdíly se nenacházíme ani v odpovědích na pocíťované problémy při přechodu na vysokou školu. Problémy jsou nejčastěji spojovány s vyššími nároky na samostatnost ve studiu a samostatnou organizaci studijních povinností, více než polovina studentů CJKP a MVBAS také považuje za problematický nepravidelný denní režim. Patrné jsou odlišné tendence ve struktuře studijního a pracovního času, neboť až 73% studentů oboru CJKP během semestru pracuje a zároveň téměř polovina (48,4%) přiznává potíže v oblasti řízení času v souvislosti se studiem. Zapojení do pracovní činnosti je tak u této skupiny nejvyšší. Naopak nejméně pracují

v průběhu semestru studenti sociologie (54,8%) a ti také nejčastěji pociťují obtíže s hospodařením s omezeným objemem financí.

8.6 Socializační oblast

Prostředí vysoké školy tvoří vztahy mezi vysokoškolskými učiteli a vysokoškolskými studenty i mezi vysokoškolskými studenty a vysokoškolskými učiteli navzájem. Můžeme říci, že sociální, zde akademické klima významně ovlivňuje spokojenost studentů, jejich kontrolu nad studiem a tedy také jejich odborný i lidský rozvoj.²⁵ V této části dotazníku jsme zjišťovali, jaký je zájem studentů 1. ročníků o společenský život na fakultě, jakými způsoby navazují vzájemné interpersonální vztahy a jak jsou pro ně důležité.

Téměř polovina dotázaných (41,2 %) se v průběhu druhého semestru studia na univerzitě dosud nezúčastnila žádné kulturní nebo společenské akce. U studentů sociologie se dosud žádné podobné akce nezúčastnilo až 50 % dotázaných. Největší zájem o společenský univerzitní život projevují studenti CJKP (54,8 %) a MVBAS (50 %). O podobné akce nemá zájem 8,2 % respondentů.

Tabulka č. 18- *Zajímáte se o různé kulturní a společenské akce organizované Vaší univerzitou?*

| Zájem o společenský život | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|-------------------|-----------------------|
| dosud jsem se žádné takové akce nezúčastnil(a) | 68 | 41,2 |
| ano, již jsem se podobné akce zúčastnil(a) | 83 | 50,3 |
| o podobné akce nemám zájem | 14 | 8,5 |
| | Σ 165 | Σ 100,0 |

Studenti jsou nejčastěji v pravidelném kontaktu na sociálních sítích (25,9 % CJKP, 25,9 % Sociologie 31,3 % MVBAS). Přibližně 25 % dotazovaných vypovědělo, že se během semestru pravidelně schází (ve vysokoškolských klubech, při posezení u kávy). Se svými spolužáky se mimo výuku téměř nevidá asi 16 % dotázaných ze skupin s největší mírou zaměstnanosti a větším podílem studentů z vyšších věkových kategorií (CJKP, Sociologie). Se svými spolužáky není v kontaktu přibližně 10 % dotázaných studentů oboru Mezinárodní

²⁵ Sociální klima můžeme popsat jako soubor ustálených způsobů vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má odehrávat.(Mareš,).

vztahy. Vzájemná setkávání považují studenti ze všech skupin za důležitá z hlediska poskytování informací o studijních materiálech (89,6 %), poskytování přátelské podpory a výměny zkušeností (88,5 %) a poskytování informací o studiu (88,4 %). V souvislosti s konformitou chování ve studentské subkultuře hovoří slovenský sociolog P. Ondrejko o tajném učebním plánu na vysoké škole, který odráží schopnosti studentů se sdružovat a ovlivňovat pravidla výuky. Studenti si vytváří osobité strategie přizpůsobení se řešení problémů tzv. situačně-specifické taktiky. Rozdíly mezi skupinami nacházíme u otázky na obvyklou formu komunikace s vyučujícími. Zatímco téměř polovina dotázaných oboru CJKP (46,2 %) upřednostňuje komunikaci s vyučujícími při nebo po výuce, studenti z ostatních skupin preferují elektronickou komunikaci (77 % MVBAS, 57 % Sociologie). Možnosti konzultace s vyučujícími nejčastěji využívají studenti oboru Sociologie (23,6 %) a nejméně studenti oboru MVBAS (10 %). Naopak shodně všichni dotazovaní studenti uvedli, že na prvním místě od vysokoškolského učitele očekávají expertní znalosti oboru. Stejný význam však přikládají schopnosti vyučujících motivovat, naslouchat a zároveň poskytovat zpětnou vazbu, zdroje a podněty.

Můžeme se domnívat, že socializační oblast života začínajících vysokoškolských studentů významně nekomplikuje jejich osobní organizaci. Mezi zkoumanými skupinami nenacházíme výrazné odlišnosti v získaných odpovědích. Pro studenty jsou jejich pravidelná mimoškolní setkávání důležitou součástí období studia na vysoké škole. Mezi zkoumanými skupinami nenacházíme výrazné odlišnosti v získaných odpovědích.

8.7 Studijní oblast

Z pohledu studenta můžeme jeho pracovní program a úsilí zacílené na dosažení studijních výsledků chápat jako studium.²⁶ V této části dotazníkového průzkumu jsme zjišťovali, jak studenti získávají informace o organizaci studia, jaký je jejich preferovaný způsob studia v průběhu semestru a způsob přípravy na písemné testy a zkoušení. Účastníci výzkumu byli rovněž dotazováni na způsoby pořizování poznámek na výuce, na ideální studijní podmínky a zároveň na subjektivní potíže, s kterými obvykle bojují při přípravě na testy a zkoušky. Studenti byli také vyzváni k sebereflexi svých dosavadních zkušeností po prvním semestru studia a odpovídali na otázku, co by jejich studium mohlo usnadnit. Překvapivé odpovědi jsme získali

²⁶ Na Dundee College of Education ve Velké Británii vytvořili schéma studia představující strukturu 4 vzájemně propojených složek-individuální předpoklady studenta, zvládnání rozmanitých studijních strategií, studijní techniky, učení a zapamatování (Vašutová, 2002).

zejména u dotazu na odhadovaný rozsah týdenní přípravy na výuku. V této oblasti akademického řízení se naše nálezy napříč zkoumanými obory nejvíce odlišují.

Všechny skupiny dotazovaných se shodně vyjádřily k otázce ohledně informovanosti o organizaci studia a optimálních studijních podmínkách. S ohledem na vysokou míru elektronizace vysokoškolského prostředí je nejvýznamnějším zdrojem informací univerzitní informační systém a internetové stránky, dále současní spolužáci a jiní studenti stejného oboru. Všem studentům nejlépe vyhovuje, mohou-li se učit v klidu sami (81,7 % CJKP, 73,8 % Sociologie, 73 % MVBAS), zatímco žádné nároky na své studijní prostředí má jen minimum dotazovaných (6,5 % CJKP, 7 % MVBAS, 11,9 % Sociologie). V odůvodněných situacích, kdy studenti pocítují nejasnosti, konzultují učivo se spolužáky (20 % MVBAS, 14,3 % Sociologie, 10,8 % CJKP). Již méně homogenní odpovědi jsme obdrželi u otázky vztahující se ke způsobům pořizování poznámek na výuce. Více než polovina dotazovaných (59 % MVBAS, 52,2 % CJKP, 44,8 %) obvykle používá tradiční metody, tedy obvyklé psací potřeby, dále se odpovědi mírně diverzifikují. Až čtvrtina studentů (24,2 %) CJKP uvádí, že pracují s elektronickými studijními oporami a materiály dostupnými v e-learningovém portálu ZČU. Tuto možnost však využívají ostatní studenti jen minimálně (7,7 % MVBAS, 5,2 % Sociologie). Často studentům slouží k zapisování poznámek také notebook (44,8 % Sociologie, 28,2 % MVBAS, 20,5 % CJKP).

Tabulka č. 19- *Jak jste získali informace o organizaci studia na Vaší škole?*

| Informovanost o organizaci studia | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|--------------------------|------------------------------|
| prostřednictvím studijního oddělení | 17 | 9,0 |
| prostřednictvím internetových stránek univerzity a informačního systému univerzity | 87 | 46,3 |
| od současných studentských vrstevníků | 37 | 19,7 |
| od jiných studentů stejného oboru | 33 | 17,6 |
| od vyučujících | 14 | 7,4 |
| | Σ 188 | Σ 100,0 |

V průběhu semestru se většina studentů (58,8 %) připravuje na výuku jen příležitostně podle nároků vyučujícího (63,4 % CJKP, 54 % Sociologie, 50 % MVBAS). Systematicky a průběžně se studiu věnuje jen 9,7 % všech dotázaných, ze skupiny Sociologie jsme získali téměř

12 % takových odpovědí. Poměrně značná část studentů (29,1 %) se studijními povinnostmi zabývá až ve zkuškovém období (25,8 % CJKP, 37 % MVBAS, 31 % Sociologie).

Tabulka č. 20- *Jaký způsob studia preferujete v průběhu semestru?*

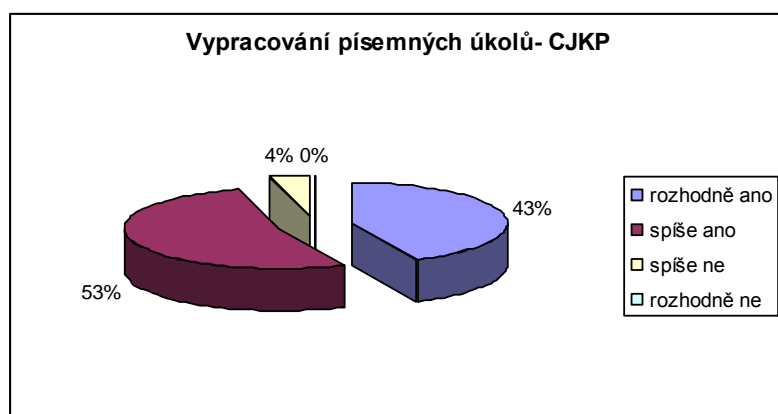
| Studium v průběhu semestru | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|--------------------------|------------------------------|
| systematickou a průběžnou přípravu | 16 | 9,7 |
| občasnou přípravu podle náročnosti předmětu a nároků vyučujícího | 97 | 58,8 |
| sporadickou přípravu | 4 | 2,4 |
| studuji ve zkuškovém období | 48 | 29,1 |
| | Σ 165 | Σ 100,0 |

Charakter přípravy na výuku a časové investice studentů do studia jsou determinovány studijními požadavky kladenými na studenty. V sedmé kapitole jsme provedli obsahovou analýzu studijních plánů a nyní tedy můžeme naše dosavadní zjištění konfrontovat se studentskými vyjádřeními na otázku vztahující se ke studijním povinnostem. Odpovědi účastníků výzkumu naše závěry obsahové analýzy studijních plánů potvrzují a rovněž se v souladu s již realizovanou analýzou mezi sledovanými obory do značné míry rozrůžňují. V následujících grafech uvádíme u každé zkoumané skupiny vždy nejčastěji vyžadované studijní povinnosti a naopak povinnosti, které jsou vyžadovány v nejmenší míře.

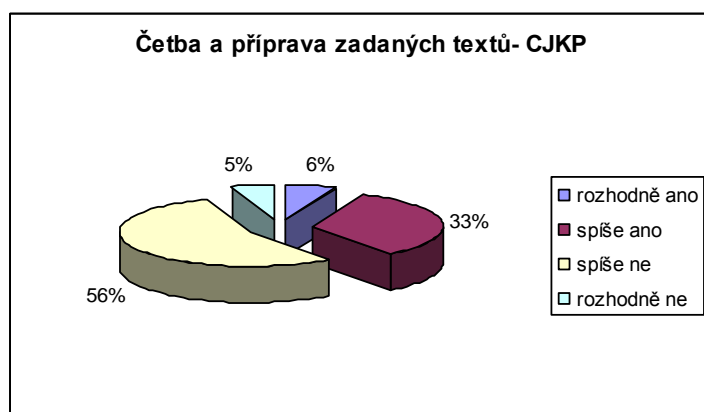
Zatímco od studentů filologie jsou nejčastěji vyžadovány písemné domácí úkoly (až 96 % souhlasných odpovědí) a následně účast na výuce je (až 94 % souhlasných odpovědí), studenti ostatních sledovaných oborů spatřují svou hlavní studijní povinnost v četbě a přípravě studijních textů (Sociologie 100 %, MVBAS 93 %). Významný rozdíl mezi sledovanými skupinami nacházíme právě u četby a zpracovávání textů, jež studenti mezinárodních vztahů a sociologie považují za svou hlavní studijní povinnosti. Naopak až 60 % dotazovaných oboru filologie považuje tuto činnost za marginální a vyučujícími nevyžadovanou. Rozdíly v získaných odpovědích mohou vycházet ze specifík společenskovedných a filologických oborů spočívajících v organizaci a formách výuky. Ve

formálním kurikulu studijního oboru MVBAS deklarovaný důraz na intenzivní samostudium a detailní znalost literatury se dále promítá do studenty uváděného požadavku vyučujících na další vyhledávání a doplnění informací (70 % souhlasných odpovědí). Tato organizace výuky zaměřená na individualizované učební činnosti může být jednou z příčin skutečnosti, že nároky vyučujících na účast studentů na kontaktní výuce jsou u skupiny MVBAS vnímané jako nejnižší (pouze 43 % souhlasných odpovědí). Studenti sociologie vnímají požadavek na účast na kontaktní výuce vyváženě, polovina dotazovaných se vyjádřila, že účast na výuce je od vyučujících vyžadována a polovina naopak. Připomeňme, že se jedná o obor, v němž jsou nejvíce zastoupeni i studenti kombinovaného studia. Grafy č. 3-8 ilustrují vždy nejčastější a naopak nejméně častou studijní povinnost u každé sledované skupiny.

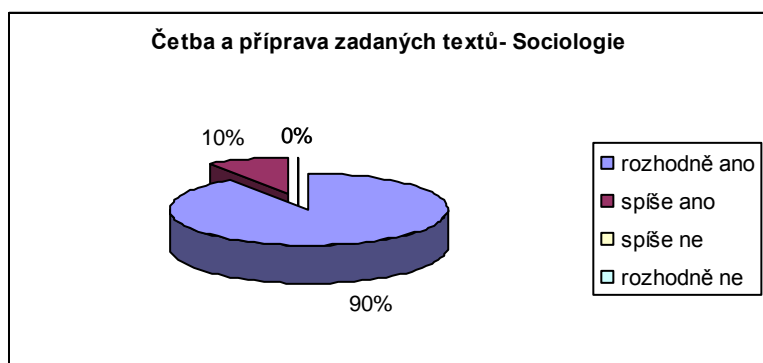
Graf č. 3- Studijní povinnosti- CJKP



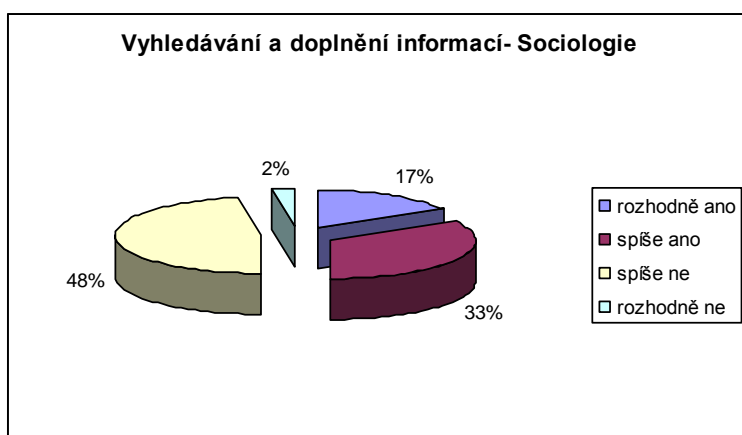
Graf č. 4- Studijní povinnosti- CJKP



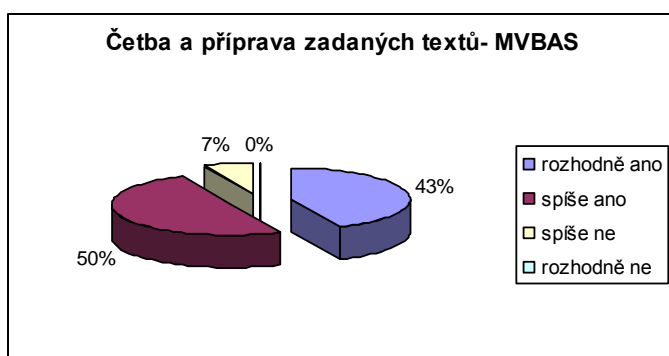
Graf č. 5- Studijní povinnosti- Sociologie



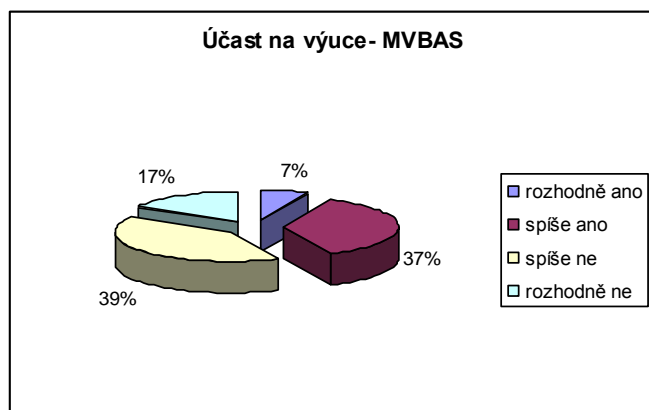
Graf č. 6- Studijní povinnosti- Sociologie



Graf č. 7- Studijní povinnosti- MVBAS



Graf č. 8- Studijní povinnosti- MVBAS



Kolik času tedy studenti přibližně investují do plnění studijních povinností v průběhu běžného týdne semestru? Odpovědi účastníků výzkumu jsou poměrně homogenní. Podle nejčastěji zaznamenané odpovědi zabere dotazovaným studentům příprava na výuku obvykle pouhé 2 hodiny týdně, ale spíše méně (39,1 % CJKP, 38,1% sociologie, 63 % MVBAS). Překvapující jsou odpovědi studentů mezinárodních vztahů, kteří přípravě na výuku věnují minimum času, nicméně bychom očekávali, že jejich příprava spočívající v četbě textů a vyhledávání informací bude časově náročná. Podle druhé nejčastější odpovědi investují studenti do přípravy na výuku 2-3 hodiny (27,2 % CJKP, 31 % sociologie, 20 % MVBAS). 18,5 % studentů oboru CJKP a 23,8 % studentů sociologie se na výuku připravuje v průběhu týdne až 4 hodiny, narozdíl od pouhých 3 % studentů MVBAS, kteří zvolili tuto odpověď. Jedná se o ještě nižší časové vytížení studentů než uvádí výsledky posledního šetření Eurostudent V, podle něhož se čeští studenti vysokých škol věnují samostatnému studiu průměrně 9,4 hodiny týdně.

Tabulka č.21- Kolik času týdně Vám zabere příprava na výuku?.

| Příprava na výuku | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|-------------------|-------------------|-----------------------|
| 2-3 hodiny | 44 | 26,7 |
| 3-4 hodiny | 21 | 12,7 |
| více než 4 hodiny | 28 | 17,0 |
| méně než 2 hodiny | 72 | 43,6 |

Σ 165

Σ 100,0

Můžeme předpokládat, že ve zkouškovém období se přístup ke studiu změní a bude více odrážet specifika jednotlivých studijních oborů, zejména studenty vnímanou náročností jednotlivých oborů. Minimum studentů se snaží průběžně si opakovat (4,2 %) nebo se učí noc před zkoušením (6,7 %). Většina respondentů uvedla, že se na zkoušky a písemné testy většinou připravuje několik dní (56,4 %). Nejvíce takových odpovědí jsme získali od studentů mezinárodních vztahů, z nichž se až 80 % přiznalo k několikadenní přípravě na zkoušky. Rovněž 62 % studentů sociologie obvykle zabere příprava na zkoušky a testy několik dní. Naopak pouze necelá polovina respondentů ze skupiny CJKP (46 %) potřebuje k přípravě na zkoušky a testy několik dní a překvapující částí studentů z této skupiny (až 43 %) dokonce stačí na přípravu jeden až dva dny.

Tabulka č. 22- *Jak se připravujete na písemné testy a zkoušení?*

| Příprava na testy a zkoušky | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| snažím se průběžně si opakovat | 7 | 4,2 |
| učím se několik dní před zkoušením | 93 | 56,4 |
| učím se den až dva před zkoušením | 53 | 32,1 |
| učím se noc před zkoušením | 11 | 6,7 |
| na zkoušku a test jdu nepřipraven(a) | 1 | 0,6 |

Σ 165

Σ 100,0

Jelikož délka přípravy na zkoušky může souviset, vedle osobnostních zvláštností, osobního managementu, nároků zkoušejících také s náročností daného oboru dotazovali jsme se také na ni. Zatímco až 15 % studentů filologie považuje studium za lehké až velmi lehké, tento názor nezastává žádný student mezinárodních vztahů a pouze 2,4 % studentů sociologie. Naopak až třetina studentů sociologie (33,3 %) a mezinárodních vztahů (30 %) hodnotí studium svého oboru jako velmi náročné, náročné se pak studium jeví 64 % dotázaných z oboru sociologie a 70 % studentů mezinárodních vztahů. Studium filologie považuje za velmi náročné pouhých 6,5 % dotázaných studentů a k názoru, že je studium průměrně náročné se přiklání 78,5 % studentů z této skupiny. Z důvodu nízkého počtu získaných odpovědí nebyly analyzovány odpovědi na závěrečnou otevřenou otázku vztahující se ke

studijní oblasti studijního managementu a vyzývající respondenty k sebereflexi zvládání studia.

Ve studijní oblasti osobního managementu se sledované skupiny respondentů nejvíce rozchází v otázkách studentského hodnocení náročnosti studia, časové náročnosti přípravy na zkoušky a charakteru vyžadovaných studijních povinností. Nicméně problémy, se kterými se studenti při přípravě na zkoušky potýkají, všichni dotazovaní studenti spíše sdílejí. Studenti přiznávají potíže vyplývající z odkládání učení na poslední chvíli, nižší schopnosti soustředění a neochoty investovat do učení čas. Na druhou stranu nepocítují problémy, které by pramenily z nižší schopnosti vyhledat informace, z nadměrného množství přípravy nebo nízké motivace. Následně byli studenti vyzváni k posouzení několika vybraných aspektů studia vztahujících se k jeho úspěšnému zvládnutí. Shodně se všichni účastníci výzkumu domnívají se, že k bezproblémovému zvládnutí nároků studia by přispěly změny v těchto oblastech:

1. lepší osobní organizace;
2. osvojit si efektivní techniky učení;
3. umět lépe zvládat nervozitu;
4. umět lépe využít své paměti.

Spokojenost naopak vysokoškolští studenti vyjádřili v oblasti vyhledávání informací, komunikace s vrstevníky a vlastní sebedůvěry. Jak vyplývá ze studentských odpovědí, studenti si uvědomují určité problémy v oblasti osobní organizace a studijních strategií. Na druhou stranu podle převažujících názorů dotázaných studentů můžeme také usuzovat na skutečnost, že jejich studijní management nekomplikuje špatná organizace sociálního prostředí (komunikace s vrstevníky a vyučujícími) ani neefektivní práce se zdroji a komunikačními technologiemi.

U řady otázek vztahujících se ke studijní oblasti osobního managementu jsme získali od účastníků výzkumu ze všech skupin shodné odpovědi- optimální studijní podmínky, informovanost o studiu, způsob studia během semestru a subjektivní potíže při přípravě na zkoušky. U sledovaných skupin studentů se však různí názory na studijní požadavky, odhadovanou délku přípravy na zkoušky a celkovou náročnost studia, zejména v odpovědích studentů filologie se odráží nižší míra vnímané náročnosti i časové investice do studia. Na závěr dotazníku byla respondentům položena otevřená otázka vztahující se k aktuálnímu

zvládnání vysokoškolského studia po prvním roce studia, jelikož se nám však nepodařilo získat dostatek odpovědí, nebyla tato data analyzována.

8.8 Vyhodnocení orientačního dotazníkového průzkumu

Cílem orientačního dotazníkového průzkumu bylo získat základní poznání o strategiích osobního managementu začínajících vysokoškolských studentů. Dílčí výzkumná zjištění nám napomohly ke zhodnocení rozsahu výzkumné problematiky a výběru vhodných účastníků do další fáze výzkumu. Na základě prostudované naší a zahraniční literatury jsme vytvořili nestandardizovaný dotazník strategií studijního managementu vysokoškoláka a dotazovali jsme se 165 vysokoškolských studentů 1. ročníků bakalářských studijních oborů na Filozofické fakultě při Západočeské univerzitě v Plzni na motivační, organizační, socializační a studijní aspekty jejich osobní organizace. S ohledem na výzkumný problém a otázky byl výběr účastníků výzkumného šetření záměrný a čítal 93 posluchačů oboru Cizí jazyky pro komerční praxi (CJKP), 42 posluchačů oboru Sociologie a 30 posluchačů oboru Mezinárodní vztahy (MVBAS). Při vyhodnocování dotazníku byla vypočítána relativní četnost vždy pro celý soubor (n-165) a také pro jednotlivé sledované skupiny (n-93, n-42, n-30). Data byla zpracována graficky. Tento postup nám umožnil vysledovat možné problémové komponenty akademického sebeřízení u jednotlivých skupin a následně je porovnat (kapitola 3.2.1, Dembo, Seli, 2008).

Z výsledků orientačního průzkumu vyplynulo, že do osobní organizace začínajících vysokoškolských studentů mohou ve významnější, ale v odlišné míře zasahovat zejména organizační strategie spojené s přechodem na vysokou školu, zaměstnáním při studiu a dodržováním termínů a také studijní strategie související s různými studijními požadavky, náročností oboru a délkou přípravy na zkoušky. V těchto uvedených bodech se totiž odpovědi zvolených skupin nejvíce rozcházejí. Na druhou stranu dotazovaní vysokoškolští studenti sdílejí zkušenosti a názory, které se vztahují k motivační a socializační složce osobního managementu. Výrazně převažuje názor, že vysokoškolský diplom přispěje k lepšímu pracovnímu uplatnění. Shodně studenti pocítují obavy z vysokých studijních nároků a rovněž se obávají, že je studium nebude bavit. V navazování a organizaci vztahů se studentskými vrstevníky je důležité hledisko přátelské podpory a informovanosti o studijních materiálech a organizaci studia. V další fázi výzkumného šetření se tedy zaměříme na organizačně-studijní strategie osobního managementu studentů oboru Cizí jazyky pro komerční praxi (CJKP), jelikož bádání v této oblasti a právě u této skupiny by mohlo přinést další zajímavá zjištění. V následující kapitole představíme důvody výběru vzorku pro další fázi výzkumného šetření.

9 Aplikace snímku studijního týdne

V souladu s výzkumným problémem a otázkou je výběr účastníků výzkumu záměrný a založený na strategii trychtýřového dotazování, která nám umožňuje postupovat od obecných ke specifickým otázkám a také postupně snižovat počet účastníků výzkumu. K rozhodnutí, že do další fáze výzkumu zařadíme skupinu studentů filologie (CJKP) nás dovedly tyto zjištěné skutečnosti:

- Téměř tři čtvrtiny studentů (73 %) z této skupiny vykonává v průběhu semestru nějakou výdělečnou činnost a to nejčastěji v rozsahu 8-24 hodin týdně. Takový podíl studentů pracujících při studiu sice odpovídá českým výsledkům výzkumu Eurostudent (kap.5.2), je však příliš vysoký, přihlédneme-li ke skutečnosti, že na úrovni bakalářského vysokoškolského studia bývá objem kontaktní výuky vyšší než u magisterských programů. Pracovní závazky studentů tak mohou kolidovat s jejich studijními povinnostmi. Rozsah pracovní činnosti je rovněž značný, nicméně odpovídá závěrům výzkumu REFLEX 2010 mezi českými absolventy vysokých škol, podle kterého se pracovní aktivitě v průběhu semestru věnují právě studenti bakalářských programů a to až 21 hodin za týden. Ve většině evropských zemích však nepřekračují pracovní závazky studentů 10 hodin týdně (kap. 5.2).
- Výuka v oboru *Cizí jazyky pro komerční praxi* (CJKP) je organizována převážně formou seminářů a cvičení, přednášky dominují u ostatních sledovaných oborů. Na účast na kontaktní výuce je studenty nahlíženo jako na důležitou studijní povinnost. Nejčastěji jsou od studentů filologie vyžadovány písemné domácí úkoly, tedy kontinuální písemná příprava, čímž se výrazně odlišují od ostatních sledovaných skupin. Ve větší míře než u ostatních oborů mají studenti filologie k dispozici také elektronické studijní materiály, odpověděla takto téměř čtvrtina respondentů (25 %).
- Značná část studentů filologie však odhaduje, že jim průměrně zabere příprava na výuku v průběhu semestru pouhé 2 hodiny a méně za týden. Ve srovnání se závěry výzkumu REFLEX 2010 jde o významně malý objem času. V bakalářských programech doba věnovaná studijním činnostem mimo výuku dosahuje v průběhu semestru průměrně až 11 hodin za týden. Závěry výzkumu REFLEX 2010 naopak ukázaly, že právě studenti humanitních oborů věnují samostatným studijním činnostem více času než kontaktní výuce. (Ryška, Zelenka, 2011, s.7).
- Ze všech sledovaných skupin věnují studenti filologie přípravě na zkoušky a testy nejméně času. Pro necelou polovinu (43 %) je dostačující jednodenní až dvoudenní

příprava, ostatní se připravují i několik dní. Zůstává otázkou, jak tato příprava probíhá a jak ji studenti organizují. Zde je srovnání s ostatními výzkumy problematičtější. Podle výzkumu REFLEX 2010 s rostoucí náročností studia v navazujících magisterských programech roste i objem času věnovaného přípravě na zkoušky, který dosahuje až 24 hodin týdně, zatímco u bakalářského programu činí průměrná příprava na zkoušky 18 hodin týdně.

- Při posuzování náročnosti studia se až 15 % studentů filologie vyjádřilo, že studium oboru je lehké až velmi lehké. Jedná se o ojedinělou odpověď, neboť u ostatních oborů se takto nevyjádřil žádný respondent. Naopak podobně jako studenti ostatních oborů přiznává polovina dotázaných ze skupiny CJKP v souvislosti s přechodem na vysokou školu problémy vyplývající z nepravidelného denního režimu a nutnosti samostatné organizace studijních povinností.

9.1 Příprava výzkumného nástroje a pilotáž

Ve třetí fázi výzkumného šetření jsme se zaměřili na organizačně- studijní komponenty osobní organizace začínajících studentů. Jelikož nás zajímá každodenní organizace a postupy studentů při plnění studijních povinností, zvolili jsme metodu individuálních snímků studijního týdne, která nám umožní nahlédnout do života začínajících vysokoškolských studentů, prozkoumat a popsat jejich zkušenosti a chování ve vztahu k organizaci studijních povinností a času.

Metoda plně vyhovuje zaměření kvalitativního výzkumu, který usiluje o zkoumání jevu, v našem případě osobní organizace, z perspektivy účastníků výzkumu v jejich přirozeném prostředí (Hendl, 2005, s.50). Z pohledu výzkumníka je tedy pro zkoumání osobní managementu vysokoškolských studentů ve vztahu k organizaci studijních činností snímek studijního týdne vhodným výzkumným nástrojem. Pro účastníky výzkumu může práce se snímkem studijního týdne být příležitostí k sebepoznání, získání informací o studijních zvyklostech a nakládání s časem. Zkušenosti ze zahraničních výzkumů hovoří i o terapeutickém aspektu kvalitativního výzkumu v momentech, kdy účastníci výzkumu ve snímcích odkrývají své emoce, které by dříve zůstaly skryty (Day, Thatcher, 2009, s.255). Aplikace snímku studijního týdne jako výzkumného nástroje má však i své limity. Innis a Shaw (1997, s. 86) řadí mezi problematické aspekty této metody reaktivitu, neboť vyplňování snímku může vést k úpravě běžných zvyklostí, nízkou svědomitost vyplývající z časové tísně a také menší zájem a angažovanost při vyplňování způsobené nejasnostmi v účelu a formě výzkumného šetření. Výzkumnice tudíž podtrhují význam přípravných konzultací

k podchycení zájmu účastníků výzkumu a rovněž upozorňují na nutnost explicitních informací k vyplňování dotazníku, neboť si uvědomují rostoucí riziko únavy při vyplňování snímku po delší časové období. V ručním vyplňování záznamů však spatřují výhodu, protože sběr dat tak probíhá co nejbližší skutečným událostem, snímek je přenositelný a účastníci ho mohou mít kdekoliv a kdykoliv k dispozici.

Cílem pilotního šetření pak bylo ověřit výzkumný nástroj- snímek studijního týdne. Byl adaptován formulář snímku studijního týdne a v papírové podobě na 1 listu formátu A3 distribuován účastníkům výzkumu (Drew, Bingham, 2001, s. 24-25). Snímek studijního týdne sestával z dvouhodinových intervalů zahrnujících 7 dní v týdnu v době od 7:00- 1:00 (příloha II). Účastníkům byl vysvětlen záměr pilotáže spočívající v ověření metody snímku studijního týdne pro zkoumání osobní organizace vysokoškolských studentů. Účastníky výzkumu byli studenti 1. ročníku prezenčního bakalářského studijního programu Sociologie na FF, ZČU v Plzni (ISCED 5A). Účastníci byly požádány, aby do formuláře snímku zahrnuli veškerou docházku na fakultu (přednášky, semináře, cvičení, konzultace, návštěvu knihovny i jiné činnosti), domácí přípravu (konkrétní formu), zaměstnaneckou aktivitu, volnočasové aktivity, spánek, přestávky na jídlo a další aktivity. Byl zvolen běžný týden letního semestru 2010/2011 (9. týden) v době od 11.4.-17.4.2011. Návratnost činila 50 %. Ve vzorku byli zastoupeni 4 ženy a 2 muži, všichni svobodní. Studenti uvedli průměrnou dobu dojíždění do školy 1,2 hodiny denně. Bydlí převážně u rodičů a na koleji.

S ohledem na výzkumnou otázku, kterou si v rámci výzkumu osobní organizace začínajících vysokoškolských studentů klademe, jsme pro analýzu záznamů ze snímků týdne použili techniku otevřeného kódování. Písemné záznamy z jednotlivých snímků byly rozděleny na jednotky, kterým byly přiděleny kódy. Otevřeným kódováním byly vytvořeny následující kategorie: docházka na fakultu (např. *fixní rozvrhové akce, návštěva knihovny*), hodnocená příprava do školy (např. *vytváření eseje, tvorba seminární práce, příprava prezentace, psaní seminární práce*), nehodnocená příprava do školy (např. *četba do školy, čtení textů, přepisování poznámek, poslouchání přednášek z diktafonu, vyhledávání slovíček, učení se*), každodenní rituály (*nákup potravin, příprava oběda, dojíždění, vaření, úklid, nákup jídla, nakoupení jídla na kolej*), společenský život (*posezení u čaje s přáteli, bar s kamarádem, vinárna, bowling s kamarády, stolní hry s přáteli, přehlídka kostýmů, grilování, party s přáteli, návštěva přátel*), zaměstnanecká aktivita (*brigáda*), partnerský vztah (*výlet s přítelem nebo s přítelkyní, kino s přítelkyní*), sport a relaxace (*sledování TV, film, seriál, PC-chat, čtení volnočasové knihy, fotbal, tenis, běh, spánek, facebook*). Vzhledem k nízkému počtu účastníků šetření jsme se v další fázi analýzy dat rozhodli pro techniku tématického

kódování. Další analytický postup pak vycházel z jednotlivých případů, tedy studentů, kteří vyplnili snímek studijního týdne v rámci pilotáže. Tento postup nám umožnil vytvořit určitou typologii studentů na základě jejich organizace plnění studijních povinností (Švaříček, Šedřová, 2007, s.229). Následující tabulka č. 23 popisuje a informuje o jednotlivých případech. Typu *tradiční student* byly přiděleny 2 zástupci.

Tabulka č. 23- Typologie studentů-pilotáž

| Pracující student | Studující student | Tradiční student | Student "sova" | Milovník filmu |
|--|--|--|--|--|
| Dělí svůj čas mezi zaměstnání a partnera. Účast na výuce je nižší než průměrná. Věnuje se pouze aktuální hodnocené přípravě do školy (vypracování eseje). Nehodnocená příprava nebyla ve snímku zaznamenána. | Tráví hodně času dojížděním. Prezenčně studuje na VOŠ a současně i na FF, ZČU. Čas věnuje nehodnocené přípravě (četba textů, vyhledávání slovíček, studium textů), hodnocená příprava nebyla ve snímku pro daný týden zaznamenána. Relaxuje převážně pasivně (četba, TV, PC) | Dělí svůj čas mezi studium a společenský život. Časově významně jsou zastoupeny každodenní rituály (dojíždění, nakupováním jídel). Nehodnocená příprava do školy je nadprůměrně zastoupena (studium textů, vyhledávání textů). | Nehodnocené přípravě do školy se věnuje v pozdních a večerních a nočních hodinách. Vyznačuje se také rozmanitými zájmy a výraznou změnou zvyklostí mezi pracovním týdnem a víkendem. | Vyznačuje se nižší účastí na výuce, pasivní relaxací. Hodnocená příprava nebyla uvedena. |

9.2 Zhodnocení pilotáže

Snímek studijního týdne je vhodným nástrojem k prozkoumání každodenních zvyklostí vysokoškolských studentů a jejich osobní organizace. Formát snímku však vyžaduje modifikaci, jež by umožnila získání přesnějších a kvalitnějších dat. Pro vlastní výzkum tedy použijeme snímky studijního týdne ve formě brožurky formátu A5 a zároveň zkrátíme časové intervaly pro záznamy (nově hodinové intervaly), které zároveň pokryjí 24 hodin.

9.3 Snímek studijního týdne- vlastní výzkum

Snímek studijního týdne v další fázi výzkumu vyplňovala jedna studijní skupina prvního ročníku bakalářského studijního programu *Filologie* studijní oboru *Cizí jazyky pro komerční praxi v kombinaci anglický jazyk a německý jazyk* čítající 26 vysokoškolských

studentů, 2 muže a 24 žen (u oboru CKP tvoří ženy až 87 % všech studentů viz. kapitola 8.3) Studenti obdrželi formulář snímku ve formátu brožurky A5, který tak umožňoval pravidelné záznamy denních činností v hodinových intervalech. V zadní části brožurky dostali studenti prostor pro poznámky a rovněž jim byly položeny tři doplňující otázky. Jelikož však této možnosti využilo minimum účastníků výzkumu, nebyla tato data pro potřeby našeho výzkumu analyzována. Pro sběr dat byl vybrán standardní týden letní semestru od pondělí 22.4.2013 do neděle 28.4.2013. Uprostřed týdne byl účastníkům výzkumu zaslán hromadný email prostřednictvím studijní agendy Portál ZČU, v němž byli opětovně požádáni o spolupráci a pravidelné vyplňování snímku.

Po obdržení všech snímků studijního týdne, jsme přistoupili k jejich třídění, očíslovali jsme je a zahájili analýzu dat. Pro analýzu dat jsme opět zvolili univerzální techniku otevřeného kódování. Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Analyzovaný text rozdělíme na jednotky, přičemž jednotkou může být slovo, slovní spojení nebo věta a poté každé jednotce přidělíme kód (Švaříček, Šed'ová, 2007, s.211-212). V další fázi jsme kódy seskupovali podle podobnosti a vytvářeli jsme nové kategorie. Kategorizovaný systém kódů uvádíme v následující tabulce.

Jelikož cílem výzkumu je popsat, jak organizují vysokoškolští studenti své studium, v další fázi analýzy dat jsme vycházeli z jednotlivých případů. V záznamech jsme hledali podobnosti a rozdíly s cílem vysledovat určitou konzistenci jednotlivých případů. Tento postup, tématického kódování, nám umožnil vysledovat například různé průvodní okolnosti nebo podmínky vedoucí ke vzniku odlišných typů případů, pokud jde o organizaci plnění studijních povinností (Švaříček, Šed'ová, 2007, s.230).

Tabulka č. 24- Otevřené kódování- vlastní výzkum

| Kódy (v závorkách), kategorie (kurzíva) | Indikátory |
|--|---|
| <i>A každodenní rituály</i> (doprava, hygiena, přestávky na jídlo, nákup) | cesta do školy, cestování, balení, příprava na cestu, ranní/večerní hygiena, snídaně, oběd, večeře, příprava oběda, nakupování, administrativy (dopravní podniky, podpis na smlouvu Erasmus), jízda vlakem, cesta domů |
| <i>B docházka do školy</i> (rozvrhové akce, zkušební situace, univerzitní akce) | škola, výuka FNJ, seminář AJ, přednáška BAR, cvičení AJ, projekt ZČU, workshop, knihovna, test MS2N, opravný zápočtový test, psaní zkušebního testu, školení na dotazníkové šetření ZČU |
| <i>C příprava do školy/na výuku</i> (manipulace se studijními materiály, průběžné plnění domácích úkolů, využití ICT v domácí přípravě) | psaní domácích úkolů, úkol, kontrola materiálů a poznámek, tisknutí materiálu do školy, překlad přednášek z AJ do ČJ, psaní dopisů na seminář, zpracovávání referátu, organizace věcí do školy, domácí úkoly, tisk materiálu, vypracování domácího úkolu, příprava věcí do školy, příprava na zápočtový test, vyhledávání německých reálií+práce na PC, příprava na opravný zápočet, domácí úkoly+internet, příprava na seminář AJ-esej, výpis z přednášek, úkol na obchodní korespondenci, covering letter +učení anglických a amerických reálií, přepisování poznámek ze školy do počítače, plánování a zápis na ZK |
| <i>D studium/příprava na zápočty a zkoušky</i> (lokalizace učení, sociální aspekt učení, socializované učební činnosti, časová situativnost učení, role ICT v samostatném vysokoškolském studiu) | studium z přednášek MS2N, příprava na test, učení s kamarádkou, učení v parku s kamarádkou, učení u PC, učení s pauzami na internetu, studování, učení v parku, čtu texty v NJ+brouzdání po internetu, učení na test po večeři, studium KJPH, učení ve vlaku MS2N, učení test |
| <i>E pracovní/výdělečná činnost, zaměstnání</i> (činnost související se studijním oborem, víkendové zaměstnání, nespecifikovaná činnost) | brigáda, doučování, recepční jazykové školy Helen Doron, příprava na sobotní průvodcování, průvodcování, práce, práce z domova pro CK, práce v CK, doučování AJ/NJ, domácí práce (montování elektrosoučástek), práce v baru |
| <i>F partnerský vztah</i> | klidné ráno s přítelem, sex, čas s přítelem, procházka s přítelem, rande, partnerský vztah přes internet, povídání si s přítelem, volání si s přítelem, kino s přítelem, s partnerem a jiné |
| <i>G pasivní relaxace</i> | počítač, PC (vyřizování korespondence), PC (email, internet, facebook), sledování filmu se spolubydlíci, čtení knížky, PC (vkládání nových fotek, TV+internet, relax (četba), film, internet, piknik, internet+skype, kniha |
| <i>H aktivní relaxace a osobní zájmy</i> | procházka se psem, kolo, aerobik, posilování, pilates, zumba, bazén, florbal, kytara, běhání v parku, TV na ZČU, práce na zahradě, práce na chatě, kurz japonštiny, vzdělávací kurz-arteterapie a jiné |
| <i>I společenský život univerzitní</i> | povídání se spolubydlíci, online hry se spolubydlíci, festival Majáles+ hospoda, káva s kamarádkou, VŠ klub Ucho, klub, Majáles |

9.4 Analýza dat- tématické kódování

Do největší skupiny jsme zařadili 11 studentek (snímky 2,4,5, 9, 11, 12, 13, 15, 19, 21, 22). Patří sem pouze ženy, z nichž čtyři bydlí s rodiči, dvě s partnerem, dvě na koleji a tři v podnájmu. Studentky uvedly, že v průběhu pracovního týdne denně dojíždí na fakultu průměrně 10-30 minut, na víkendy pak Plzeň opouští, přičemž tato cesta jim zabere až dvě hodiny. Jelikož jsme v těchto snímcích našli záznamy o výdělečné činnosti, nazvali jsme studentky v této skupině *pracujícími studentkami*. Čtyři studentky tuto činnost nijak nspecifikovaly a do snímku uvedly heslo práce nebo brigáda. V ostatních případech se jedná o doučování, domácí práce, práce na recepci jazykové školy, práce pro cestovní kancelář (2 případy), průvodcovskou činnost a práci v restauraci. Tato pracovní činnost je vykonávána v různém rozsahu, minimálně však 1 den v týdnu, v případě studentky pracující pro cestovní kancelář však až 4 dny v týdnu. Z charakteru uváděných činností usuzujeme, že studentky jsou zapojeny převážně do různých flexibilních forem práce, které jim lépe umožňují sladit studijní závazky a potřebu zajistit si finanční přivýdělek (víkendové domácí práce-montování elektrosoučástek, krátké doučování v průběhu dne, práce z domova pro cestovní kanceláře ve večerních hodinách a o víkendu). Podle charakteru práce tak pracovní doba studentů trvá obvykle 1-7 hodin. Ve studentských záznamech je možné vysledovat, že pracovní činnosti se studenti věnují ve volném dnu během pracovního týdne (zde ve středu dopoledne) a o víkendech.

Pokud jde o účast na rozvrhových akcích dle studijního rozvrhu, nacházíme ve snímcích značnou pravidelnost. Podle záznamů se studentky účastní kontaktní výuky v rozsahu 18-20 hodin za týden, přičemž nejvíce v pondělí, úterý a ve čtvrtek. Ze snímků se však pouze omezeně dozvídáme o samostatné přípravě na výuku a samostatném studiu. V řadě případů jsou záznamy velmi stručné a obecné (*příprava do školy, příprava věcí do školy, příprava na seminář nebo konkrétní předmět*). Některé studentky se připravují do školy na druhý den při současném poslouchání hudby nebo často při používání internetu. Pro někoho obnáší příprava do školy *kontrolu studijních materiálů a poznámek, tisk studijních materiálů v knihovně, tisk úkolů a přednášek v Copy General nebo přepisování poznámek, přípravy úkolu, domácí úkol z obchodní korespondence, zápis na některé zkoušky* (snímky 11, 4, 5 a 9). V průběhu analýzy a komparace dat jsme u šesti studentek (snímky 2,4, 5, 13, 19, 22) našli záznamy o opravném zápočtovém testu z morfosyntaxe němčiny naplánovaném na čtvrtek, což nám umožnilo dále sledovat a komparovat způsoby přípravy na test. Zatímco v jednom snímku (22) se neobjevuje žádná zmínka o přípravě na tento test, pouze je zde zmínka o účasti na testu a v dalším snímku (13) se objevuje záznam *učení na test z němčiny* pouze v pondělí,

tedy tři dny před plánovaným testem, v ostatních snímcích se příprava na plánovaný test odráží v záznamech v několika dnech před testem. Při porovnání jednotlivých záznamů zjišťujeme u studentů různé tendence v této přípravě. Jedna účastnice výzkumu (snímek 5) preferuje ke studiu denní dobu a učí se v kratších, zhruba hodinových intervalech, které se však s blížícím se dnem testu prodlužují a v den testu se bezprostředně před testem věnuje přípravě intenzivně až 3 hodiny (*studování MS2N* čtvrtek 12-16 hodin). V dalším snímku (2) nacházíme záznamy o *společném učení s kamarádkou* v době bezprostředně před testem ve čtvrtek i během týdne v úterý. Záznamy o studiu na test ve večerních i pozdních nočních hodinách se objevují ve dvou snímcích, přičemž opakovaně u jedné účastnice výzkumu (snímek 19).

V trávení volného času jsme u této skupiny vysledovali orientaci na partnerský vztah, každodenní rutiny (2, 9, 12, 13, 22) a orientaci na univerzitní společenský život, kulturní a sportovní aktivity (5, 4, 15, 9, 11, 21). Ve třech snímcích (21, 11, 5) jsme našli záznamy o účasti na studentské slavnosti Majáles, které v tuto dobu v Plzni probíhala. Jedna studentka uvedla, že se v sobotu zúčastnila univerzitní projektu pořádaného katedrou germanistiky. Do projektu byla zapojena pravděpodobně intenzivně, neboť absolvovala také čtvrteční a páteční školení.

Do druhé skupiny jsme zařadili 8 studentů (snímky 1, 3, 6, 7, 17, 20, 24, 25). Jedná se o šest žen, dvě bydlící na koleji, tři bydlící s rodiči, jednu studentku ubytovanou v podnájmu a dva muže ubytované na koleji. V procesu analýzy a komparace dat jsme v těchto snímcích vysledovali jednotící linku vztahující se k opravnému zápočtovému testu z němčiny. Pět respondentů, mezi které se řadí i dva muži, z této skupiny zaznamenalo, že se ve čtvrtek v době mezi 16 a 17 hodinou tohoto testu zúčastnilo (snímky 1, 6, 7, 20 a 24). Nazvali jsme tedy autory snímků studijního týdne z této skupiny *studujícími studenty* a snažili jsme se v datech odhalit, jak příprava na zápočtový test zasáhla do organizace studijního týdne. Záznamy o několikadenní, možná svědomitější přípravě v délce až čtyři dny jsme našli v několika snímcích, jejichž autorkami byly ženy (snímky 6, 7, 24). Záznamy např. *příprava na test- učení* nebo *příprava na test a počítač* se objevují pravidelně v průběhu týdne v odpoledních hodinách mezi 13 a 16 hodinou například u snímku číslo 6. V dalším případě studentka využívá ke studiu také čas ve vlaku při pondělním cestování do Plzně- *učení ve vlaku na zápočet MS2N* (snímek 7). Tatáž studentka se opětovně studiu věnuje v pondělí ve večerních hodinách (19-21 hodin), v úterý a ve středu odpoledne, přičemž poslední záznam *učení na MS2N* nalézáme ve snímku ve čtvrtek bezprostředně před testem. Poslední hodiny před důležitým testem tráví studiem také autorka dalšího snímku, jejíž příprava na test je

třídenní zahrnující vedle úterního a čtvrtečního odpoledne, také pozdní odpolední a pozdní večerní čas ve středu (snímek 24). Mimo přípravu na test není ve snímcích příliš záznamů o běžné přípravě na výuku. V některých případech (snímky 7, 25) probíhá tato školní příprava v neděli v podvečerních i večerních hodinách a má formu *přepisování poznámek ze školy do počítače a psaní úkolů a věcí do školy*. Zatímco někteří respondenti tuto běžnou přípravu do snímku studijního týdne vůbec nezahrnuli (snímek 6), v jiných případech se dozvídáme, že respondenti využívají pro *práci na referátě* nebo *psaní dopisů na semináře* spíše pozdní večerní až noční hodiny (snímky 3, 24).

Pokud jde o náplň volného času, je možné vymezit základní tendenci související s trvalým nebo přechodným bydlištěm v místě studia, tedy v Plzni. Ve snímcích mimoplzeňských studentů, kteří nebydlí s rodiči, jsou více akcentovány nezbytné každodenní rituály, i rituály společenské (*nákupy potravin, vaření, oběd v menze, telefonát s rodiči, balení věcí, chození po městě, vaření, povídání se spolubydlicí, psaní si s přítelem po ISQ*). O víkendech se často věnují rodině, odpočinku a svým partnerům. Do častých večerních rituálů můžeme zařadit četbu, sledování televize, filmů a užívání internetu. Naopak plzeňští studenti se častěji zúčastnili studentské oslavy Majáles.

Po analýze a komparaci získaných dat můžeme konstatovat jisté tendence v organizaci studia a trávení času charakteristické pouze pro mužské respondenty. Dotazovaní muži se pravidelně účastní kontaktní výuky, avšak o běžné přípravě na výuku se ze snímků nedozvídáme vůbec, nebo jen ojediněle v pondělních hodinových záznamech (snímek 20). Ze studijní hlediska se také muži na plánovaný test pravděpodobně připravují v menším rozsahu a méně efektivně než jejich spolužačky. Jeden mužský respondent si na učení na test vyhradil pouze tři hodiny bezprostředně před testem (snímek 20) a ve druhém případě nacházíme v záznamech řadu emocionálních slov, naprosto ojedinělých, svědčících o autorově nechuti, nudě, možná bezradnosti, ale také sebereflexi v oblasti studia a jeho organizace (snímek 1). Tento respondent do snímku zahrnul několikahodinové časové úseky strávené u počítače například od úterní 13 hodiny až do středeční 1 hodiny ranní nacházíme záznam „*po zbytek dne sedím u počítače, hraji a zběžně se učím, krátce po první hodině ranní ulehám*“. Podobný záznam o nočním studiu se objevuje v noci ze středy na čtvrtek „*po neúspěchu ve hře a zklamání týmové hry opět brouzdám po internetu a čtu texty v němčině, nyní už jen brouzdám po internetu, pak cvičím, po cvičení se ihned sprchuji a poté si opět opakuji němčinu. U počítače sedím jako tělo bez duše, na přelomu těchto hodin jdu spát- mezi 2-3 hodinou ranní*“. V záznamech ze čtvrtečního dopoledne pak neskrývá své přemáhání a nechuť ke studiu „*sedím u počítače a vím, že dnes píši test z NJ, na nějž se učím od úterka,*

stále u počítače, chci se učit, ale nedá mi to“. Z těchto záznamů můžeme usuzovat na určité zlozvyky v chování, které možná mohou vycházet ze ztráty kontroly nad užíváním počítače a internetu. Z hlediska trávení času můžeme ze záznamů mužů v analyzovaných snímcích studijního týdne usuzovat na dvě základní, poměrně homogenní tendence. Ta první spočívá v nadměrném užívání počítače a internetu a silně dominuje u autora snímku číslo 1 a druhá převažující u autora snímku číslo 20 se vztahuje ke studentskému společenskému životu (*studentský klub Ucho, návštěvy barů, restaurace Parkán, Majáles*).

Do poslední skupiny jsme zařadili 7 studentek, jejichž snímky týdne nevykazují žádné výraznější tendence v organizaci studijního týdne, pokud jde o zaměstnání nebo několikadenní přípravu na konkrétní test (snímky 8, 10, 14, 16, 18, 23 a 26). Tyto studentky bydlí v průběhu pracovního týdne přechodně v Plzni a to převážně na koleji (3 případy), v podnájmu (2 případy) nebo s rodiči (2 případy). Jelikož v této skupině je nejvíce studentů v průběhu pracovního týdne od rodičů odloučeno a čtvrteční večery, páteční a pondělní rána jsou ve znamení balení věcí (snímky 10, 16, 18, 23) vytvořili jsem pro tuto skupinu název **rituáloví studenti**. Nejen víkendové rituály spojené s rodinnými setkáními (*návštěva babičky, povídání s rodiči, odpočinek, oslava narozenin*), ale i běžné každodenní rituály (*vaření večere, nákup*) jsou u této skupiny hojně zastoupeny.

Podobně jako u ostatních skupin respondentů jsou záznamy ve snímcích vztahující se k účasti na výuce konzistentní a pravidelné. V průběhu komparace dat bylo možné v záznamech dále vysledovat dva přístupy těchto studentů k přípravě na výuku, která bývá situována do víkendových dnů nebo do časových úseku těsně před výukou. Ti, kteří zaznamenali víkendovou školní přípravu, si tisknou studijní materiály, připravují referáty nebo třeba přepisují přednášky z angličtiny do češtiny (16, 10, 23, 26). Z těchto záznamů tak můžeme usuzovat, že pokud se vysokoškoláci věnují školním povinnostem o víkendu, jedná se o činnosti vyžadující určité technické vybavení, ke kterému možná nemají na koleji přístup a také o časově náročnější úkoly, které vyžadují větší klid a soustředění, tedy podmínky, které mohou být s kolejním životem obtížněji slučitelné. Ze snímků se také dozvídáme, že někteří studenti vypracovávají domácí úkoly bezprostředně před výukou například u *vypracování úkolu KO2A* ve středu odpoledne nebo *psaní motivačního dopisu* ve čtvrtek dopoledne (snímky 18 a 10). Objevily se také záznamy o využívání počítače při přípravě na výuku (*vyhledávání německých reálií*) ve snímku 16. V některých případech je příprava do soustředěna do večerních hodin například ve snímku 10 studentka přiznala, že psala esej na angličtinu od 20 do 23 hodin. Zůstává otázkou, zda takto činí v souladu s vlastním biorytmem. Záznamy o samotném studiu jsou však ve snímcích řídké. Pouze jedna studentka

se účastnila opravného testu z němčiny ve čtvrtečních odpoledních hodinách, tak jako většina studentů ze skupiny *studujících studentů* (snímek 16). Ze záznamů této studentky je patrné intenzivní studium ve dvouhodinových intervalech ve středu dopoledne a další tříhodinový studijní úsek ve středu dopoledne, nicméně ve večerních hodinách a hodinách těsně před testem se již studiu nevěnuje. Naopak relaxuje, tráví čas s přítelem a sledováním televize

Oblast trávení volného času této skupiny studentů charakterizuje pestrost a víkendové rituály. Poprvé nacházíme záznamy o vzdělávacích kurzech zahrnujících třeba *jazykový kurz japonštiny* (snímek 26), *kurz arteterapie* (snímek 14) a *kurz hry na kytaru* (snímek 10). Zdá se, že vedle docházky na fakulty a nezbytné přípravy na výuku jsou významnou oblastí života studentů regionální kulturní a univerzitní akce. Svědčí o tom záznamy zejména ve snímcích 26 a 14, které se vztahují k časté účasti na filmových projekcích v rámci filmového festivalu Finále, který tento týden v Plzni probíhal, k účasti na Majálesu a workshopu k projektu ZČU „Jedna, dva Deutsch ist da“. Tito studenti se také více věnují různým sportovním aktivitám (*volejbal, trampolíny, běh, aerobik*). Určitou pravidelnost jsme našli také u způsobů trávení volného času v případě studentů ubytovaných v podnájmu a na koleji. Zatímco společenský život studentů ubytovaných v podnájmu se zdá být klidnější a více se objevují různé pasivnější formy odpočinku (*sledování televize, hraní na PC, film, návštěva přátel*), ve snímcích studentů ubytovaných na koleji se více odráží společenský studentský život .

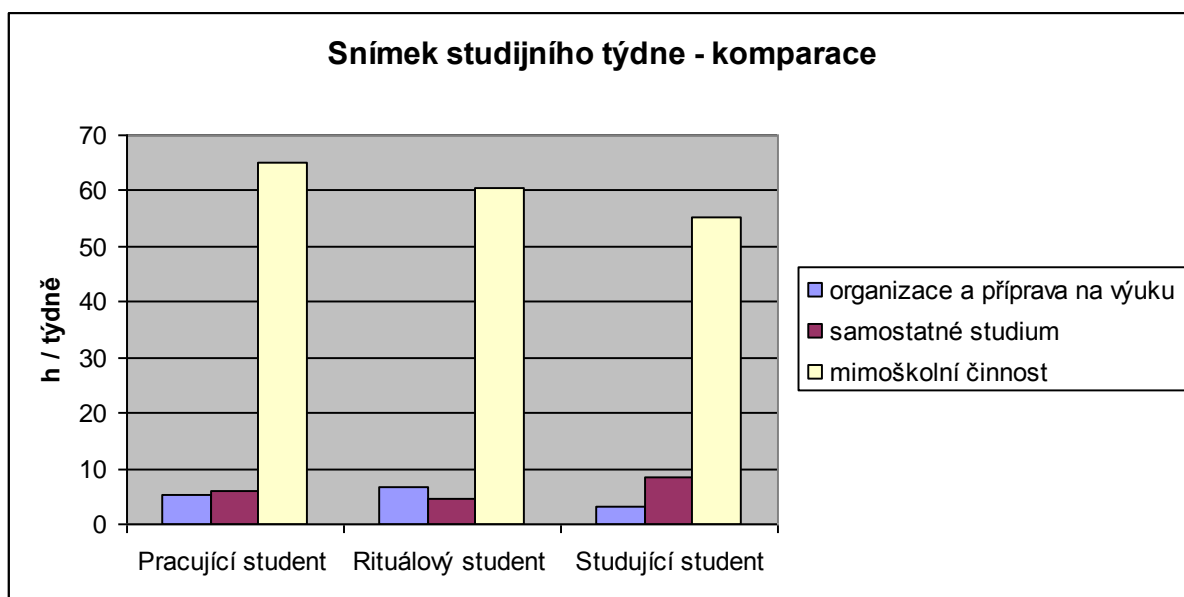
Na základě analýzy a komparace kvalitativních dat z jednotlivých snímků studijního týdne jsme rozlišili tři typy začínajících studentů podle organizačně-studijních strategií jejich osobního managementu. Základem typologie se staly rozdíly v organizaci samostatného studia, formě běžné přípravy na výuku a v trávení mimoškolního času.

Tabulka č. 25- Osobní organizace vysokoškolských studentů- typologie

| OSOBNÍ ORGANIZACE VŠ STUDENTŮ | Pracující student (n-11) | Studující student (n-8) | Rituálový student (n- 7) |
|---|---|--|--|
| Způsob bydlení | převažuje bydlení s rodiči nebo s partnerem | převažuje přechodné ubytování na koleji v místě studia | významně převažuje přechodné ubytování v místě studia |
| Organizace a forma přípravy na výuku | manipulace se studijními materiály, písemné úkoly, studijní agenda, často za doprovodu hudby nebo používání internetu | relativně omezeného rozsahu probíhající často o víkendu; manipulace se studijními materiály a písemné úkoly situována převážně do podvečerních a nočních hodin | víkendová příprava studijních materiálů a referátů; zpracovávání domácích úkolů bezprostředně před výukou. |
| Organizace samostatného studia | různé preference denní doby, společenský aspekt učení | několikadenní samostatné studium v různých denních dobách v případě žen, snaha o efektivní využití času, nechuť ke studiu v případě 1 mužského respondenta | není možné odhalit, realizuje se velmi omezeně |
| Akcent v mimoškolní orientaci | akcent na pracovní činnost částečně související s oborem; partnerský vztah; sport, každodenní rituály. | akcent na samostatné studium z důvodu plánovaného testu; studentský společenský život; nadměrné trávení času u počítače | akcent na každodenní rituály; kulturní život, sport, víkendové rodinné rituály. |

Pro lepší porozumění kvalitativním datům a získání poznání o tom, do jaké míry se liší zastoupení sledovaných kategorií ve studijních týdnech námi stanovených typech studentů, jsme provedli také kvantitativní analýzu dat. Ze záznamů ve snímcích přiřazených k jednotlivým kategoriím jsme tak získali průměrné týdenní počty hodin, které studenti tímto činností věnují, což nám umožnilo studijní snímky jednotlivých skupiny komparovat. Graf č. 9 ilustruje rozdíly v počtu hodin, které jednotlivé studentské typy věnují organizaci a přípravě na výuku, samostatnému studiu a mimoškolní činnosti průměrně za týden. Jelikož nás zajímá problematika osobní organizace a je pro nás důležitá oblast samostatného studia a také každodenní organizace ovlivňující studium, zaměříme se v další fázi výzkumu na osobní organizaci pracujících a studujících studentů, neboť právě v jejich záznamech jsou tyto oblasti akcentovány.

Graf č. 9 - Snímek studijního týdne-komparace



10 Elektronické dotazování

Analýzou dat jsme zjistili, že problematika sebeřízení a time managementu vysokoškolských studentů je komplikovanou záležitostí a hraje v životě vysokoškolských studentů důležitou roli. Pro snadnější orientaci v již nashromážděných datech a přesnější interpretaci výsledků jsme požádali vybrané účastníky 3. fáze výzkumného šetření, kteří vyplnili snímek studijního týdne, o účast v doplňkovém šetření a zodpovězení výzkumných otázek v rámci elektronického dotazování. Zvolili jsme zástupce z nejpočetnějších skupin, tedy ze skupiny *pracujících* a *studujících* studentů. Všichni účastníci byli obeznámeni s projektem tohoto výzkumu, vystupují pod pseudonymy a byl jim přislíben princip důvěrnosti. Základní oblasti tázání zahrnovaly studijní a organizační strategie osobní organizace. Naším cílem bylo, aby formulované otázky byly jednoduché a blízké každodenní zkušenosti účastníků výzkumu. Respondenti měli dostatek času se nad otázkami zamyslet, s jejich souhlasem obdrželi otázky univerzitní elektronickou poštou a po zodpovězení je odeslali zpět. Všechny otázky byly otevřené a poskytovaly tak dostatek prostoru pro výstižnou odpověď.

Organizační strategie osobní organizace:

Co obvykle děláte tehdy, máte-li v rozvrhu delší volno?

Pokuste se popsát, jak vypadá Váš typický den, během kterého se připravujete na důležitý test (místo, čas, nakládání se studijními materiály, postupy v učení, přestávky a jiné).

Jaké hlavní výhody spatřujete ve společném učení např. se studenty ze stejné studijní skupiny?

Jaké faktory vedou k tomu, že máte najednou do školy hodně práce?

Které faktory (na straně vysokoškolského studenta), podle Vás, nejvíce ovlivňují efektivitu a úspěšnost přípravy na testy a zkoušky?

Studijní strategie osobní organizace:

Z jakých studijních materiálů (zdrojů) se většinou připravujete na zkoušky a testy?

V čem zejména spočívá Vaše běžná každodenní příprava na výuku během semestru?

Jakými postupy (kroky) se snažíte samostatné studium zefektivnit, jste-li v časové tísní?

Jaké postupy se Vám postupně osvědčily v souvislosti s přípravou referátů nebo seminárních prací? Zkuste uvést alespoň 3 strategie.

Získaná data byla zpracována systematickým způsobem, postupovali jsme opět metodou otevřeného kódování. Při této analýze dat jde, jak uvádí Hendl (cit. dle Šedřové

2007, s.207), o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy, přičemž termín nenumerický se vztahuje jednak na data, jednak na práci s nimi. Kódy získané ze záznamů elektronického dotazování jsme dále analyzovali v rámci jednotlivých případů pracujících a studujících studentů. Doslovné přepisy dat jsou uvedeny v přílohách.

10.1 Charakteristika výzkumného souboru

K účasti na elektronickém dotazování svolilo sedm osob z těch, které také vyplnily snímky studijního týdne. Jedná se o ženy přibližně stejného věku studující prvním rokem totožný studijní obor (Cizí jazyky pro komerční praxi). Žijí většinou přechodně v Plzni, nebo do Plzně pravidelně dojíždí. Dvě studentky při studiu pracují a řadí se mezi *pracující studentky* (Pavla- P3, Petra- P4). Ostatních pět studentek patří mezi *studující studentky* (Sylva-S1, Soňa- S2, Sára- S5, Sabina- S6, Sandra- S7). Všechny studentky na otázky odpovídaly dobrovolně se zaručením anonymity. Jedná se o záměrný výběr vzorku v souladu se zvolenou trychtýřovou strategií sběru dat umožňující nám zodpovědět výzkumné otázky v rámci předkládaného projektu. Veškeré výsledky můžeme tedy vztahovat pouze k této dané skupině.

10.2 Organizační strategie osobní organizace pracujících studentů

Z výpovědí v rámci našeho výzkumného souboru vyplývá, že studenti vykonávající při studiu také nějakou formu pracovní činnosti organizují své denní aktivity s vyšší mírou uvědomělosti provázanou se zřetelně rozpoznaným vztahem k času. Zmiňují potřebu soustředěného studia s důrazem na eliminaci neefektivního studijního chování a to nejen v období bezprostředně před plánovanými testy či zkouškami. „*Volno v rozvrhu využívám ke školní přípravě na následující dny nebo jsem v práci.*“ tvrdí Pavla. Běžné dny, během nichž se odehrává hlavní příprava na zkoušky, tráví v klidném prostředí, doma nebo knihovně a jsou charakterizovány individuálními strategiemi plánování studijního času a dodržování životosprávy. Zatímco Petra studuje převážně ve večerních hodinách, Pavle vyhovuje dopolední studium a večer se již věnuje pracovním povinnostem. O odpočinku Pavla říká: „*Po přípravě oběda a obědu samotném se jdu opět projít se psem a poté se zhruba od čtyř hodin učím až zhruba do osmé hodiny večer. Po večeri a úklidu se věnuji pracovním povinnostem*“. Naopak Petra vypověděla: „*Většinou se učím spíše večer, studijní materiály pročítám a někdy si i dle potřeby vypisuji určité výpisky v bodech pro lepší zapamatování. Co se týká přestávek, odpočívám dle potřeby, což je tak po hodině až dvou a to tak, že jdu dělat*

něco jiného - podívám se na seriál, popovídám si s někým“.

Pokud jde o sociální prostředí, není vyhledávání pomoci a kontaktování spolužáků příliš důležitou oblastí osobní organizace, za významnou však v tomto ohledu studentky považují možnost kontroly porozumění, poskytnutí zpětné vazby nebo podpory sebevědomí. Pavla se domnívá, že *„je možné, že některou část probírané látky špatně pochopím a tím, že budu studovat společně s lidmi navštěvujícími stejný seminář či přednášku a diskutovat o látce, mohu se tomuto vyhnout“.* Otázky efektivity a úspěšnosti studia spojují studentky se specifickou organizací vysokoškolského studia, která přispívá ke vzniku stresu z nedostatku času a také s důsledky nutného zvládnání zátěže vyplývající ze studia i z pracovní činnosti. Petra spatřuje příčiny nahromadění studijních povinností v prokrastinaci a popisuje začarovaný kruh nerespektování denního biorytmu a správné životosprávy. *„Efektivitu ovlivňuje prokrastinace a neschopnost dělat věci včas, pak člověk nestíhá a učí se večer a ráno je unavený, protože mu chybí pár hodin spánku“.* Pavla se přiznává: *„Během semestru se spíše než přípravě do školy věnuji práci“.* Za významné determinanty efektivity studia považuje dovednosti zvládnání času a stresu a kvalitní zdroje.

10.3 Studijní strategie osobní organizace pracujících studentů

Z výpovědí vztahujících se ke studijním strategiím osobní organizace vyplývá snaha studentek o zaujetí aktivního přístupu k zvládnutí studijní látky v časově omezeném období i uvědomovaná si nutnost změny běžných denních zvyklostí. Pavla je flexibilní a schopná průběžně měnit priority: *„jsem-li v časové tísní, pracuji z domova, abych ušetřila čas při přejezdu do práce a případně zakomponuji studium i do každodenních činností, např. při vaření si papírky s poznámkami přilepím na dvířka linky, při procházce se psem si s sebou vezmu i poznámky“.* Běžná příprava na výuku spočívá ve vypracování domácích úkolů, Pavla však také uvádí, že se připravuje selektivně podle obtížnosti látky *„Spočívá ve vypracování úkolů a průběžnému pročítání látky, pokud se jedná o těžší látku“.* Studentky využívají materiály probrané na seminářích, vlastní poznámky a případně poznámky z internetu. Časová tíseň ve zkouškovém období studentky přivádí k zvažování prostorových a časových limitů, k přizpůsobení vnějšího prostředí i individuálních strategií akcentujících soustředěnou pozornost. Petře popisuje individuální techniku porozumění spočívající v restrukturační učební látce: *„soustředit se jen na jednu věc, pochopit látku a vypsát si ji v bodech. Nakonec si ji ještě jednou pročíst“.*

Další otázky směřovaly k oblasti individuálních učebních strategií při zpracovávání

písemných prací a v této souvislosti se dozvídáme, že za klíčové aspekty úspěšného zvládnutí těchto úkolů považují studentky informovanost spojenou s analýzou zadání písemného úkolu a vyhledávání zdrojů včetně orientace v nich. Petra shrnula svůj obvyklý postup takto: „strategie č. 1 - zjistit si požadavky kantora, strategie č. 2 - najít a obstarat si literaturu, která je pro téma vhodná, strategie č. 3 - napsat seminární práci či esej pokud možno najednou, jinak nebude jednodušší“. Ve výpovědích se neobjevují konkrétní postupy plánování a rozvržení času při plnění písemných úkolů nebo konkrétní techniky práce s textem, což může poukazovat na skutečnost, že studenti tuto oblast nepovažují pro zvládnutí úkolu za problematickou nebo případné obtíže dokáží úspěšně kompenzovat.

10.4 Organizační strategie osobní organizace studujících studentů

Ostatních pět studentek patří mezi *studující studentky* (Sylva-S1, Soňa- S2, Sára- S5, Sabina- S6, Sandra- S7). Z odpovědí studujících studentů vztahujících se k organizační oblasti osobní organizace se dozvídáme o mimoškolní orientaci v trávení volného času a konkrétních tendencích v organizaci typického studijního dne.

Je-li v rozvrhu delší volno, Sára a Sabina ho obvykle tráví v kavárně, sledují seriál nebo čas tráví s přáteli: „*Jedu na kolej. Popřípadě jdu do kavárny. Jsem na koleji, dělám něco do školy nebo se koukám na nějaký seriál nebo trávím čas s kamarády*“. Typický den, během něhož se připravují na zkoušky, tráví studentky převážně doma v klidném prostředí a snaží se o dodržování určitých ověřených rituálů počínaje střídáním studia a odpočinku a konče individuálními technikami porozumění a zapamatování. Poměrně často se však přiznávají i k nedostatkům ve svém studijním chování, přičemž někdy si možná neuvědomují, že mohou přispívat k neefektivitě studia. Jedná se spíše o individuální a osvědčené postupy. Unikátní odpověď vypovídá o vyhýbací strategii, útěku od studia, vedoucí ke změně obvyklého biorytmu a sebeklamu v podobě falešného uspokojení ze studia. Sabina popisuje svůj den takto: „*Vstávám ráno brzy, nasnídám se a jdu se ihned učit, to mi vydrží tak 2, maximálně dvě hodiny, potom dělám všechno ostatní, abych se nemusela učit, takže například skládám skříň nebo se koukám na televizi, potom jsi jdu lehnout, tak okolo 3- 4, spím přibližně do 6- 7 hodin a zbytek večera se učím, potom se vydržím učit třeba až do 1 v noci*“. Zároveň také při odpovědi na otázku vztahující se k faktorům vedoucím k nahromadění práce do školy dodává: „*Neumím si rozvrhnout čas, dělám vždy vše na poslední chvíli, pokud udělám něco dřív, mám ze sebe dobrý pocit a tak zase nedělám nic*“. Typický studijní den Sary se rovněž vyznačuje respektováním výkonnostní křivky, odráží se

v něm i jistá nepřipravenost na změnu spolu s nerozpoznaným vztahem k času a také osvědčené techniky zapamatování učiva: „*Na testy se nejčastěji připravuji doma, protože tam na to mám větší klid než na koleji. Snažím se učit dopředu, ale když se mi to nepovede, tak se potom učím třeba celý den před testem a mezitím si dělám malé přestávky na jídlo nebo se kouknu na nějaký seriál, protože potřebuji na chvíli vypnout. Vždy se naučím část učiva, kterou si poté zopakuji z hlavy, pak se učím další část a zopakuji předchozí část*“. Sára přiznává také problémy s včasným rozpoznáním neefektivního chování, jejichž příčiny je možné spatřovat v prokrastinaci z důvodu lehkomyšlnosti: „*Moje špatná vlastnost je ta, že většinou všechno dělám na poslední chvíli, protože si vždy říkám, že mám na vše ještě dostatek času*“. Pouze Sandra považuje za optimální studijní prostředí knihovnu: „*Obvykle se učím v knihovně, kde je dostatečný klid a žádné rozptylující faktory, učím se cca 3 hodiny dopoledne, poté následuje pauza a poté se opět vracím do knihovny, případně se učím doma, kde si opakuji co jsem se za odpoledne naučila. Pro naučení se látky, si píši přehledné poznámky, ze kterých se poté učím*“.

Rozsah studijních požadavků, chybné stanovení priorit a neschopnost rozvrhnout si práci na úkolech mohou někdy vést k nahromadění práce do školy do takové míry, že zapříčiní snížení nároků na výsledky učení. Sandry se vyjádřila takto: „*Nahromadění se domácích úkolů, které není vždy možné dělat každý den (např. z časových důvodů), obvykle úkolům z celého týdne musím vyhradit minimálně jeden den o víkendu a pokud se toto nepodaří, je velmi těžké vše dohnat. Z tohoto důvodu se poté snižuje moje kvalita přípravy na hodiny, seminárních prací, referátů atd.*“

Podobně jako pracující studenti ani studující studenti příliš nevyhledávají společné učení. Jeho přínos spatřují v možnosti podpory, odstranění nejistoty, ověření znalosti a poskytnutí zpětné vazby. Sabina přiznává: „*Moc mi toto učení nevyhovuje, potřebuju na to mít klid, ale pokud už to umím, nevadí mi si s ostatními sednout a třeba ještě projít věci, ve kterých si nejsem stoprocentně jistá*“. Podobně uvažuje i Sára: „*Když se učím s někým, kdo látce lépe rozumí než já, tak je to samozřejmě výhoda, protože mi to dokáže vysvětlit a pomoci mi, když si s něčím nevím rady*“.

Mezi nejčastěji zmiňované faktory ovlivňující efektivitu a úspěšnost studia se řadí plánování a analýza času, kvalita studijních podkladů a studijního prostředí a také orientace na vnitřní motivaci. Z výpovědí v rámci našeho výzkumného souboru vyplývá, že právě optimalizace vlastního řízení času činí studentům nejvýznamnější potíže. Příčiny těchto problémů spatřují jak v pozdním rozpoznání důležitosti studia a chybném přístupu k analýze a plánování času ovlivněném organizací vysokoškolského studia i nedostatečným sebepoznáním. Sylva

vypověděla: „*Najít si dost času na to, aby se student mohl pečlivě a dostatečně na test nebo zkoušku připravit. Samozřejmě, že jsou i takový studenti, kteří by čas měli, ale přípravě ho nevěnují, a doufají, že to nějak dopadne. Dále si myslím, že je důležitá kvalita materiálů, ze kterých se student učí a připravuje*“. Podle Sáry by k vyšší efektivitě studia mohla přispět také úprava studijních plánů s cílem zamezit kumulaci většího počtu zkoušek: „*Určitě nás ovlivňuje čas. Kdybychom měli více času naučit se na zkoušky, zvládneme je mnohem lépe*“. Unikátní odpověď zazněla u Soni, která vyzdvihuje nevyhovující studijní prostředí: „*Hluk na koleji, alkohol, drogy*“. Pro Sabinu je naopak rozhodující zájem a v její výpovědi se odráží inklinace ke studijní strategii založené na vnitřní motivaci: „*Vlastní zájmy, pokud mě předmět baví, naučím se ho snáze než ten, který je pro mě za trest, to si to můžu číst stokrát a stejně nevím o co jde*“. Sandra zmiňuje nutnost eliminovat stres z nedostatku času a nutnost vytvořit si návyk systematicky pracovat: „*Organizace času, kdy je důležité nenechávat věci na poslední chvíli, včas si připravit veškeré materiály a podklady, počítat s tím, že může být problematické danou látku pochopit a tudíž si vyhradit více času, pokud je to možné. Dále je důležité, věnovat se přípravě během celého roku tzn. pokud jsem chodila na hodiny, dělala úkoly, psala si poznámky, budu mít s největší pravděpodobností mnohem menší problém se na zkoušku naučit. Myslím si, že u důležitých zkoušek je také dobré látku, kterou nechápu zkonzultovat s učitelem, což se mi už několikrát vyplatilo*“.

10.5 Studijní strategie osobní organizace studujících studentů

V průběhu semestru se běžná příprava na výuku těchto studentů neodlišuje od přípravy na výuku pracujících studentů a má formu zpracovávání domácích úkolů. Soňa přiznává, že kromě aktuálních domácích úkolů a seminárních prací vysokoškolské studium vlastně jiné povinnosti neobnáší: „*Dělání domácích úkolů a seminárních prací, jinak nic dobrovolného*“. Sandra dodává, že někdy pracuje se studijními poznámkami, z výpovědi však není zřejmé, zda se jedná o četbu nebo studium: „*Udělání domácích úkolů, procházení poznámek z předchozí hodiny*“. Dále se také dozvídáme, že vedle zaměření pozornosti na naléhavé úkoly je pro přípravu na výuku charakteristická časová situovanost do pracovního týdne s cílem získat volný víkend, případně studentky plní úkoly bezprostředně po zadání z hodiny na hodinu. Sára uvádí: „*Jelikož máme tento semestr hodně úkolů, například překlady, tak si je vypracuji během volna, který mám v týdnu, abych pak o víkendu měla větší volno*“.

Z odpovědí na otázku týkající se studijních materiálů můžeme u studujících studentů usuzovat na důležitost kontaktní výuky v jejich studentském životě, na kterou je nahlíženo jako na významný zdroj studijních materiálů. Sára a Sylva využívají zejména vlastní

poznámky, případně také poznámky ze studentského informačního webu. „*Nejvíce se připravuji z poznámek, které získám z hodin*“, tvrdí Sára. Sylva dodává: „*Většinou ze svých vlastních poznámek z hodin, nebo z materiálu stažených z primáta*“. Podle Soni mohou být studijní materiály mohou být také vypůjčené, v tomto případě je však, jak tvrdí Sandra rozhodující jejich kvalita: „*Ze svých poznámek, případně z poznámek svých spolužáků, u kterých vím, že jsou jejich výpisky kvalitní. Dále z různých materiálů získaných během semestru*“. V konkrétních studijních strategiích, které studenti volí ve chvíli, potřebují-li své studium zefektivnit, můžeme vysledovat určité pozitivní i negativní tendence. Časová tíseň obvykle přiměje Sandru, aby zbytečně neplýtvala energií a naopak přistupovala k plnění úkolů z hlediska důležitosti a naléhavosti: „*Snažím se o lepší organizaci času, dělání opravdu nutných a neodkladných povinností a zbytečně se nerozptylovat a nezatěžovat zbytečnými záležitostmi*“. Podobně uvažuje také Sára: „*Například se neučím úplně vše, co mám v poznámkách a snažím se vybrat jen to nejdůležitější*“. V souladu se základními postupy optimalizace duševní práce je také postoj Sabiny, který se opírá o vlastní sebepoznání a nutnost dodržování vyvážené životosprávy, má-li být studium úspěšné: „*Jediné, co mi pomáhá je být vyspalá, pokud nejsem pořádně u učení nevydržím a usnu tak jako tak*.“

Studijní strategie ostatních respondentů naopak vykazují rysy nižší kontroly nad studiem a nedostatečného sebepoznání. Z odpovědi Soni se dozvídáme o možném riziku neefektivního rozložení duševních sil a problémech v oblasti stanovování priorit, neboť jak tvrdí: „*To lehčí si udělám jako první...*“. Vystavuje se tak nebezpečí, že její výkonnostní křivka bude kolísat a na obtížnější úkoly již nebude mít dostatek sil. Sylva se zmiňuje o okolnostmi vynuceném snížení nároků na výsledky učení: „*Jsem zvyklá, že když se něco učím na test nebo zkoušku, naučit se to na 100%. Bohužel tento semestr je, jak už jsem zmínila, příliš úkolů, takže učení zanedbávám na úkor psaní úkolů. Takže se snažím učit se, co jde nazpaměť a tak na 80%*“. Zatímco Sylva svůj přístup vedoucí ke snižování aspirační úrovně popisuje jako důsledek organizace vysokoškolského studia, podle Miklošikové (2012) je právě nižší aspirační úroveň některých studentů příčinou neefektivního studijního chování, zejména odkládání povinností.

Při zpracovávání písemných prací a referátů studentky považují za důležité pečlivé plánování, kooperaci se spolužáky a také osobní zájem o dané téma. Sabina uvádí: „*Nedělat vše na poslední chvíli, konzultovat s ostatními a vybrat si téma, které mě baví*“. Sandře se osvědčuje postupovat systematicky: „*Zkonzultovat postup s ostatními spolužáky, případně se inspirovat u seminárních prací z předchozích let. Snažit se nedělat seminární práce na poslední chvíli, ale postupně je rozpracovávat během semestru*“.

10.6 Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumu

Cílem výzkumu, který tématicky náleží do oblasti vysokoškolské pedagogiky, bylo prozkoumat a popsat osobní organizaci začínajících vysokoškolských studentů ve vztahu k plnění studijních povinností. Výzkumný problém byl detailněji popsán v úvodní kapitole empirické části. Vzhledem k tomu, že problematika osobní organizace byla zkoumána z perspektivy začínajících vysokoškolských studentů v jejich přirozeném prostředí, k řešení výzkumné otázky jsme zvolili popisně- exploratorní kvalitativní výzkum. Závěry jsou tudíž platné pouze pro vzorek, na kterém byla data získána. Jelikož byl výzkum realizován v rámci disertační práce, v roli výzkumníka vystupuje autorka disertační práce působící jako vysokoškolská učitelka na Filozofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni, na tomto pracovišti byl také výzkum proveden, přičemž sběr dat proběhl mezi studenty prvních ročníků bakalářských studijních programů tamtéž. Jednalo se o bakalářské programy *Cizí jazyky pro komerční praxi (CJKP)*, *Sociologie* a *Mezinárodní vztahy- britská a americká studia*.

Závěry první fáze výzkumu spočívající v obsahové analýze studijních plánů vybraných studijních programů ukazují, že nejvýraznější rozdíly nacházíme u studijních požadavků (viz kap.7). Od studentů oboru *Cizí jazyky pro komerční praxi* je ve vyšší míře vyžadována účast na výuce a zároveň se častěji objevuje i požadavek na absolvování průběžných testů, nacházíme zde tedy některé charakteristiky středoškolského studia. Ze studijních plánů se dozvídáme, že tito studenti sice nejsou tolik vedeni k samostatnému studiu literatury ve srovnání se studenty *Sociologie* nebo *Mezinárodních vztahů*, můžeme se však domnívat, že studium více zasahuje do jejich každodenního života, neboť se očekává, že budou ve výuce pravidelně přítomni.

V druhé fázi výzkumu byl proveden orientační dotazníkový průzkum, byl použit dotazník vlastní konstrukce *Dotazník strategií studijního managementu vysokoškoláka*. Dotazníkového průzkumu se zúčastnilo 165 studentů 1. ročníků bakalářských studijních programů na Západočeské univerzitě v Plzni (viz kap. 8). Jelikož odpovědi byly zpracovány souhrnně pro celý soubor, ale rovněž pro každou sledovanou skupinu zvlášť, bylo možné vysledovat mezi skupinami rozdíly a odhalit nejproblematictější aspekty osobní organizace. Závěry orientačního dotazníkového průzkumu nám ukázaly, že v rámci osobního managementu vysokoškolských studentů skýtá větší potenciál k dalšímu zkoumání zejména organizační a studijní oblast. V oblasti motivační a socializační jsme od respondentů ze všech sledovaných skupin získali podobné odpovědi.

K některým zajímavým zjištěním docházíme také, konfrontujeme-li závěry obsahové

analýzy studijních plánů se závěry dotazníkového průzkumu. Přestože se od studentů oboru CJKP očekává pravidelná účast na výuce, až 73 % studentů oboru *Cizí jazyky pro komerční praxi* přiznává zaměstnaneckou činnost vykonávanou v průběhu semestru, z čehož můžeme usuzovat, že jsou studenti nuceni si vytvářet určité organizační strategie ve vztahu ke sladování studia a práce. Překvapující je v této souvislosti odpověď respondentů z této skupiny na otázku vztahující se k dodržování termínů při plnění studijních povinností. V oblasti řízení času obtíže nepocítuje téměř polovina dotázaných (46,2 %) a téměř stejná část (48,4 %) přiznává, že ne vždy je její řízení času ideální. Připomeňme, že se jedná o studijní obor s nejvyššími nároky na účast na výuce a plnění písemných úkolů a zároveň s nejvyšším procentuálním pracovním zapojením studentů v průběhu semestru. Podle výpovědí účastníků výzkumu však důvody vysoké zaměstnanosti v průběhu semestru pravděpodobně příliš nesouvisí s nutností pokrýt životní náklady, neboť na problémy s hospodařením s omezeným objemem financí si respondenti z této skupiny nestěžují. Zůstává tedy otázkou, zda si studenti jen chtějí zlepšit životní úroveň, vyplnit volný čas nebo získat praxi. Za pozitivní aspekt takto vysokého zapojení do výdělečných aktivit můžeme považovat skutečnost, že více než polovina pracujících studentů (40 %) uvedla, že jejich zaměstnání, nejčastěji v administrativě nebo prodeji, částečně nebo do značné míry souvisí se studovaným oborem (viz kap. 8.5). Můžeme se tedy domnívat, že tím, že se v mimoškolním čase věnují nějaké praktické pracovní aktivitě, nejen získávají praxi, ale také rozvíjí své organizační schopnosti, které jsou pak schopni aplikovat i ve studijním prostředí. Toto vytváření si návyku systematické práce považuje Bedrnová (2009) za jeden z důležitých postupů optimalizace duševní práce. Jelikož byli do výzkumu zahrnuti studenti prvních ročníků, některé uváděné potíže vztahující se k oblasti osobní organizace úzce souvisí s přechodem na vysokou školu, můžeme sem zařadit třeba nepravidelný denní režim.

Pokud jde o studijní požadavky, jsou závěry dotazníkového průzkumu v souladu s výsledky obsahové analýzy. Písemné úkoly a účast na výuce jsou hlavními požadavky u skupiny CJKP a naopak četba literatury je vyžadována nejméně, čímž se tento studijní obor výrazně odlišuje od ostatních. Zatímco časová investice do běžné přípravy na výuku v průběhu semestru je u všech sledovaných skupin nízká, nicméně téměř identická, dosahující průměrně méně než dvě hodiny týdně, do přípravy na zkoušky již investují studenti různý objem času. U studentů oboru MVBAS tato příprava obnáší až několik dní (80 %), na rozdíl od studentů CJKP, kteří se připravují jeden až dva dny (43 %). Můžeme konstatovat, že v tomto studijním chování před zkouškami a testy se odráží i vnímaná náročnost studijního oboru, která je u oboru *Cizí jazyky pro komerční praxi* pocíťovaná jaká nejvyšší. 15 %

studentů filologie považuje studium za lehké až velmi velké, takto se však nevyjádřil žádný respondent ze skupiny MVBAS a pouze 2 % studentů oboru Sociologie.

Přestože nacházíme u sledovaných skupin rozdíly ve studijních požadavcích, v pracovním zapojení v průběhu semestru a vnímané náročnosti studijního oboru, v samostatném studiu při přípravě na zkoušky se potýkají se stejnými problémy vztahujícími se k odkládání studia na poslední chvíli, neochotou investovat do studia čas a nižší mírou soustředění. Potíže, které udávají, poukazují na citlivé oblasti kompetence k učení, které by měly být dalším studiem dále rozvíjeny, zejména disciplinovanost, schopnost překonávat překážky a vytrvat v učení a soustředit se v prodloužených úsecích (Veteška, 2011). Naše zjištění jsou v souladu s podobně zaměřenými zahraničními výzkumy. Závěry výzkumu ve Velké Británii ukázaly, že nedostatečné studijní úsilí a osobní zájem přitom mohou být jedním z hlavních důvodů nepokračování ve studiu do druhého ročníku na vysoké škole (Yorke, Longden, 2008). V souladu s udávanými obtížemi jsou vyjádření studentů, že by jejich studium usnadnilo, pokud by jejich osobní organizace a techniky učení byly efektivnější a uměli by lépe zvládat nervozitu a využívat paměť (kapitola 8.7). Téměř ke shodným závěrům dospěla S. Drew (2001), která se dotazovala vysokoškoláků na to, co jim brání v dosahování studijních úspěchů. Na prvním místě studenti uvedli sebepoznání a sebeorganizaci včetně přijetí zodpovědnosti za studium, dále motivovanost ke studiu, vnímání vlastního způsobu učení a podpora ze strany vyučujících a instituce. O podobných pocitech nejistoty týkajících se schopnosti samostatně organizovat studium hovoří také vysokoškolští studenti prvních ročníků vysokých škol ve Skotsku zaměřeného na prožívání a zkušenosti z prvního roku studia na vysoké škole. Studenti vypověděli, že tyto obavy pramení z nedostatečné zpětné vazby od vyučujících, zda postupují ve studiu správně (Johnston, Kochanowska, 2008). K podobným zjištěním, která se týkala stížností studentů v prvních ročnících na vysokých školách ohledně nedostatečné podpory vyučujících a nejasně formulovaných studijních požadavků, došli také van der Meer, Jansen, Torenbeek (2010).

Analýza snímků studijního týdne, které ve třetí fázi výzkumu vyplnili studenti oboru Cizí jazyky pro komerční praxi, tedy studenti nejvíce výdělečně činní v průběhu semestru a považující svůj obor za poměrně lehký, nám umožnila blíže nahlédnout do jejich každodenní osobní organizace a následně vymezit tři typy vysokoškolských studentů na základě organizace samostatného studia a přípravy na výuku a organizace mimoškolního času. Ze záznamů bylo možné vysledovat, že všechny typy studentů spojuje pravidelná účast na rozvrhových akcích. Přestože na fakultu dochází poctivě, pracující studenty v první skupině charakterizuje skutečnost, že většinu mimoškolního času tráví v zaměstnání, které často

souvisí se studovaným oborem. Dozvídáme se také, že obvyklá školní příprava obnáší převážně kontrolu studijních materiálů. Na základě záznamů ve studijních snímčích studujícího studenta definuje příprava na plánovaný test, která může být systematická a několikadenní, může vypovídat o plánování a využívání času, ale také je v některých případech poznamená značnou nechutí ke studiu. Rituálové studenty pak spojuje určitá pravidelnost v organizaci aktivit v průběhu pracovního týdne a víkendu (viz kap. 9.5). Jelikož z často stručných a orientačních záznamů ve studijních snímčích můžeme usuzovat pouze na aktuální organizačně-studijní strategie účastníků výzkumu v průběhu jednoho konkrétního týdne, pro zodpovězení naší výzkumné otázky bylo zapotřebí naše dosavadní poznání ještě doplnit. Dotázali jsme se proto pracujících a studujících studentů na jejich sebeorganizační strategie ještě jednou formou elektronického dotazování, jelikož se lze domnívat, že jejich osobní organizace se vyznačuje s ohledem na náš výzkumný problém zajímavými rysy.

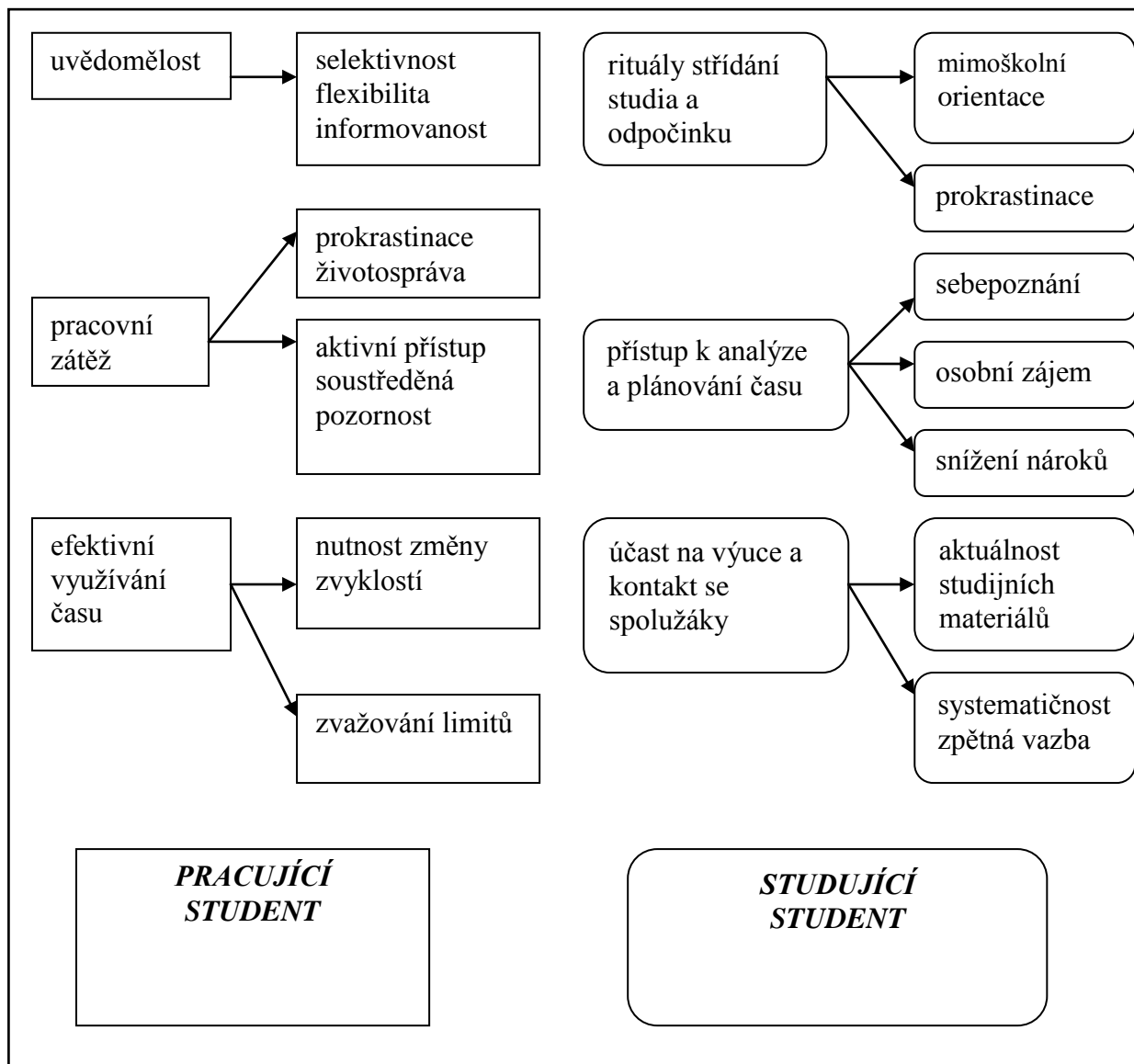
Nyní se již pokusíme naši otázku, *jak studenti organizují a řídí plnění svých studijních povinností v prvním roce vysokoškolského studia*, zodpovědět. Připomeňme, že vysokoškolští studenti zde vystupují v roli pracujících a studujících studentů, přičemž pojednáme o specifikách každého typu. Interpretujeme-li organizačně-studijní strategie pracujících studentů, lze se domnívat, že uvědomělost a systematicčnost promítající se do jejich osobní organizace může do určité míry pramenit z návyků osvojených v pracovním prostředí. Místo typických studentských volnočasových aktivit, pracující studenti tráví mimoškolní čas v zaměstnání, z čehož lze usuzovat na nižší míru koincidence studentského a studijního života, která však pravděpodobně vede k efektivnější osobní organizaci. Podle N. Amrous (2005) je pracovní zapojení jednou z možných příčin nižších časových investic do studia. Je třeba však v této souvislosti připomenout, že studijní obor, který účastníci našeho výzkumu studují, nepatří k výběrovým a nejnáročnějším oborům, u nichž N. Amrous předpokládá vyšší studijní nasazení. V našem výzkumu také nesledujeme, na rozdíl od N. Amrous, důsledky prolínání studentského a života na časovou investici do studia, ale zajímá nás dopad na osobní organizaci, který se zdá být u pracujících studentů pozitivní (N. Amrous, 2005, viz kap. 5.2). V dílčích postupech při studiu se tato uvědomělost promítá do každodenního řízení a plánování času, do příprav na zkoušky nebo zpracovávání seminárních prací. Studenti se snaží eliminovat tzv. zloděje času a neplýtvat časem, jejich studijní strategie se vyznačují zvýšenou adaptabilitou a selektivitou. Na základě výpovědí se můžeme domnívat, že nutnost zohlednit při řízení času také časové nároky pracovní činnosti vede k efektivnějšímu zvládnutí vybraných komponentů osobní organizaci zahrnujících například soustředění pozornosti na důležité činnosti, zvládnutí překážek nebo organizaci studijního prostoru (viz kap. 3.2.1 Caunt,

2001, Price, Maier 2011). Na druhé straně pracovní aktivita v průběhu semestru odsouvající studium částečně do pozadí může u některých studentů vést nejen k prokrastinaci, ale také k porušování pravidel životosprávy a následně k větší únavě a stresu.

Do osobní organizace studujících studentů se promítají problémy v oblasti akademické adaptace (viz kap. 2.1). Z výpovědí účastníků výzkumu můžeme však usuzovat na vyšší míru koincidence studentského a studijního života vedoucí k určitým stereotypům v trávení každodenního mimoškolního času. Na výuce tráví studenti čas pravidelně a lze se domnívat, že účast na výuce je jejich nejběžnější studijní činností a kontakt s pedagogem a spolužáky je považován pro celkovou úspěšnost studia za velmi důležitý nejen z hlediska celkové informovanosti, ale také podpory a odstranění nejistoty. Tato zjištění jsou v souladu s již uvedenými názory vysokoškolských pedagogů (viz kap. 2.5). U studujících studentů nacházíme různé specifické strategie řízení a plánování času, z nichž lze usuzovat, že studenti, kteří jsou v prvním ročníku studia, se teprve učí rozpoznávat charakter studia na vysoké škole. Tento moment popisuje A. Coulon a hovoří o něm jako o fázi učení (viz kap. 2.2). Jejich osobní organizace, zejména řízení času a plánování, je také ovlivněna pro začínající vysokoškolské studenty typickým pocitem svobody, který ztěžuje včasné rozpoznání důležitosti úkolů souvisejících se studiem. Francouzští výzkumníci hovoří o období rekonstrukce časových orientačních bodů (Bayer, Coridian, Erich, 2001, viz kap.2.2). Často účastníci výzkumu přiznávají odkládání povinností, jehož příčiny je možné nacházet v individuálních zvláštностech chování, kdy student nejprve od samostatného studia utíká, snaží se mu vyhnout, aby se k němu v pozdních nočních hodinách vrátil. Tyto postupy se zdají být osvědčené a částečně mohou i pomáhat zvládat studijní únavu a stres. Ukazuje se, že obtížné rovněž může být také vypořádání s různými distraktory v domácím prostředí, i na koleji (hluk, bujarý společenský život). V jiném případě je prokrastinace spuštěna pocitem lehkomyšlnosti nebo pocitem falešného uspokojení ze studia, který může plynout jak z osobnostního profilu, tak i z neinformovanosti týkající se charakteru vysokoškolského studia. Další příčiny problémů v každodenní osobní organizaci mající dopad na plnění studijních povinností nalézáme v dovednostech měnit priority, nedostatečném sebepoznání a uvědomělosti. Na rozdíl od pracujících studentů tito studenti ve zvýšené míře připisují své obtíže v oblasti řízení a plánování času specifické organizaci vysokoškolského studia spočívající v nerovnoměrném rozložení a kumulaci studijních povinností. Z tvrzení některých účastníků vyplývá, že právě tato nepřipravenost na změnu při přechodu na vysokou školu vedoucí někdy až k časové tísní vede studenty k rozhodnutí přistupovat ke studiu utilitárně a raději snížit nároky na výsledky učení. Z výpovědí se také dozvídáme, že studující studenti

lépe a efektivněji sladují studium s ostatními oblastmi studentského života, pociťují-li o studium osobní zájem a dodržují-li pravidla správné životosprávy. Na obrázku č. 4 představujeme schéma osobní organizace vysokoškolských studentů na základě výsledků našeho kvalitativního výzkumu.

Obrázek č. 4- *Osobní organizace vysokoškolských studentů*



Závěrem můžeme říci, že vysokoškolští studenti v prvním ročníku, které jsme sledovali v průběhu našeho výzkumu, organizují své studijní činnosti s přihlédnutím k aktuálním nárokům, které na ně klade nejen studium, ale také pracovní činnost. Lze se přitom domnívat, že pracovní činnost může mít na osobní organizaci studentů pozitivní

vliv. Na začátku vysokoškolského studia se potýkají s řadou potíží pramenících z dosud stále probíhajícího procesu akademické adaptace a přetrvávajících středoškolských studijních návyků. Porovnáme-li naše zjištění, která jsou nezobecnitelná a platí pouze pro náš vzorek, s již představenými typologiemi vysokoškolských studentů nebo studii zabývajícími se podobnou tematikou, docházíme k širším závěrům a zjistíme, že naše závěry korespondují s výstupy ostatních studií (viz kap.5.2). Na základě analýzy a interpretace výpovědí můžeme pracující a studující studenty z naší typologie například označit, v souladu s již etablovanou typologií vysokoškolských studentů, za prezentistické typy, tedy studenty orientované na přítomnost (Vašutová, 2002, viz kap. 2.5). Podle klasifikace studijních strategií L. Eltona můžeme zařadit naše studenty spíše mezi studující s utilitárním přístupem a organizací studia (viz kap. 3.2).

11 Závěr

Téma disertační práce vychází z aktuální potřeby vysokoškolské pedagogiky lépe porozumět vysokoškolským studentům v dnešní dynamické době, kdy prezenční vysokoškolské studium zasahuje do života nebývale velkého počtu mladých lidí s různou životní historií. Zároveň se proměňuje také trh práce, na kterém jsou žádáni absolventi, kteří již v průběhu studia získali první pracovní zkušenosti a jsou ochotní se dále vzdělávat. Část vysokoškolských studentů je tudíž při studiu také zaměstnána. Vysoké školy tak stojí před novými výzvami a očekává se od nich, že budou ve své činnosti tyto trendy reflektovat a přizpůsobí se nejen požadavkům na budoucí uplatnitelnost absolventů, ale také skutečnosti, že životní styl vysokoškolských studentů se mění a vysokoškolské studium pro některé z nich přestává být hlavní náplní této životní fáze. Na základě zkušeností vysokoškolské učitelky se domnívám, že intenzivní prolínání studijního a pracovní života, ke kterému u některých vysokoškolských studentů dochází, má dopady na každodenní zvládání studia i na výsledky pedagogické práce učitele. Ve své disertační práci jsem se zabývala tématem osobní organizace začínajících vysokoškolských studentů, zajímalo mě, jak studenti organizují a řídí plnění svých studijních povinností v prvním roce vysokoškolského studia.

Pojem osobní organizace jsem vymezila jako dovednost správně nakládat s časem a zároveň schopnost rozvíjet sebeuvědomění týkající se rozpoznání stresových událostí (Caunt, 2001, Price, Maier, 2010). Představila jsem také koncept akademického sebeřízení (Demo, Seli, 2008). Domnívám se, že efektivní osobní organizace spolu se strategiemi řízení času mohou být klíčové nejen pro úspěšné studium na vysoké škole, ale také pro budoucí profesní uplatnění. V teoretické části práce nahlížím na osobnost vysokoškolského studenta v širších souvislostech vysokoškolské socializace, tradičních i nových rolí vysokoškolských studentů. Zatímco v domácích studiích je vysokoškolským studentům prvních ročníků věnována pozornost v souvislosti se socioekonomickými podmínkami studia nebo studijní neúspěšností, v zahraničních studiích se s problematikou akademické adaptace začínajících vysokoškoláků zahrnující také dovednosti osobní organizace, řízení a plánování času můžeme setkat častěji.

Kvalitativní výzkumu probíhal v několika fázích, které zahrnovaly obsahovou analýzu studijních plánů, orientační dotazníkový průzkum, použití snímku studijního týdne a v závěrečné fázi také metodu elektronického dotazování. Tento postup nám umožnil prozkoumat problematické aspekty osobní organizace u studentů zapojených do pracovní činnosti a těch věnujících se v průběhu semestru pouze studijním povinnostem.

Navzdory očekáváním, že zaměstnaní studenti ochuzují své studium o čas

investovaný do zaměstnání a potýkají se s většími obtížemi v oblasti řízení a plánování času, se ukázalo, že se výuky účastní poctivě, mají lepší kontrolu nad svými časovými možnostmi a organizují své každodenní studijní povinnosti s větší uvědomělostí a snahou eliminovat neefektivní studijní chování. Pro studenty nevěnující se při studiu také zaměstnání jsou charakteristické organizační strategie opírající se o pravidelnou účast na výuce a rituály střídání studia a odpočinku, do nichž se promítá jejich mimoškolní orientace, zejména trávení volného času mezi rozvrhovými akcemi mimo fakultu, se spolužáky v kavárnách nebo na koleji. Tito studenti se více potýkají s problémy v oblasti akademické adaptace souvisejícími s nedostatečnou informovaností a nepřípravou na vysokoškolský systém studia. Častěji organizují své studium neefektivně, z důvodů lehkomyšlnosti či sebeklamu prokrastinují a příliš se jim nedaří předcházet stresovým studijním situacím.

Na základě výpovědí účastníků výzkumu se můžeme domnívat, že efektivnější organizační strategie pracujících studentů pozitivně ovlivňují i jejich studijní strategie osobní organizace. Jelikož si tito studenti uvědomují časové nároky svého zaměstnání a také nutnost správného stanovování priorit, ve studiu postupují více selektivně, proaktivně a dočasně jsou schopni změnit své běžné denní zvyklosti. Naopak studenti, kteří při studiu nepracují, někdy nakládají s časem i svými duševními silami méně efektivně, což lze přisuzovat nedostatečnému sebepoznání i prohrškům proti zdravému životnímu stylu. Tento přístup u některých studentů může vést až k horším studijním výsledkům a nevyužitému studijnímu potenciálu.

Závěry disertace přispívají k lepšímu pochopení reality současného dynamického vysokoškolského prostředí, ve kterém dochází k užšímu propojování studia a práce. S ohledem na skutečnost, že je řada dnešních vysokoškolských studentů při studiu zaměstnána, považují porozumění tomu, jak sladují studium se svými denními zvyklostmi, za klíčové pro hodnocení pedagogické činnosti vysokoškolských pedagogů. Jednu z možných cest k zefektivnění pedagogické práce vysokoškolských učitelů spatřují ve flexibilnější organizaci výuky akcentující právě základní dovednosti osobní organizace a rozvíjející u studentů také sebepoznání a návyky systematické studijní práce. Domnívám se, že v souvislosti s fenoménem sladování zaměstnání s vysokoškolským studiem a ve strategických dokumentech deklarovanými požadavky na rozvoj oborově nespécifických dovedností i dovedností celoživotního učení je problematika osobní organizace vysokoškolských studentů jedním z aktuálních témat vysokoškolské pedagogiky. Závěry disertace mohou sloužit také k formulaci nových otázek, na které lze hledat odpovědi v rámci rozsáhlejšího a systematičtějšího šetření. Mezi nová témata můžeme zahrnout například

monitorování postupného rozvoje dovedností osobní organizace v průběhu vysokoškolského studia.

12 Seznam použitých zdrojů

- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989.
- Amrous, N. (2005). La Disparité des Emplois du Temps. *Observatoire national de la vie étudiante*, 11. Dostupné z: http://www.ove-national.education.fr/medias/files/ove-infos/oi11_ove-info11.pdf
- Bedrnová, E. a kol. (2009). *Management osobního rozvoje- duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. Praha: Management Press.
- Bedrnová, E., Nový, I. a kol. (2009) *Psychologie a sociologie řízení* (3. rozšířené a doplněné vydání). Praha: Management Press.
- Bedrnová, E. a kol. (1999) *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Praha: Fortuna.
- Belghith, F., Vourch, R. (2011). Eurostudent IV: Une comparaison européenne des conditions de vie des étudiants. *Observatoire de la vie étudiante*, INFOS.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education, Second Edition.
- Boyer, R., Coridian, Ch., Erich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136, 97-105.
- Brennan, J. , Patel, K., Tang, W. (2009) *Diversity in the student learning experience and time devoted to study: a comparative analysis of the UK and European evidence*. Report to HEFCE by Centre for Higher Education Research and Information, The Open University
Dostupné z: <https://www.open.ac.uk/cheri/documents/student-experience-report.pdf>
- Caunt, J. (2001). *Time management- jak hospodařit s časem*. Praha: Computer Press.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris:PUF.
- Covey, R.S. (2011). *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změni váš život*. Praha: Management Press.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čerych, L. Hendrychová, J.(1997). *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích: Vývoj a současnost*. Praha: Česká republika.
- Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: Úřední věstník Evropské unie. 30-12-2006, (2006/962/ES), s.10-18. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>>

- Day, M., J., Thatcher, J. (2009) "I'm Really Embarrassed That You're Going to Read This...": Reflections on Using Diaries in Qualitative Research. *Qualitative Research in Psychology*. 6 (4), 249-25.
- Dejmalová, L. (2005). *Psychologické a pedagogické otázky přechodu ze střední školy na vysokou školu*. Závěrečná práce kurzu Vysokoškolské pedagogiky, PedF UK v Praze.
- Dembo, M., H., Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. 3rd ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer>
- Drew, S. (2001). Student Perceptions of What Helps Them Learn and Develop in Higher Education. *Teaching in higher education*, 6 (3), 309-331.
- Drew, S., Bingham, R. (2001). *The Student Skills Guide*. Gower.
- Elton, L. (1988). Student Motivation and Achievement. *Studies in Higher Education*, 12 (2), 215-221.
- Erikson, E.H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha:Argo.
- File, J., Weko, T., Hauptman, A., Kristensen, B., Herlitschka, S.(2006). *Tématické hodnocení terciárního vzdělávání v České republice*. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, Direktorát pro vzdělávání, Divize pro politiku vzdělávání a školství, Praha.
- Freibergová, Z.; Fantová, V.; Goulliová , K.; Menclová, L. (2002). *Poradenství na vysokých školách*. Praha: Národní vzdělávací fond.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2004). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Gabrhelík, R. (2006). Od zítřka se začnu učit. *Psychologie dnes : psychologie, psychoterapie, životní styl*, 12 (2), 22-23.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Service Ltd.
- Gibney, A., Moore, N., Murphy, F., , F., O' Sullivan, S. (2011). The first semester of university life; 'will I be able to manage it at all?' *Higher Education*, 62, 351-366.
- Hargašová, M. (1992). *Problémy adaptácie študentov na vysokú školu*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a tělovýchovy.
- Hartl, P. Hartlová H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha:Portál.
- Hartl, P., Hartlová H. (2010). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha:Portál.
- Innis, K., Shaw, M. (1997). How do students spend their time? *Quality Assurance in Education*, 5 (2), 85-89.
- Jezberová, R. et al. (2007). *Nová koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání*. Praha: NÚOV.
- Johnston, B., Kochanowska, R. (2009). *Quality Enhancement Themes: The First Year Experience. Students expectations, experiences and reflections on the first year. The Quality Assurance Agency for Higher Education*. Dostupné z <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/publications/student-expectations-experiences-reflections-first-year.pdf?sfvrsn=16>
- Kalivodová, K.(2012). *Time management u VŠ studentů* (bakalářská práce). ZČU v Plzni: Pedagogická fakulta.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29 (2), 165-184.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kompetence mladých lidí a Lisabonská strategie (2007). *Zpravodaj- odborné vzdělávání v zahraničí*, 18, 11.
- Kramulová, D. (2011). Prokrastinace zítra už určitě začnu. *Psychologie dnes*, 17 (3), 30-33.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Linhartová, D. (2008). *Vysokoškolská psychologie*. Brno: MZLU.
- Lowe, H., Cook, A. (2003). Mind the Gap: are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27 (1), 53-76.
- Mann, S. (2008). *Study, Power and the University*. The Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha:Portál.
- Mareš, J., Rybářová, M. (2003). Skryté kurikulum- málo známý parametr klimatu vysoké školy. In: Ježek, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno, MSD s.r.o.
- Matějů, P., Fischer, J. (2011) Hlavní výsledky výzkumu studentů (EUROSTUDENT IV): Tisková konference MŠMT a projektu IPn Reforma terciárního vzdělávání 11.12. 2009 [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 26.1. 2011]. Dostupné na internetu: <http://www.reformy-msmt.cz/financni-pomoc-studentum/sites/default/files/eurostudent_09_12_11_TK.pdf>.
- Mezinárodní výzkum studentů vysokých škol Eurostudent. *Vysoké školství ve světě*, 8. duben

2015. <https://vsmonitor.wordpress.com/2015/04/08/mezinarodni-vyzkum-studentu-vysokych-skol-eurostudent/>

McInnis, C., James, R. (1995). *First year on campus. Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates*. Center for the Study of Higher Education. University of Melbourne. Dostupné z http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/james_docs/FYE.pdf

McInnis, C., James, R., Hartley, R. (2000). *Trends in the First Year Experience in Australian Universities*. Center for the Study of Higher Education University of Melbourne. Dostupné z : http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip_00_6/fye.pdf (2000)

McKeachie, W., B., Gibbs, G. (1999). *McKeachie's Teaching Tips : Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston: Houghton Mifflin, Tenth Edition.

Menclová, L.; Baštová, J. ; Kronrádová, K. (2003). *Vysokoškolský student v České republice roku 2002. Sociální portrét studentů v ČR- IV*. Praha:Centrum pro studium vysokého školství.

Menclová, L. (2003). Sociální portrét vysokoškolských studentů v České republice. *Aula*, 11 (1), 2-7.

Menclová, L., Baštová, J. (2003) Neúspěšnost studia posluchačů 1. Ročníků technických studijních programů veřejných vysokých škol a její příčiny. *Aula*, roč.11, č.4. , s. 2-9.

Miklošiková, M. (2012). Prokrastinování vysokoškolských studentů technických oborů v kontextu s didaktickými dovednostmi akademických pracovníků. *Andragogická revue : česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku*, 4 (1), 37-47.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Mouralová, M., Tomášková, A. (2007). Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). *Aula*, 15 (1), 16-25.

Nonis, S., A., Philhours, M., J., Hudson, G., I. (2006). Where Does the Time Go? A Diary Approach to Business and Marketing Students' Time Use. *Journal of Marketing Education*, 28 (2), 121-134.

Ondrejko, P.(1997). *Socializácia mládeže jako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava: VEDA.

Passig, K., Lobo, S.(1997). *Odložím to na zítra*. Praha: Portál.

Plávková, O., Čukan, K. (2011). Vysokoškolská mládež a jej sebereflexia. Prvá priebežná správa k projektu Vysokoškolská mládež a jej sebareflexia ako aktéra vzdelávacieho procesu, aktéra individualizovaného proaktívneho života a spotrebného štýlu. IUVENTA/IU/2009/70042 a dodatku projektu IU/2010/70009 [online].Bratislava: Data archív

výskumu mládeže, 2010 [cit. 20.1.2011].. Dostupné na internetu:<http://www.vyskummladeze.sk/images/stories/iuventa/DAVM_030/Prva_priebezna_sprava_2010.pdf>.

Prescott, A., Simpson, E. (2004). Effective Student Motivation Commences with Resolving 'Dissatisfiers'. *Journal of Further and Higher Education*, 28 (3), 247-259.

Price, G. , Maier, P. (2010). *Efektivní studijní dovednosti (Odemkněte svůj potenciál)*. Praha: Grada.

Projekt Národního šetření studentů součást rozvojového projektu „Národní dotazníkové šetření a systematizace procesu studentského hodnocení kvality v ČR“[online]. ACSA, 2007 [cit. 0.1.2011]. Dostupné na internetu: <<http://www.acsa.vutbr.cz/nasest/index.php?horiz=3>>.

Prudký, L. (2011). Životní dráha a strukturované studium na vysokých školách. *Aula*, 19 (1), 5-15.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha:Portál.

Průcha, J., Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Nové, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál.

Průcha, J.; Walterová E., Mareš, J.(2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průzkumy obtíží při průchodu studiem -Výsledky průzkumu u studentů prvních ročníků na Vysokém učení technickém v Brně v akademickém 2009/2010 a 2010/2011 [online]. Institut celoživotního vzdělávání, VUT, Brno, 2010. Dostupné z WWW: <<http://www.lli.vutbr.cz/obtize-pri-pruchodu-studiem-2009-a-2010>>.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge Falmer, 2nd edition.

Rolfe, H. (2002). Students' demands and expectations in an age of reduced financial support: the perspectives of lecturers in four English universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 171-182.

Roskovec, R. (2009). Boloňský proces 2020- Evropský prostor pro vysokoškolské vzdělávání v novém desetiletí. *Aula*, 17 (1).

Ryška, R., Zelenka, M. (2011). *Reflex 2010: zpráva první. Absolventi hodnotí vzdělávání na vysoké škole, způsoby výuky, kvalitu učitelů*. UK: PedF, Středisko vzdělávací politiky, Praha.

Říčan, P.(2004). *Cesta životem*. Praha:Portál.

Simonová, N., Matějů, P. (2005). *České vysoké školství na křižovatce (Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi)*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd.

- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister& Principal.
- Svěráková, M. (1989). *Studijní dovednosti vysokoškolských studentů a možnosti jejich výcviku*. Praha: ÚVRŠ.
- Šafránková, J. (2002). Co motivuje studenty ke studiu na fakultách ČVUT? (Informace o výsledcích sociologického průzkumu studentů 1. Ročníku ČVUT) *Aula*, 2, 64-70.
- Šafránková, J. (2001) Některé názory studentů ČVUT (Informace ze sociologického průzkumu studentů ČVUT v roce 2001). *Aula*, 9 (3), 78-91.
- Šťastná, V. (2009) Komuniké konference evropských ministrů odpovědných za vysoké školství Lovaň, 28-29. května 2000. *Aula*, 17 (1).
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha:Portál.
- Thompson, B., R.; Thornton, H.,J. (2001/2002) The Transition from Extrinsic to Intrinsic Motivation in the College Classroom: A First-Year Experience. *Education*, 122 (4), 785-792.
- Tureckiová, M., Veteška, J. (2009). Využití konceptu kompetencí v počátečním a dalším vzdělávání. *Aula*, 17 (3), 32-44.
- Vágner, I. (2006) *Systém managementu*. 1. vyd. Brno:Masarykova univerzita, 1. vydání. 432 s. ISBN 80-210-3972-8
- Van der Meer, J. Jansen, E., Torenbeek, M. (2010) 'It's almost a mindset that teachers need to change': first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education*, 35 (7), 777-791.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Veteška, J. (2011). *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011.
- Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amos Komenského.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých- pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: UJAK.
- Vojtová, E. (1999). Noví absolventi na trhu práce. *Aula*, 7 (1).
- Yorke, M., Longden, B.(2007) *The first-year experience in higher education in the UK*. Report on Phase 1 of a project funded by the Higher Education Academy, The Higher Education Academy. Dostupné z : <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/firstyearexperiencerevised.pdf>
- Yorke, M., Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. Final Report, The Higher Education Academy, UK, York. Dostupné z:

13 Seznam příloh

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Příloha I | Seznam zkratk..... | 136 |
| Příloha II | Dotazník strategií studijního managementu vysokoškolačka..... | 137 |
| Příloha III | Snímek studijního týdne- pilotáž..... | 147 |
| Příloha IV | Snímek studijního týdne- vlastní výzkum..... | 148 |
| Příloha V | Schéma elektronického dotazování- doslovný přepis dat..... | 149 |

Seznam obrázků

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Obrázek č. 1 | Hierarchie potřeb vysokoškolačků..... | 22 |
| Obrázek č. 2 | Komponenty akademického sebeřízení..... | 44 |
| Obrázek č. 3 | Nové pojetí kvalifikací založených na kompetencích..... | 51 |
| Obrázek č. 4 | Osobní organizace vysokoškolačských studentů..... | 122 |

Seznam tabulek

| | | |
|----------------------|---|----|
| Tabulka č. 1 | Inventář dovedností osobní organizace ve studijním prostředí..... | 42 |
| Tabulka č. 2 | Maticе plánování času..... | 46 |
| Tabulka č. 3 | Přehled vybraných tématických oblastí v domácích výzkumech vysokoškolačků..... | 55 |
| Tabulka č. 4 | Strategie vysokoškolačské výuky rozvíjející dovednosti osobní organizace a řízení času..... | 61 |
| Tabulka č. 5 | Přehled tématických oblastí v zahraničních výzkumech vysokoškolačků..... | 63 |
| Tabulka č. 6 | Design výzkumu..... | 71 |
| Tabulka č. 7 | Fáze výzkumného šetření a aplikované výzkumné metody..... | 71 |
| Tabulka č. 8 | Povinné studijní předměty a rozsah výuky..... | 75 |
| Tabulka č. 9 | Formy výuky..... | 76 |
| Tabulka č. 10 | Pohlaví respondentů..... | 79 |
| Tabulka č. 11 | Způsob bydlení..... | 80 |
| Tabulka č. 12 | Co Vás vedlo k rozhodnutí studovat vysokou školu?..... | 81 |
| Tabulka č. 13 | Výdělečná činnost v průběhu semestru- Cizí jazyky pro komerční praxi..... | 84 |
| Tabulka č. 14 | Výdělečná činnost v průběhu semestru- Sociologie..... | 84 |
| Tabulka č. 15 | Výdělečná činnost v průběhu semestru-Mezinárodní vztahy..... | 84 |
| Tabulka č. 16 | Jak se vyrovnáváte s dodržováním termínů při plnění studijních povinností?.. | 85 |
| Tabulka č. 17 | Účastníte se pravidelně veškeré kontaktní výuky?..... | 86 |

| | |
|--|-----|
| Tabulka č. 18 Zajímáte se o různé kulturní a společenské akce organizované Vaší univerzitou?..... | 87 |
| Tabulka č. 19 Jak jste získali informace o organizaci studia na Vaší škole?..... | 89 |
| Tabulka č. 20 Jaký způsob studia preferujete v průběhu semestru?..... | 90 |
| Tabulka č. 21 Kolik času týdně Vám zabere příprava na výuku?..... | 93 |
| Tabulka č. 22 Jak se připravujete na písemné testy a zkoušení?..... | 94 |
| Tabulka č. 23 Typologie studentů-pilotáž..... | 100 |
| Tabulka č. 24 Otevřené kódování- vlastní výzkum..... | 102 |
| Tabulka č. 25 Osobní organizace vysokoškolských studentů-typologie..... | 108 |

Seznam grafů

| | |
|---|-----|
| Graf č. 1 Motivace k vysokoškolskému studiu..... | 82 |
| Graf č. 2 Účast na kontaktní výuce..... | 86 |
| Graf č. 3 Studijní povinnosti- Cizí jazyky pro komerční praxi..... | 91 |
| Graf č. 4 Studijní povinnosti- Cizí jazyky pro komerční praxi..... | 91 |
| Graf č. 5 Studijní povinnosti- Sociologie..... | 92 |
| Graf č. 6 Studijní povinnosti- Sociologie..... | 92 |
| Graf č. 7 Studijní povinnosti- Mezinárodní vztahy..... | 92 |
| Graf č. 8 Studijní povinnosti- Mezinárodní vztahy..... | 93 |
| Graf č. 9 Snímek studijního týdne- komparace..... | 109 |