

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Sociální a akademická integrace studentů psychologie

Tereza Veselá

Diplomová práce

Studijní program: Psychologie

Vedoucí práce: PhDr. Hana Georgi, Ph.D.

Praha 2022

Prague College of Psychosocial Studies



Social and academic integration of psychology students

Tereza Veselá

The Diploma Thesis

Study programme: Psychology

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Hana Georgi, Ph.D.

Prague 2022

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne.....

Podpis.....

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své práce PhDr. Haně Georgi, Ph.D za odborné vedení, cenné rady, pomoc a trpělivost při koncipování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala participantům, kteří se účastnili výzkumu za jejich ochotu a spolupráci.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá akademickou a sociální integrací u komunitně studujících studentů. Teoretická část popisuje sociální a akademickou integraci. Definuje pojem komunita, zabývá se typy komunit a vývojem komunit. Dále se teoretická část věnuje vysokoškolskému životu a uspořádání výuky na vysoké škole. Výzkumná část diplomové práce se rozděluje na dvě části, a to kvantitativní a kvalitativní. V první části výzkumu pomocí dotazníku The Institutional Integrational Scale zkoumá rozdíly v sociální a akademické integraci mezi studenty jednooborové psychologie studujícími komunitně a studenty jednooborové psychologie studujícími standardně tedy nekomunitním způsobem. Druhá část výzkumu se zaměřuje na zkušenost respondentů se sociální integrací v rámci svého studia. Cílem diplomové práce je zmapovat zkušenost studentů psychologie se sociální a akademickou integrací.

Klíčová slova: Integrace, sociální integrace, akademická integrace, studenti psychologie, komunita

Annotation:

This diploma thesis examines academic and social integration in community college students. The theoretical part describes social and academic integration. It defines the term community and discusses types of communities and the development of communities. Furthermore, the theoretical part discusses college life and the organization of teaching at the college. The research part of the thesis is divided into two parts, namely quantitative and qualitative. The first part of the research, using The Institutional Integrational Scale questionnaire, examines the differences in social and academic integration between single-subject psychology students studying in a communal way and single-subject psychology students studying in a standard i.e. non-communal way.

The second part of the research focuses on the respondents' experience of social integration within their studies. The thesis aims to map the experience of psychology students with social and academic integration.

Keywords: Integration, social integration, academic integration, psychology students, community

Obsah

Úvod	9
Teoretická část	10
1 Vymezení základních pojmů	10
1.1 Integrace.....	10
1.2 Akademická a sociální integrace	10
1.3 Tintův integrační model.....	10
1.4 Tintův model předčasného ukončení studia.....	13
1.5 Vliv akademické a sociální integrace	16
2 Vysokoškolský život	17
2.1 Psychosociální vývoj.....	18
2.1.1 Perryho schéma.....	18
2.1.2 Psychosociální změny	19
2.1.3 Chickeringova teorie.....	20
2.2 Interakce vysokoškolských studentů.....	21
Interakce s fakultou	22
Interakce s učiteli	24
Interakce s vrstevnickými skupinami	25
3 Komunita	26
3.1 Typy komunit.....	26
Studijní komunita	28
3.2 Vývoj komunity.....	28
3.2.1 Fáze vývoje skupiny	28
3.2.2 Fáze vývoje terapeutické komunity	30
3.3 Vedení komunity.....	30
3.4 Problémové situace v komunitách	31
4 Organizace výuky na vysokých školách	32
4.1 Komunitní a nekomunitní organizace studia	34
Praktická část.....	37

5	Cíle výzkumu	37
5.1	<i>Výzkumné otázky a hypotézy</i>	37
6	Metody a techniky sběru dat	38
6.1	<i>Výzkumné nástroje</i>	38
6.2	<i>Výzkumný soubor</i>	39
6.3	<i>Etické aspekty předvýzkum</i>	40
6.4	<i>Předvýzkum</i>	41
6.5	<i>Sběr dat</i>	41
6.6	<i>Způsob analýzy dat</i>	41
7	Deskriptivní charakteristika	43
7.1	<i>Výzkumný soubor</i>	43
7.2	<i>Deskriptivní a psychometrické charakteristiky výzkumného nástroje</i>	46
8	Analýza a prezentace výsledků	49
8.1	<i>Hypotézy</i>	49
9	Kvalitativní část	53
9.1	<i>Cíle výzkumu a výzkumné otázky</i>	53
9.2	<i>Výzkumný soubor</i>	53
9.3	<i>Metodika výzkumu</i>	54
9.3.1	<i>Metody sběru dat</i>	54
9.3.2	<i>Etické aspekty</i>	55
9.4	<i>Metoda analýzy dat</i>	55
9.5	<i>Předporozumění</i>	57
9.6	<i>Analýza výsledků výzkumného šetření</i>	57
	<i>Téma č. 1 – Blížkost</i>	57
	<i>Téma č. 2 – Úskali</i>	58
	<i>Téma č. 3 – Zájem ze strany učitelů</i>	59
	<i>Téma č. 4 – Motivace</i>	60
9.7	<i>Závěr a shrnutí výzkumného šetření</i>	61
9.8	<i>Diskuze</i>	63

Limity studie.....	66
Závěr	68
Zdroje	70
Příloha č. I	1
Příloha č. II.....	4
Příloha č. III	6
Příloha č. IV	7
<i>Otázky k rozhovoru</i>	<i>7</i>
Příloha č. V	8
Příloha č. VI	9
Rozhovor č. 1 – Anna.....	9
Rozhovor č. 2- Ben	14
Rozhovor č. 3- Dana.....	17

Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem sociální a akademické integrace u studentů jednooborové psychologie, která se v České republice studuje na osmi vysokých školách.

Pouze na jedné z vysokých škol je základem studijního programu komunitní způsob vzdělávání. Studenti mají do výuky zařazený předmět Komunita, který je učí porozumět druhým lidem, vzájemnému respektu. Studenti mají možnost být více zapojeni do studijního dění, mohou ovlivňovat organizaci školních aktivit. V rámci studia se pravidelně setkávají, tvoří společenství.

Sociální a akademická integrace poukazuje na to, jak moc je student zapojen do dění školních aktivit, také ovlivňuje to, zda student na vysoké škole setrvá, či předčasně studium ukončí a zároveň ovlivňuje motivaci studentů.

Já osobně jsem měla možnost studovat psychologii jak nekomunitním způsobem, tak komunitním, proto jsem chtěla tuto problematiku prozkoumat. Z důvodu výše uvedených informací jsem se rozhodla provést průzkum zapojení studentů psychologie do vysokoškolského života. Zda jsou ovlivněny na základě toho, že studují komunitním způsobem, či nikoliv.

V teoretické části jsou představeny pojmy související s vybraným tématem. Nejdříve je představeno a definováno téma sociální a akademické integrace. Dále se práce věnuje vysokoškolskému způsobu života a psychosociálnímu vývoji studentů. Navazuje interakcí studentů, a to na úrovni interakce s fakultou a interakcí mezi studenty. Dále je v teoretické části rozpracováno téma komunit, typů komunit a vývoje komunit. V závěru se teoretická část věnuje organizaci výuky na vysokých školách.

Praktická část je rozdělena na dvě části. V první části je pomocí kvantitativního výzkumu a použití dotazníku The Institutional Integrational Scale prozkoumána sociální a akademická integrace mezi studenty. Při sběru dat byla využita metoda snowball, data byla analyzována pomocí t – testu.

Druhá část se pomocí kvalitativního výzkumu zaměřuje na sociální integraci studentů a snaží dokreslit data, získaná v první části výzkumu. Jako výzkumná metoda byly použity polostrukturované rozhovory, které byly následně zpracovány pomocí tematické analýzy.

Hlavním cílem diplomové práce je prozkoumat akademickou a sociální integraci u komunitně a nekomunitně studujících studentů jednooborové psychologie.

Teoretická část

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Integrace

Hartl a Hartlová (2000) definují pojem integrace jako sjednocení, vytvoření určitého celku. Dle Krausová (2010) integrace znamená propojení částí v celek. Integraci lze vnímat jako propojení osob a skupin. Integrace má význam v interpersonálních a skupinových vztazích, má vliv na identitu jednotlivců. Podle Sováka (1983) je integrace nejvyšším stupněm socializace. Jedná se o naprosté zapojení jedinců se znevýhodněním do společnosti. Podle Potměšilová (2016, str. 2) můžeme integraci definovat „jako zařazení, začlenění části, dílu či určité skupiny do celku.“ Integrace můžeme vnímat ze dvou pohledů – jedním z nich je širší význam, kdy se integrují lidé se zdravotním postižením do společnosti. Druhým pohledem je užší význam, kdy se integrace týká specifické oblasti života (např. školní integrace).

1.2 Akademická a sociální integrace

Tinto (1975) ve své práci uvádí, že integrace studentů v institucích probíhá ve dvou dimenzích, a to v akademické a sociální. O akademickou integraci se jedná v případě, že studenti se věnují intelektuálnímu životu na vysoké škole, na rozdíl od sociální integrace, během níž si studenti vytvářejí vztahy i mimo výuku.

Rienties et al. (2011) definují sociální integraci jako míru, do jaké se studenti přizpůsobují společenskému způsobu života na vysokých školách. Přesto, že tyto dimenze se od sebe jasně odlišují, vzájemně na sebe působí. Studenti jsou v institucích integrováni v obou dimenzích, nemusí být, ale integrováni v obou stejně. Rozlišení mezi akademickou a sociální oblastí fakulty naznačuje, že člověk může být schopen dosáhnout integrace v jedné oblasti, aniž by tak činil v oblasti druhé.

1.3 Tintův integrační model

Hlavním modelem zabývajícím se sociální a akademickou integrací je sociálně antropologický model Vince Tinta. Tinto (1973) vytvořil teorii, pomocí které se snažil vysvětlit integraci studentů na vysokých školách. Model navazuje na zjištění Spadyho (1970), který poprvé navrhl možnost aplikace Durkheimovy analýzy sociálních faktorů

zapojených do sebevražd na fenomén studentských předčasných odchodů ze školy. Tento model poté Tinto rozšířil a následně zdokonalil.

Jak už bylo řečeno, model vychází z Durkheimovy teorie sebevražd. Podle Emila Durkheima (1897) k sebevraždě spíše dojde, pokud je jedinec nedostatečně integrován do struktury společnosti. Pravděpodobnost se zvyšuje, pokud chybí morální integrace a nedostatečná kolektivní příslušnost. Pokud budeme pohlížet na vysokou školu jako na sociální systém s vlastními hodnotami a sociálními strukturami, můžeme na studenty, kteří předčasně opustili vysokou školu, pohlížet podobně jako na sebevraždy v širší společnosti (Spady, 1970).

Tinto (1975) ve své práci model popisuje jako proces (viz obr. č. 1), jehož součástí jsou sociopsychické interakce mezi studenty a institucionálním prostředím. V Tintově integračním modelu hraje roli také to, s čím student na vysokou školu přichází. Tinto (1975; 1998) se domnívá, že studenti mají před vstupem do vysokoškolského vzdělávání různé vzdělávací zkušenosti, kompetence, dovednosti, hodnoty a také rodinné a komunitní zázemí či osobnostní atributy.

Jádrem Tintova modelu je míra, do jaké je student sociálně a akademicky zaintegrovan v rámci vysoké školy. Stěžejní význam má to, nakolik je student oddán svému cíli. V tomto případě dosažení vzdělání. A míra, s jakou je oddán vysoké škole jakožto instituci (McCubbin, 2003).

Podle McCubbin (2003) tyto osobnostní atributy zahrnují i proměnné jako rasa, pohlaví či akademické schopnosti. Do vzdělávací zkušenosti můžeme zařadit například průměr školního prospěchu před nástupem na vysokou školu nebo akademické a sociální výsledky. V rámci rodinného zázemí ovlivňují studenta proměnné jako je sociální postavení, hodnotový systém či očekávání. Dále je v rámci atributů podstatná důležitost oddanosti, kterou student přikládá konkrétní instituci, na níž hodlá studovat. V tom, jak moc důležitou student vnímá svou instituci a jak moc se jí oddá, jsou značné rozdíly. Jsou studenti, kteří danou školu považují za klíčovou pro dosažení konkrétního vzdělání a zaměstnání. Zároveň jsou studenti, kteří by dokázali být stejně spokojeni i na jiné škole, než kterou navštěvují. Ukazuje se, že studenti, pro které je konkrétní instituce nesmírně důležitá, spíše na škole zůstanou, přestože se můžou setkávat s akademickými či společenskými problémy. Všechny tyto aspekty jsou důležitými determinanty, zda jedinec na škole setrvá. Jestli školu dokončí, závisí na interakci mezi

individuálním závazkem studenta k cíli a jeho závazku vůči konkrétní instituci (McCubbin, 2003).

Tyto atributy mají vliv nejen na to, jakých výsledků studenti dosahují na vysoké škole, ale i na institucionální zapojení studenta. V důsledku toho budou individuální i sociální atributy ovlivňovat integraci studenta do vysokoškolského vzdělávání. Faktory, se kterými student přichází na vysokou školu, se navzájem ovlivňují se strukturálními rysy vysokých škol či univerzit, a vedou k různé míře integrace do akademických a sociálních systémů. Tedy čím vyšší je stupeň integrace jedince v systému vysoké školy, tím bude jeho oddanost konkrétní instituci a cíli dokončit studium vyšší (Tinto, 1993).

Tinto (1993) dále svůj výzkum zaměřil na institucionální podmínky, které vytváří vysoká škola. Institucionální podmínky hrají roli ve vztahu k socioekonomickému statusu a osobnostním charakteristikám studenta a k již zmíněným faktorům. Student má vzhledem ke svým osobnostním charakteristikám určité vzdělávací cíle, kterých chce na vysoké škole dosáhnout. Často dochází ke střetu institucionálních podmínek a těchto osobnostních charakteristik studenta. To má vliv na to, zda integrace studenta bude úspěšná či nikoliv.

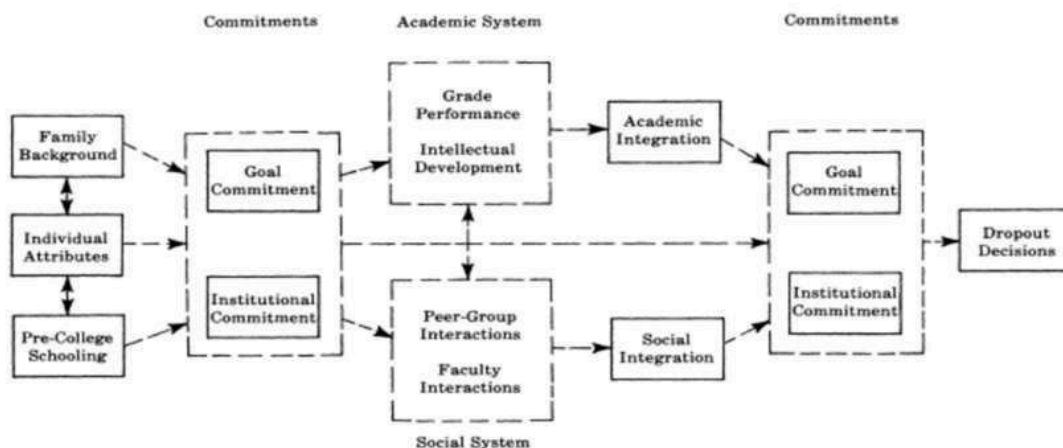
Může se stát, že student se bez problémů začlení do sociální sféry vysoké školy a přesto školu úspěšně nedokončí, protože je nedostatečně integrován do sféry akademické, což může vést ke špatným akademickým výsledkům. K integraci může dojít i opačně, studentovi se může dařit v akademické oblasti a může být dostatečně akademicky integrován, ale už nebude dostatečně integrován ve společenském životě vysokoškolské instituce. I to může mít za následek, že student se rozhodne školu nedokončit. Tinto (1993) poukazuje na to, že mezi sociální a akademickou integrací je funkční vztah. Pokud student bude věnovat přílišné úsilí na integraci v jedné oblasti, může se stát, že mu to ubere na integraci v oblasti druhé. Pokud bude student věnovat přílišné úsilí např. společenským aktivitám, může to být na úkor akademické práce, a to mu může ubrat na akademické integraci.

Sociální integrace v rámci samotné fakulty je důležitá, protože nejen zvyšuje úroveň sociální integrace studenta, ale zvyšuje i úroveň jeho akademické integrace. Model studentské integrace ilustruje Tintovo tvrzení, že akademická a sociální integrace, cíl a institucionální závazek nejsou oddělené a odlišné, spíše mají na sebe zřetelný vliv. Podle Tinta akademická integrace přímo ovlivňuje cíl studenta, zatímco sociální integrace přímo ovlivňuje jeho závazek vůči konkrétní instituci. Závazek k cíli a instituci nemusí být

nezbytný k tomu, aby student vydržel studovat. Za předpokladu, že má student dostatečné odhodlání k cíli, může zůstat v instituci, ke které bude mít malý závazek (Tinto, 1993).

Obrázek č. 1

Integrační model



Zdroj: Tinto (1975)

Rovai (2002) upozorňuje na jeden z nedostatků Tintova modelu, a to, že se nedá aplikovat na jiné než tradiční studenty. Tradičním studentem je chápán student na denním studiu. Tintův model nelze aplikovat na studenty distančního (kombinovaného) studia. Studenti distančního studia budou mít odlišnou formu podpůrné sítě, kterou může být pracovní kolektiv, rodina a děti. Podpůrná síť se u jednotlivých studentů může ale lišit. Studenti budou mít nejspíše rozsáhlou síť vztahů mimo univerzitu, proto je méně pravděpodobné, že budou potřebovat sociální a akademickou integraci v rámci univerzity ve stejné míře jako studenti studia denního.

1.4 Tintův model předčasného ukončení studia

Ayele (2018) docházku na vysokou školu považuje za důležitou zkušenost, která může studentům přinést uspokojení. Avšak někteří studenti nedokončí vysokou školu kvůli problémům s přizpůsobením, s nimiž se během studia setkávají.

Vysoká škola se dle Tinto (1993) skládá z akademického a sociálního systému, a je podle něho důležité rozlišit normativní a strukturální integraci v akademické sféře vysoké školy od integrace v sociální oblasti vysoké školy.

Podle Tinto (1993) je u studentů, kteří se stanou součástí kampusu akademicky a společensky pravděpodobnější, že zůstanou ve svém studijním programu. Tinto (1973) věnuje svoji pozornost i vztahům s vrstevníky či shodám v hodnotovém systému, neboť i to podle něho může vést k předčasnému ukončení studia. Protože nedostatečná integrace v sociální sféře vrstevníků může vést ke snížení angažovanosti v sociálním systému. Zvýší pravděpodobnost, že student se rozhodne věnovat alternativním činnostem a školu opustit.

Spady (1970) poukazuje na přímý vztah mezi účastí osoby na akademickém poli vysoké školy a jejím budoucím dosaženým zaměstnáním (např. jak se odráží v dosaženém vzdělání a socializaci profesní role). Protože odchod z vysoké školy může vzniknout buď dobrovolným, nebo nuceným odchodem (propuštěním). Ten může být ovlivněn nedostatečnou úrovní akademického výkonu (špatné známky) nebo porušením zavedených pravidel týkajících se řádného společenského a akademického chování (např. studentské stávky, krádeže zkoušek atd.).

Pokud by chtěla instituce předejít odchodu studentů z vysoké školy, je důležité znát očekávání jedinců a jejich případné institucionální projevy. Je nezbytné rozumět nejen očekávání studentů, ale také jeho intenzitě (Terenzini & Pasarella, 1980).

Jedná se o důležitou vstupní proměnnou v modelu předčasného ukončení studia. Pomáhá specifikovat psychologické orientace, které s sebou jednotlivec přináší do univerzitního prostředí – orientace, které jsou důležitými prediktory způsobu, jakým se jednotlivci v univerzitním prostředí navzájem ovlivňují a časové závazky, které jednotlivci přijímají při účasti v konkrétní instituci (nebo typu instituce). Tyto závazky jsou často podstatné (např. být součástí právnické fakulty nebo prestižní soukromé vysoké školy, kterou navštěvují rodinní příslušníci) a jsou často důležitými faktory ovlivňujícími přetrvávání dané osoby na vysoké škole. To pro některé studenty může být to, že jsou součástí konkrétní instituce (nebo typu instituce) a součástí dlouhodobých kariérních plánů, které zakazují převedení do jiných institucí. Pro ostatní studenty, zejména z rodin s omezenými finančními zdroji, může studium na soukromé vysoké škole znamenat značné finanční závazky, které nutí jednotlivce přetrvávat až do dokončení nebo až do nuceného odchodu z důvodu akademického selhání. V tomto smyslu by se dalo očekávat, že míra předčasného ukončení studia na soukromých vysokých školách bude menší než u veřejných institucí, a to už jen z důvodu větších

finančních závazků, které osoby přijímají při navštěvování institucí soukromých (Terenzini & Pascarella, 1980).

Ramsey a Peale (2010) předpokládají, že důležité pro úspěšnou akademickou a sociální integraci je vyhledání a získávání podpory od rodinných příslušníků, kteří mají zkušenost se studiem.

Podle McCubbin (2003) to, jak student chápe své vzdělání, hraje roli v tom, zda ze školy odejde. Tinto (1997) na to nahlíží jako na posuzování nákladů a přínosů, kdy student musí analyzovat, zda by nebylo výnosnější školu nedokončit a věnovat se například práci. Zároveň se ukazuje, že lidé, kteří opustí školu, mají určité osobnostní rysy jako je např. větší míra impulzivity či úzkosti.

Tinto (1997) se zabýval způsoby, jakými lze předejít předčasnému ukončení studia. Uvádí mj. sociální a akademickou integraci, která ovlivňuje, zda student chce do školy přijít. Pokud se studentovi podaří navázat přátelské vztahy a pociťuje kladné sympatie k vyučujícím, studentské povinnosti bude zvládat mnohem lépe než student, který se v akademickém prostředí necítí dobře. To, že student má dobré vztahy s akademickými pracovníky má také vliv na to, zda student vyhledá pomoc v případě potřeby. Z tohoto důvodu je dobré, aby instituce podporovala seznamování studentů, mentoring a aktivity studentských spolků. V sociální integraci studentů pomáhá i kontakt mimo výuku na půdě školy.

Severient a Wolff (2008) zkoumají studenty z etnických menšin a většin s ohledem na vztahy mezi jejich sociální a akademickou integrací a jejich kvalitou učení. Celkem 523 studentů na čtyřech univerzitách vyplnilo dotazník. Analýzy rozptylu byly použity ke zkoumání průměrných rozdílů a strukturální modelování rovnic bylo použito k analýze rozdílů ve vztazích mezi integrací a učením. Po jednom roce studia si studenti z menšin vedli méně dobře a získali nižší počet kreditů, přestože jejich přístupy k učení nebyly jiné. Ani v integraci nebyly žádné rozdíly. Analýzy dále odhalily odlišný soubor vztahů mezi integrací a učením pro menšinové a většinové studenty. U většinových studentů byl dopad formální akademické integrace pozitivně spojen se známkami, kredity a přístupy k učení. Ve skupině menšinových studentů byla role formální akademické integrace neprůkazná, negativně souvisela se známkami, ale pozitivně souvisela s hlubokými přístupy k učení. V závěrech jsou tyto výsledky interpretovány a jsou předloženy návrhy pro budoucí výzkum.

1.5 Vliv akademické a sociální integrace

Většina studií považuje sociální a akademickou integraci do určité míry za důležitou pro setrvání studia na vysoké škole, ale relativní význam každé formy integrace je sporný (Pascarella & Terenzini, 1991).

Braxton et al. (2004) zjistil nedostatek empirické podpory pro vliv akademické integrace na rezidenční univerzity. Navrhl proto z Tintova modelu vypustit akademickou integraci a doporučil rozšíření směrem ke čtyřem faktorům, které ovlivňují sociální integraci studentů. Mezi tyto faktory můžeme zařadit faktory ekonomické, organizační, psychologické, sociologické. Můžeme sem zařadit např. schopnost platit, institucionální integraci a komunitní potenciál. Stage (1989) zjistil, že akademická a sociální integrace jsou propojeny, přičemž vysoká míra sociální integrace kompenzuje slabší integraci akademickou.

Baker a Siryk (1999) v rámci vysokoškolského studia rozlišují čtyři typy integrace, a to akademickou, sociální, osobní a emoční přizpůsobení a připoutanost. Sociální přizpůsobení popisuje, jak dobře se studenti vyrovnávají s interpersonálně společenskými požadavky studia, jako je navazování přátelství, účast na společenských aktivitách nebo schopnost pracovat ve skupinách. Osobní a emoční přizpůsobení udává míru psychického a fyzického utrpení při adaptaci na místní akademický způsob života. Připoutanost uvádí míru oddanosti vzdělávacím a institucionálním cílům. Ve velkém počtu studií na amerických vysokých školách jsou čtyři koncepty akademického přizpůsobení pozitivně spojeny s pokrokem ve studiu a studijním výkonem. Schaeper (2020) poukazuje na to, že sebeúcta, svědomitost a kognitivní schopnosti pozitivně ovlivňují akademickou integraci. Velmi důležitá je hlavně sebeúcta, která je hlavním faktorem pro úspěšný výsledek ve vzdělávání. Podle Severiens a Wolff (2008) studenti, kteří se v rámci univerzity cítí „jako doma“ a mají dobré vztahy se spolužáky i učiteli a účastní se mimoškolních aktivit, spíše školu dokončí.

Pascarella a Terenzini (1983) zobrazují pět různých konstruktů:

- Vlastnost pozadí, ze kterého student přichází – rodinné zázemí, individuální atributy.
- Počáteční závazky – závazek k cíli absolvování vysoké školy a závazku k instituci.
- Akademická a sociální integrace.
- Následný cíl a institucionální závazky.
- Rozhodnutí o setrvání.

Kritika Tinto

Dle Cabrera et al. (1999) hlavní mezerou v Tintově teorii je úloha vnějších faktorů při utváření vjemů, závazků a preferencí. Toto téma je dle autorů důležité z institucionálního hlediska vzhledem k vznikajícím sociálním a institucionálním programům zaměřených na stimulovanost studentů. Otázkou na základě výzkumů také zůstává, jestli je model aplikovatelný i na mezinárodní studenty. Ve výzkumu Rienties a et al. (2014) poukazují, že mimoevropští studenti mají výrazně nižší akademickou a sociální integraci.

2 Vysokoškolský život

Během období vysokoškolského života dochází k rychlým životním změnám, jedinec je vystaven novým myšlenkám a vzniku nových mezilidských vztahů (Zuschlag & Whitbourne, 1994).

Tinto (1993) popisuje změny, které studenti podstupují při transformaci z dospívajících na dospělé během vysokoškolského studia. Identifikuje tři fáze přechodu, a to oddělení (kdy se studenti musí distancovat od svých předchozích komunit, aby se integrovali do systému vyššího vzdělání), přechod (když se studenti oddělí z předchozích komunit, ale nejsou zcela integrováni s novou komunitou vysoké školy) a začlenění (kdy se očekává, že se studenti stanou integrovanými nebo začleněnými do vysokoškolské komunity). Na Tintovu teorii navázal Jama et al. (2008), kteří navrhli čtyři fáze přechodu a to před-vstup, počáteční vstup, zkušenost s výukou a učením a poslední fázi sociální a akademické integrace. Faktory před zápisem studentů na vysokou školu hrají zásadní roli na začátku akademické kariéry. Tyto faktory jsou důležité pro vstup a přechod do vysokoškolského studia. Faktory po zápisu jsou důležité v akademické kariéře studentů.

Období studia na vysoké škole je doprovázeno psychickým růstem. Studenti postupně objevují a integrují svoji identitu. Dochází k intelektuálnímu rozvoji a vývoji jejich hodnot (Blimling, 2010). Vysokoškolská léta jsou obdobím výrazného růstu přizpůsobivosti jedince, dochází k rozvoji schopností v kognitivní, emocionální a sociální oblasti (Pascarella & Terenzini, 1991). Slavík (2012) vysokoškolské studenty rozděluje na dva typy. Prvním typem jsou tradiční studenti, kteří studují prezenčně pregraduální studia. Věkově odpovídají vývojovému období adolescence a mladé dospělosti. Druhým typem jsou netradiční studenti, což jsou studenti ostatních forem studia, studují většinou postgraduálně. Věkově se jedná o studenty střední dospělosti a starší dospělosti.

2.1 Psychosociální vývoj

2.1.1 Perryho schéma

William Perry (1970) pomocí longitudinální studie sledoval vývoj vysokoškolských studentů na Harvardské univerzitě. Díky této studii vytvořil teorii kognitivního vývoje. Perry předpokládá, že akademické dovednosti studentů nejsou bez kontextu. Teorie nastiňuje intelektuální a etický vývoj vysokoškolských studentů. Skládá se ze tří hlavních fází. Každá fáze je pak tvořena třemi podfázemi a popisuje, jak se mění studentův pohled na svět, kdy student nejprve vnímá svět zjednodušeným pohledem (King, 1978).

1. Dualismus

Dualismus je první fází Perryho schématu. V této fázi jsou studenti schopni rozlišovat informace pouze na dobré a špatné (Blimling, 2010). Znalost pravdy přisuzují autoritám, odpověď profesorů je správná. Úkolem studenta je učit se od těch, kteří znají pravdu (Perry, 1999). Pokud by se stalo, že dva autoři – učitelé, se neshodnou ve svém názoru, tak student automaticky odsoudí jednu autoritu jako tu špatnou (Blimling, 2010).

2. Relativismus

Druhou fází je relativismus, kdy student přijímá, že všechny odpovědi nejsou známé, student přijímá názor, že lidé mohou mít různé názory, které se od sebe mohou lišit (Perry, 1999). Zároveň si uvědomuje, že všechny informace nejsou známé, tudíž je nemůže rozlišovat na dobré a špatné jako v první fázi – dualismu (Blimling, 2010).

3. Oddanost relativismu

Poslední fází je oddanost relativismu. Studenti přijímají počáteční závazek v oblastech jako je kariéra, manželství a životní styl (Perry, 1999). Student se v této fázi sebezpoznává a snaží se vyvážit své priority (Blimling, 2010).

2.1.2 Psychosociální změny

Většina výzkumů v oblasti psychosociálního vývoje vychází z Eriksonovy teorie Osmi věků člověka, ve které Erikson definoval osm fází, kterými si každý člověk během života projde. Vysokoškolákům odpovídá hned několik fází. Důležité je zmínit, že následné teorie odpovídají věku tradičních vysokoškolských studentů, tedy 18-24 let.

První fází je fáze adolescence (12-20 let). V této fázi dochází k vytvoření osobní identity. Vlivem vytvoření osobní identity je jedinec schopen si vytvářet smysluplný vztah k sobě i ke svému okolí. Jedinec zároveň stojí na počátku samostatného života. V této fázi dochází k identifikaci s vrstevníky, vyhledávání vzorů mezi dospělými a potřebou se s nimi identifikovat.

Druhou fází, do které můžeme vysokoškoláka zařadit, je fáze rané dospělosti (20-25 let). Jedinec v této fázi navazuje hlubší, důvěrné vztahy s druhým člověkem. Do fáze dospělosti a stáří spadá vysokoškolský student už jen okrajově, přesto mi přijde důležité tuto fázi zmínit, neboť na vysokých školách studují i studenti náležící do těchto dvou fází (Thorová, 2015).

Ve spojení s vysokoškolským životem se nejvíce mluví o vynořující se dospělosti. Jedná se o přechod do dospělosti. Vynořující se dospělost trvá sedm let, a to od 18 do 25 let. Znaky dospělosti jsou: zodpovědnost za sebe sama, autonomní rozhodování, ekonomická nezávislost a soběstačnost (Arnett, 1997).

Zuschlag et al. (1994) se ve svém výzkumu zaměřili na psychosociální vývoj vysokoškolských studentů napříč stádii dle Erika Eriksona. Erikson zkoumal psychosociální vývoj pomocí Inventáře psychosociálního vývoje (IPD).

Studenti posledních ročníků vykazovali vyšší psychosociální zralost než studenti v prvním či druhém ročníku, a to napříč sociálně-historickými obdobími. Signifikantně vyšší psychosociální zralost v některých aspektech vykazovali i studenti prvního ročníku. Autoři si to vysvětlují tím, že studenti trávili první rok mimo domov, čímž zažívali zvýšený pocit samostatnosti.

2.1.3 Chickeringova teorie

Chickeringova teorie zkoumá psychosociální vývoj pomocí sedmi vektorů. Vektory jsou v teorii pojímány jako úkoly, které se zabývají vztahem k ostatním. Prvním vektorem je rozvoj kompetencí. Studenti přicházející na univerzitu mohou vykazovat značnou nejistotu, neboť přišli do nového, neznámého prostředí (Chickering et al., 1969).

1. Rozvoj kompetencí

Prvním úkolem studenta je rozvíjet kompetence v tomto prostředí. První kompetencí je intelektuální kompetence. Studenti musí věřit, že jsou dostatečně inteligentní, aby byli v prostředí vysoké školy konkurenci schopni. Zjišťují to vzájemnými konzultacemi se svými vrstevníky. Zároveň získávají zpětné vazby od svých vyučujících, které se odvíjí od jejich úspěšnosti při zvládnání jednotlivých zkoušek. Další kompetencí je kompetence manuální, kterou studenti zkoumají pomocí pozorování svých vrstevníků, zda jsou stejně fyzicky zdatní atd. Třetí kompetencí je interpersonální kompetence, kdy studenti potřebují cítit, že někam patří. Potřebují si vytvořit formy sociálních interakcí, navštěvují kluby či navazují přátelství se spolužáky. Všechny tyto kompetence tvoří základ pro pracovní identitu. Soupeření s ostatními a úspěšné zvládnutí akademické práce pomáhá posilovat identitu studenta (Blimling, 2010).

2. Zvládnání emocí

Jako první musí jedinec zvládat vlastní chování v důsledku vnějších vlivů. Postupně musí dojít k procesu kontroly chování pomocí vnitřních procesů. Mění se způsob kontroly z vnějších procesů k vnitřním procesům a s tím spojenou odpovědností za své činy. Důležité je, aby si student uvědomoval vlastní emoce, které na něj působí, a poté přijímal zpětnou vazbu na své jednání. Následně pak dojde k přijetí zodpovědnosti za své jednání, kontroly a následné integrace emocí. V procesu vysoké školy se studenti učí rozpoznávat své emoce, rozumět jim a nebát se jimi řídit (Blimling, 2010).

3. Přejít z autonomie k vzájemné závislosti

Během vysokoškolského života se studenti postupně odlučují emočně, ale i finančně od svých rodičů. Vysoká škola tomuto procesu pomáhá, ale zároveň ho i brzdí. Pomáhá studentům učinit krok odchodu z domova, zároveň pokud student bydlí na kolejích, tak koleje umožňují mezikrok mezi rodičovskou kontrolou a úplnou nezávislostí. Vysoká škola tomuto vývoji brání, neboť je časově a finančně náročná.

Proto je většina studentů stále finančně závislá na svých rodičích. Tento jev brání instrumentální nezávislosti, studenti proto nejsou plně nezávislí (Blimling, 2010).

4. Vývoj zralých mezilidských vztahů

Čím více informací o sobě studenti zjišťují, tím také nabývají jistoty ve vztazích. Zvyšuje se proto i hloubka a intimita vztahů, které navazují. Přátelství je založeno na vzájemné důvěře a zároveň dává prostor otevřenosti a svobodě vyjádřit pocity. V této fázi dochází k rozvoji zralých vztahů a zároveň k většímu přijetí druhých (Blimling, 2010).

5. Zjištění identity

Identitu můžeme popsat jako důvěru ve vlastní schopnosti udržet si vnitřní stejnost. K rozvoji identity dochází od dětství, avšak období vysokoškolského života je pro utváření identity nejkritičtější. Zmíněné předchozí fáze tvoří rámec pro vytvoření identity. Aby vysokoškoláci mohli zjistit, kým jsou, tak se musí odlišit od ostatních (Blimling, 2010).

6. Rozvoj účelu

Během vysokoškolského života studenti přemýšlejí, co vlastně chtějí ve svém životě dělat. Tyto myšlenky mohou u studentů vyvolat krizi. Tato krize nutí studenty přehodnotit své studium a zaměřit se na své silné stránky. Během vysokoškolského života na základě tohoto vektoru je studentovým úkolem integrovat profesní závazky, neprofesní zájmy, životní styl a hodnoty (Blimling, 2010).

7. Rozvoj integrity

Integrita je pokračující proces morálního rozvoje, mnoho hodnotových otázek bývá vyřešeno až po vysoké škole. Integrita je v tomto pojetí vnímána jako výsledek dilemat, kterým čelíme. S rozvojem integrity roste schopnost studentů vytvářet a žít podle hodnot, které jsou v souladu s jejich přesvědčením (Chickering, 1969).

2.2 Interakce vysokoškolských studentů

Vysoká škola studenty ovlivňuje jak formálně, tak neformálně. Mezi formální vlivy můžeme zařadit ty, které jsou navrženy univerzitou, např. přednášky, poradenská sezení či orientační program. Mezi neformální vlivy můžeme zařadit interakce s učiteli, diskuse s přáteli, zkušenosti se seznamováním a vědeckou atmosféru instituce (Blimling, 2003).

Podle Severiens a Schmidt (2009) v rámci akademické a sociální integrace probíhá integrace formální a neformální. Každá z nich je důležitá, aby integrace byla úspěšná. Pod pojem formální akademické integrace patří kontakt související se studiem, zatímco pojem neformální akademická integrace zahrnuje kontakty mezi studenty a učiteli mimo přímý kontakt v rámci výuky.

Pace (1979) považuje čas a úsilí studenta za klíčový konstrukt spojený s výsledky vysokoškolské praxe. V jakém rozsahu studenti věnují čas a úsilí aktivitám poskytující instituce, ovlivňuje jejich růst a rozvoj v důsledku absolvování vysoké školy. Instituce mohou poskytnout prostředí a příležitost pro zapojení studentů, ale angažovanost ovlivňuje jejich růst a rozvoj. Model Pace je založen na časové a vzdělávací sekvenci, proto je důležité, aby vysokoškolská zkušenost zahrnovala i události, které se dějí mimo třídu. Právě tyto události vytvářejí příležitost k neformálnímu kontaktu jak s dalšími studenty, tak i s učiteli. Ethington a Horn (2007) poukazují na to, že pro vývoj osobního a sociálního rozvoje studentů je důležité úsilí, které vynakládají při využití příležitosti, kterou jim vytvořila instituce. Podle Astin a Astin (1992) záleží nejvíce na skupině vrstevníků a vlivu fakulty. Proto se v následující části budu věnovat interakci s fakultou a vztahy s vrstevníky.

Interakce s fakultou

Pascarella (1980) se ve své práci zaměřuje na neformální kontakty studentů s pracovníky institucí. Identifikoval čtyři faktory, které jsou propojené s interakcí mezi studenty a fakultou, a to:

- počáteční studentské rozdíly jako jsou hodnoty, ambice, osobnost a kariérní dispozice,
- fakultní kultura a zkušenosti s výukou, jako je charakteristika fakulty,
- akademické a společenské klima instituce,
- velikost instituce, tedy fyzická a psychická vzdálenost.

Pascarella (1985) předpokládá, že osobnostní charakteristiky, se kterými student přichází na vysokou školu jako je např. rodinné zázemí, nadání či etnický původ, ovlivňují, na jakou školu se student přihlásí. Jakmile je student součástí vysoké školy, tyto vstupní vlastnosti utvářejí institucionální prostředí. Pascarella a Terenzini (1983) pracovali na výzkumu mezi 269 studenty prvního ročníku na vysoké škole, kdy zkoumali vliv fakulty na vývoj studenta. Výsledky ukazují, že kvalita interakcí mezi studentem

a fakultou se ukazuje jako důležitější, než frekvence interakcí v osobním a intelektuálním rozvoji. Sociálním procesům, které probíhají na vysoké škole, se věnuje Weidmanův model. Můžeme k nim zařadit i interakci s fakultou, která ovlivňuje afektivní výsledky studentů. Student na vysokou školu přichází s aspiracemi, hodnotami a schopnostmi. Během studia se studenti zapojují do formálních či neformálních socializačních procesů s učiteli a vrstevníky prostřednictvím různých akademických a sociálních normativních kontextů (Carter et al., 2013). Následně socializační vlivy učitelů a vrstevníků umožňují studentům posoudit aspirace, hodnoty a schopnosti, které měli před nástupem na vysokou školu. Podle Weidmanova modelu proces socializace a výsledky studentů ovlivňují další faktory uvnitř, ale i mimo fakultu. Zde má vliv na studentovo zázemí, zkušenost před nástupem na vysokou školu, normativní kontext instituce a vrstevnická socializace (Weidman, 1989). Kuh et al. (2005) potvrdili důležitost smysluplné interakce mezi studentem a fakultou pro „kvalitní studijní zkušenosti“ studentů. Ne však všechny výzkumy se na významu interakcí shodnou. Přestože studie dokazují obecnou souvislost mezi interakcí a fakultou a pozitivními výsledky studentů, nemusí mít některé typy interakce žádný účinek nebo dokonce účinky negativní. Dále upozorňuje, že je důležitá jak kvalitní interakce mezi studentem a fakultou je vytvořena (Cole & Griffiths, 2007).

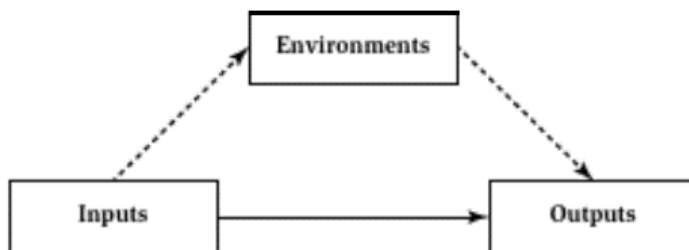
Podle Kim a Sax (2017) teorie socializace umísťuje fakultu jako důležitý socializační vliv v prostředí vysoké školy. Fakulta přenáší institucionální normy pro studenty. Dopomáhá posilovat socializaci prostřednictvím odměn a afirmací během interakce fakulty se studenty. Fakulta vytváří studentům příležitost zapojit se do nejrůznějších klubů. Foubert a Urbanski (2006) poukazují na to, že u studentů, kteří se zapojují do studentských organizací, je silné propojení s psychosociálním vývojem. Děje se tak zejména v oblasti zapojení do vzdělání, plánování kariéry a řízení života.

Astinova teorie zapojení

Astin ve své teorii zapojení (1984) vysvětluje účinky interakce mezi fakultou a studentem, vliv na výsledky vysokoškolských studentů. Teorie se skládá ze tří prvků (viz obr. č. 2). Prvním prvkem je to, s čím student vstupuje do prostředí fakulty. Mohou to být demografické údaje, zázemí či předchozí zkušenost. Druhým prvkem je prostředí, ve kterém se student nachází. Posledním prvkem jsou výsledky, které poskytují postoje, hodnoty vlastnosti, které studentovi zůstávají i po absolvování vysoké školy. Astin dále vytvořil pět základních předpokladů zapojení studenta:

Obrázek č. 2

I-E-O model



Zdroj: Astin, 1993

1. Student musí do zapojení investovat vlastní energii, a to jak fyzickou, tak psychosociální.
2. Student musí energii investovat nepřetržitě, ale musí se počítat s tím, že množství energie se u jednotlivců liší.
3. To, jak se student zapojuje, může být kvalitativní, ale i kvantitativní.
4. Student ze zapojení získá tolik, kolik do něho vloží.
5. Akademický výkon koreluje se zapojením studenta.

Častá interakce mezi studentem a fakultou je jedním z nejvlivnějších typů zapojení studentů. Je pozitivně spojena s širokou škálou výsledků studenta, včetně akademických úspěchů, intelektuálního a osobnostního růstu, spokojenosti s vysokou školou a kariérními výsledky (Astin, 1993).

Interakce s učiteli

Interakce mezi studenty a členy fakulty je nevyhnutelná. Osobní spojení, která vznikají prostřednictvím poradenství, a mentoring jsou vysoce ceněny (Light, 2001). Kromě příležitosti, kterou poskytuje studentům k získání akademicky souvisejících informací, se ukázalo, že zvýšená interakce mezi studenty a fakultou má širší dopad na obecné způsoby myšlení studentů, na metody řešení problémů a zájem o různé životní cíle (Endo & Harpel, 1982).

Wang et al. (2014) upozorňují, že vysokoškolští učitelé mohou studentům pomoci zvládnout stres, který je spojen s přechodem ze střední školy na školu vysokou. Učitelé dopomáhají studentům projít fází přechodu, zanechat za sebou známý kontext, vstoupit do kontextu nového.

Na interakci mezi vysokoškolskými učiteli a studenty má vliv hned několik jevů. Můžeme mezi ně zařadit studijní program, obsah studijního plánu a jeho strukturu. Patří mezi ně i oborová didaktika. Důležitou součástí interakce je také sebepojetí studentů a autorita učitele. Nesmíme vynechat i důležitost didaktické a pedagogické kompetence (Žydzīūnaitē & Crisafulli, 2013).

Kontakt se studenty může být významný i pro učitele. Vede k větším znalostem a pochopení studentských schopností, učitelé získávají větší pocit efektivity. Ukazuje se, že pokud student pociťuje přátelské vztahy, výuku vnímá jako efektivnější. Učitelé, kteří jsou přístupnější a interaktivnější ke studentům, mají také větší vliv na intelektuální rozvoj studentů (Wood & Wilson, 1972).

Interakce s vrstevnickými skupinami

Nejdůležitější vliv na hodnoty a kariérní aspirace studenta mají vrstevnické skupiny. Stanovují standardy pro interakci i přijatelné chování. Část interakce je řízena prostředím. Počáteční skupiny se tvoří závisle na prostředí např. sdílení učebny, koleje a jídelny. Studenti, kteří sdílejí prostor, pravděpodobněji naváží přátelství, než studenti žijící dál od sebe. Na vysoké škole mají největší vliv referenční a primární skupiny vrstevníků (Blimling, 2003). Podle Chickering et al. (1969) se jasně ukazuje, že referenční skupiny, přátelství a studijní kultura mají vliv na vývoj studentů. Podle Astin (1993) jsou vrstevnické skupiny nejmočnějším zdrojem vlivu v životě vysokoškoláků. Vykazují rozsáhlé dopady na studenty v oblasti rozvoje osobnosti, postojů, hodnot a přesvědčení. Studenti z vrstevnických skupin přebírají vzorce chování, ale také spokojenost s vysokou školou, což má vliv na akademický a kognitivní růst. Astin dále klade důraz na vytvoření základu pro tvoření vrstevnických skupin tak, aby studenti měli možnost najít společný základ. Brouwer et al. (2016) poukazují na to, aby byl student úspěšný ve svém studiu, musí mít dobré sociální kontakty. Klade důraz na podporu ze strany spolužáků, která má vliv na studentův úspěch. Podle Blimling (2010) pokud student žije společně se svými vrstevníky, tak se mu dostává pravidelné zpětné vazby, introspekce a času na reflexi. Z toho vyplývá, že lidé mohou žít například ve společenství neboli komunitě (Hartl, 2000).

3 Komunita

Hartl (2000) definuje komunitu jako společenství lidí, kteří sdílí společnou lokalitu, nebo skupinu lidí, která má společné zájmy. Matoušek (2003) komunitu definuje jako místo, kde se jejím členům dostává emocionální podpory, kdy členům komunita pomáhá zvládat každodenní život. Podle Hartl (1997) je občanská komunita uskupení osob, které spolu sdílí společný prostor a jsou součástí svých každodenních aktivit. Gusfield (1975) rozlišoval mezi dvěma pojmy komunity. První je územní a geografický pojem obce, město. Druhý je zabývající se kvalitou charakteru lidského vztahu bez odkazu na místo. Gardner (1999) komunitu vnímá jako uskupení, jako základ sdílených hodnot, kdy jednotliví členové o sebe vzájemně pečují. Mají mezi sebou rozvinutou důvěru, vnitřní komunikaci, a podílejí se na týmové práci.

Podle McMillan a Chavis (1986) je pojem komunita složen ze čtyř prvků. Prvním prvkem je členství, které je definované jako pocit sounáležitosti nebo sdílení pocitu osobní spřízněnosti. Druhým prvkem je vliv pro změnu skupiny, která je pro své členy důležitá. Třetím prvkem je posílení integrace a naplnění potřeb. Jedná se o pocit, že potřeby členů budou uspokojeny zdrojem získaným na základě členství ve skupině. Posledním prvkem je sdílení emocionálního spojení, závazku a víry, které členové sdíleli a budou sdílet, historie, společná místa, společný čas a podobné zkušenosti. Členové komunity pocítují sounáležitost, že někam patří.

Podle Huizingy (2000) má komunita význam jako společenství. Členové společenství mají možnost některým problémům čelit společně. Zároveň mohou nabídnout světu přínosnou službu.

3.1 Typy komunit

Komunitu můžeme rozdělovat na několik typů, každý autor uvádí typy jiné. Navrátil (2001) rozděluje komunity na teritoriální komunity, kdy tímto pojmem označuje lidi, co sdílejí společný prostor. Dále na zájmové komunity, které sdružují lidi se společnými zájmy, a následně komunity sdílející společný problém, kdy členové komunity sdílí společné obtíže např. závislost. Autoři nejčastěji uvádějí typy komunit dle Hartl (1997), kterým se budu věnovat v následující části.

Terapeutická komunita

Vznik terapeutické komunity můžeme datovat během druhé světové války ve Velké Británii. Hlavním důvodem vzniku terapeutických komunit byly psychické obtíže vojáků, kteří zažili různá traumata, a bylo potřeba jejich obtíže velmi rychle řešit tak, aby se mohli co nejdříve vrátit do války. Nejrychlejším řešením se tedy stala skupinová terapie (Hartl, 1997).

Podle Kratochvíl (1976) je terapeutická komunita forma řízení psychiatrické léčebny či jejího oddělení. Klade důraz na otevřenou komunikaci a dává možnost pacientům účastnit se a spolurozhodovat ohledně své léčby. Jedná se o formu skupinové psychoterapie, která je složena z klientů různého věku, pohlaví i vzdělání. Klienti spolu žijí, účastní se skupinových sezení, sdílejí společný program a sdílí své problémy. Podle Kratochvíl (1979) komunitní setkávání pomáhá ke zvýšení tolerance členů komunity, a to jak vůči ostatním členům komunity, tak ostatním lidem. Napomáhá ke zlepšení vztahů a má vliv na snížení předsudků vůči ostatním.

Svépomocná komunita

Svépomocnou komunitu můžeme definovat pravidelným setkáváním dospělých na dobrovolné bázi. Členové získávají prostor reflektovat své obtíže, mají možnost získat nadhled a zkušenosti, které jim mohou pomoci zvládnout těžké životní situace. Součástí skupiny jsou terapeuti, kteří klienty podporují, zajišťují bezpečné sdílení a naslouchání. Dostupné z: <https://www.akropolis-uh.cz/stk-svepomocna-terapeuticka-skupina> Princip svépomocné komunity je takový, že získáte pomoc z toho, když se snažíte pomoci si navzájem (Hartl, 1997).

Podle Hartl (1997) můžeme svépomocné skupiny rozdělovat na čtyři hlavní typy:

- Skupina pro fyzické a duševní choroby.
- Skupina pro klienty potýkající se s návykovým chováním.
- Skupina pro klienty překonávající krizi spojenou s náhlou změnou v jejich životě.
- Skupina pro rodiny klientů potýkající se s duševním onemocněním.

Výcviková komunita

Výcvikovou komunitu můžeme definovat jako uskupení osob, které mají společný cíl sebepoznání a nácviu dovedností, postojů a chtějí se stát psychoterapeutem. Účastníkem je frekventant, který byl do výcviku vybrán a splňuje podmínky

terapeutického směru, který si vybral. Výcviková komunita je součástí terapeutického výcviku, kdy frekventanti musí absolvovat pět let skupinové terapie (Hartl, 1997).

Studijní komunita

Členy studijní komunity jsou studenti. Komunita jim dává možnost naučit se rozhodovat společně, převzít zodpovědnost za sebe a za své spolužáky. Studenti se učí lépe porozumět odlišnostem, respektu a pochopení jedinečnosti každého člena. Dostupné z: <https://www.pvpsps.cz/chci-studovat/proc-studovat-pvpsps/>

Na důležitost studijních komunit jakožto vztahu s vrstevnickou skupinou poukazuje Tinto (1997), jehož výzkum prokazuje, že vrstevnické skupiny zlepšují vysokoškolské výsledky. Výzkumem zjistil, že studenti, kteří museli v rámci osnov spolupracovat s ostatními studenty a sdílet s nimi zkušenosti s učením, vnímali vyšší úspěchy než studenti, kteří se do koordinovaného učení nezapojili. Tinto uvedl, že zapojení vrstevníků do studijních komunit vede k vyšší akademické a sociální integraci a vyšší míře úsilí vynaloženého na učení. Podle Astin (1993) nedostatek studentských komunit má vliv na nedostatek kontaktu a socializace mezi studenty. Což je jedna z nejsilnějších enviromentálních proměnných ovlivňujících celkovou spokojenost studentů se studiem na vysoké škole. Proto navrhuje vytvoření jakéhosi společného vlákna ve smyslu komunity.

3.2 Vývoj komunity

Na komunitu můžeme nahlížet jako na skupinu, proto se fáze vývoje komunity a skupiny příliš neliší (Sobotka, 2010).

3.2.1 Fáze vývoje skupiny

Fáze formování skupiny

Tato fáze je charakteristická závislostí a orientací. Je zde jistá úzkostnost jednotlivých členů vycházející z nejistoty, zda patří do skupiny (Tuckman & Jensen, 1977). V této fázi je skupina teprve na svém začátku, pomalu vzniká, a vztahy uvnitř skupiny se teprve utvářejí. Skupina je orientovaná na cíl, má společnou úlohu. Členové skupiny se nejprve seznamují, testují si role, které si členové skupiny nesou, ale i role ve skupině. Často se stává, že konflikty členů jsou potlačované. Členové skupiny mají tendenci spolu souhlasit až nepřírozeným způsobem, proto je důležité si na začátku

vyjasnit své očekávání a vzájemně se poznat, učit se přijímat konflikty a naučit se s nimi pracovat (Hermonchová, 2006).

Fáze bouření

V tomto stádiu začíná vyplouvat na povrch první nespokojenost jednotlivých členů. Míží prvotní euforie a začínají vznikat konflikty (Hermonchová, 2006). Tato fáze se vyznačuje konflikty a emocionalitou. Jednotliví členové se snaží prosadit své zájmy a cíle. Chtějí, aby skupina uspokojila jejich osobní potřeby, tím vznikají konflikty mezi jednotlivými členy (Tuckman & Jensen, 1977). Skupina, ale ještě nemá vytvořené mechanismy, aby byla schopná konflikty mezi členy skupiny řešit. Je důležité, aby si jednotliví členové začali dávat zpětnou vazbu (Hermonchová, 2006).

Normování

Pro fázi normování je typická soudržnost a výměna. Členové se snaží překonat své konflikty a pokouší se vytvořit jasná pravidla, se kterými budou jednotliví členové souhlasit. Vytvářejí se společné postoje, hodnoty, rolové očekávání (Tuckman & Jensen, 1977). Nastává vzájemná spolupráce, jednotliví členové prezentují své nápady pro plnění úkolu. Skupina má jasnou strukturu. Konflikty už nevznikají za účelem moci, ale k dosažení lepšího cíle. Pokud v této fázi do skupiny přijde nový člen, tak se skupina znovu přesune do předchozí fáze, a to fáze bouření. Každý nový člen může zahýbat uspořádáním skupiny (Hermonchová, 2006).

Optimální výkon

Tato fáze se vyznačuje rolovým chováním členů skupiny. Členové se pokoušejí řešit problémy v rámci skupiny a vytvářet skupinové úlohy. Členové vzájemně spolupracují tak, aby se jim podařilo splnit společný cíl. Vztahy jsou na stabilnější úrovni, skupina má snahu pracovat ve prospěch celku (Tuckman & Jensen, 1977). V této fázi skupina dosahuje největšího výkonu a je nejvíce efektivní. Role už jsou jasně určeny, skupinové procesy fungují a jsou jasně nastavené kontrolní mechanismy (normy). Členové skupiny cítí pocit sounáležitosti (Hermonchová, 2006).

Ukončení

V poslední fázi vývoje skupiny se skupina postupně rozchází. Postupně se odpoutává od emocionálních vazeb a plnění společného úkolu (Tuckman & Jensen, 1977). Ukončuje se skupina a ukončují se sociální vazby (Hermonchová, 2006).

3.2.2 Fáze vývoje terapeutické komunity

Vývoj terapeutické komunity se od vývoje „klasické“ skupiny liší. Jelikož je část participantů výzkumu součástí studijně/výcvikové komunity, tak zde uvádím i fáze terapeutické komunity, kterými studenti procházejí.

Úvodní fáze – adaptační

První fází je orientace a závislost. Členové skupiny hledají smysl skupiny, proto obrací svou pozornost k terapeutovi nebo ke komunitnímu vedoucímu. Často se stává, že skupina si svého vedoucího svým způsobem idealizuje. Očekává, že vedoucí bude skupinu jasně vést, bude schopný odpovědět na všechny otázky a řešit problémy skupiny (Sobotka, 2010).

Konflikty a protesty

Druhá fáze se vyznačuje konflikty a protesty mezi členy skupiny a formálním vedoucím skupiny. Vytváří se skupinové role, členové získávají své místo na základě moci. V této fázi členové zjišťují, že očekávání, která mají od vedoucího, jsou nerealistická, a není možné, aby byla naplněna. Vznikají konflikty a členové pocítují frustraci, která může být namířena proti členům, kteří jsou na okraji skupiny. Důležité je, aby členové skupiny o svých pocitech otevřeně komunikovali (Sobotka, 2010).

Koheze a kooperace

V této fázi skupinové napětí postupně mizí. Postupně klesá zájem o autoritu. Za skupinové dění mají větší odpovědnost členové skupiny. Skupina vytváří pocit bezpečí, zaměřuje se na otevřené vyjadřování pocitů, začíná být schopna společně pracovat (Sobotka, 2010).

3.3 Vedení komunity

V čele každé komunity je většinou pracovník, nebo i člen komunity. Pokud komunitu vede člen komunity, tak je důležité, aby komunita měla strukturu a komunitní setkání mělo daný čas, kdy bude docházet k setkávání členů. Organizace společného setkávání se odvíjí od toho, kdo komunitu vede. Je důležité, aby vedoucí měl citlivý přístup k jednotlivým členům, vedl je s respektem. Vedoucí by měl dodržovat nastavenou strukturu setkání, na kterou budou navazovat jednotlivé části.

Vedoucí by se měl aktivně na jednotlivá setkání připravovat, měl by znát strukturu setkání. Měl by projevovat zájem o dění ve skupině, zajímat se o jednotlivé členy, být otevřený vůči zpětné vazbě (Sobotka, 2010).

3.4 Problémové situace v komunitách

Odpor

Odpor v komunitním uspořádání může mít formu pasivní či aktivní. Během pasivního odporu může dojít k mlčení nebo jedinec může naschvál docházet pozdě. Aktivní forma je, kdy jedinec dává najevo aktivní nesouhlas a vymezuje se vůči komunitě. Komunita se často snaží pomoci jedinci prožívající odpor ho překonat. Může se ale stát, že komunita jedince pomyslně vyčlení (Kratochvíl, 1979).

Kolektivní mlčení

První je důležité zkusit zjistit, co je vlastně důvodem mlčení. Mlčení ve skupině často nastává, pokud má skupina nějaký problém, který skupina nevyjádřila nahlas. Může se také stát, že se část skupiny bojí vyjádřit své pocity a proto mlčí (Kratochvíl, 1979). Přesto, že skupina mlčí, tak tím, že mlčí, něco vyjadřuje. Může být těžké se zorientovat v tom, co ticho znamená a může znejišťovat vedoucího komunity. Ticho má v konkrétní situaci konkrétní význam. Velmi časté je počáteční mlčení, než se někdo rozhodne, že by chtěl se skupinou něco sdílet. Stává se, že kvůli tichu začne mluvit někdo, kdo vlastně mluvit nechtěl. Komunikuje čistě z důvodu, že ticho mu přivozuje napětí. Mlčení může vytvářet čas pro zpracování skupinového dění, může být způsobené tím, že členové jsou ve vlastních myšlenkách (Sobotka, 2010).

Tvorba podskupin

Pokud v komunitě vznikají podskupiny, má to vliv na rozdělování komunity. Vytváření podskupin je normální jev, který se objevuje ve většině skupin. Vznik podskupiny může být ovlivněn několika faktory, můžou to být například společné zájmy. Velmi často vzniká podskupina kuřáků, tedy lidí, co opouští společný prostor a témata probírají mimo komunitní dění. Podskupiny se většinou vytvářejí na základě blízkosti či sympatií. Problém podskupin nastává při vzniku konfrontací, neboť členové podskupin se v rámci komunity nebudou chtít vzájemně konfrontovat a budou spíše držet spolu (Kratochvíl, 1979). Členové podskupiny projevují podobné reakce a neverbální projevy. Mohou se například na sebe dívat, když mluví někdo, kdo není její součástí. Podskupina

nemá stanovené, kdo do ní může a nemůže patřit. Často se spojují jedinci na základě věkové blízkosti. V podskupině na základě blízkosti může vzniknout partnerství, čímž může být ovlivněné skupinové dění (Sobotka, 2010).

4 Organizace výuky na vysokých školách

Výuka je aktivita procesuálního charakteru, které se účastní student a žák. Učitel pomocí forem výuky a strategií zprostředkovává studentovi informace, které jsou důležité pro dosažení jeho vzdělání (Nezvalová, 2006).

Vysoká škola se v České republice může studovat ve třech formách, a to prezenčním studiem, distančním studiem a kombinovaným studiem. Prezenční výuka, neboli denní studium, probíhá ve všední dny, a to hlavně formou přednášek, cvičení, seminářů, kurzů atd. V rámci studia je student přímo v kontaktu se svým učitelem. Distanční studium je takové studium, kdy je učitel fyzicky oddělen od svých studentů. Studium bývá online a je na studentovi, kdy se rozhodne, že se bude vzdělávat. Studijní materiály má student k dispozici online. Poslední zmíněnou formou je kombinované studium, neboli dálkové studium, kdy se kombinují předchozí dvě formy studia, tedy distanční výuka s prezenční výukou. Student tedy částečně studuje formou samostudia, zároveň má stále kontakt s vyučujícím v rámci přednášek (Studentské finance, 2016).

Studijní programy na vysokých školách mají tři stupně. Prvním stupněm je bakalářský program, který standardně trvá 3 až 4 roky. Jedná se o přípravu na druhý stupeň, na magisterský program nebo na výkon povolání. Navazující magisterský program trvá 2 až 3 roky. Posledním stupněm je doktorandský program zaměřený na výzkumnou činnost (Publi, 2020).

Podle Slavíka (2012) výuka na vysoké škole probíhá výukou teoretickou a praktickou. Mezi hlavní formy patří přednášky, cvičení, semináře, konzultace, samostudium.

Výuku na vysoké škole rozdělujeme podle formy. První formou je frontální výuka, kdy se studenti účastní hromadné výuky, pracují podle pokynů učitele. Komunikace v rámci frontální výuky probíhá jednosměrně a je zaměřena od učitele ke studentům. Druhou formou výuky je skupinová výuka, která je založena na sociálním učení a vrstevnické spolupráci. Studenti během výuky spolupracují v menších skupinách, které mohou vzniknout spontánně na základě iniciativy studentů, nebo ji může vytvořit učitel. Během práce ve skupině se studenti mají možnost učit spolupráci. Mohou se vzájemně

povzbuzovat, činnost si rozdělit a učit se od sebe navzájem. Poslední formou výuky je individualizovaná výuka, kde mají studenti možnost individuální práce a samostudia (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Přednáška

Hlavní formou výuky je přednáška, která je většinou zaměřená na jedno téma a systematicky se mu věnuje. Přednáška má frontální uspořádání, kdy učitel stojí proti studentům. Hlavním znakem přednášky je, že probíhá hromadně a je jí přítomen velký počet studentů. Přednáška je důležitá hlavně při teoretické výuce. Hlavní předností přednášky je ústní prezentace. Limitující je to, že je nemožné přednášku přizpůsobit individuálním potřebám a minimální sociální učení (Slavík, 2012).

Cvičení a semináře

Během semináře studenti prezentují své výsledky. Vzniká větší prostor pro diskuzi, na kterou během přednášek není prostor. Seminář by měl navazovat na přednášky. Aby seminář probíhal kvalitně, je důležité, aby se na něj studenti připravovali doma.

Seminář by měl navazovat na přednášky. Další formou výuky je cvičení. Jedná se o aplikovanou výuku, během které je potřeba, aby student již měl vstupní dovednosti. (Slavík, 2012). Rozdíl mezi cvičením a seminářem není tak velký. Záleží na pracovišti, kde se seminář či cvičení odehrává, na studijním oboru či velikosti skupiny. Seminář nebo cvičení nejčastěji probíhají v menších skupinách (Podlahová, 2012).

Podle Nezvalová (2006) cvičení a semináře také mohou probíhat formou skupinové výuky, kdy jsou studenti rozděleni do menších skupin a pracují na společném cíli. Efektivnost výuky je v tomto případě postavena na tom, že vrstevníci, kteří spolu pracují, se vzájemně ovlivňují, vzájemně spolupracují a aktivně komunikují. Odpovědnost za práci se přesouvá z učitele na skupinu. Studenti se učí převzít zodpovědnost za svou práci. Hlavní nevýhodou je časová náročnost. Výhodou skupinové práce je, že učení probíhá jinou formou než frontální výukou. Studenti mají větší možnost poznat své vrstevníky a vytvořit si přátelské vztahy.

4.1 Komunitní a nekomunitní organizace studia

Komunitní způsob organizace studia

Vysoká škola psychosociálních studií je jedinou vysokou školou v České republice, kde je studium postaveno na komunitním způsobu. Studenti jsou součástí společenství, ve kterém se pravidelně setkávají. Od prvního ročníku studenti mají do výuky zařazen předmět Komunita, který je součástí povinného kurikula.

Cílem předmětu je a naučit se respektovat druhé a porozumět jejich jedinečnosti. Studenti se učí spolupracovat s druhými, komunikovat o svých osobních záležitostech, společném rozhodování a přijímání zodpovědnosti za skupinové dění, což může být nápomocné při budoucí práci se skupinou (Pražská vysoká škola psychosociálních studií, (2017).

Komunitních setkávání se účastní celý ročník, většinou v počtu od 30 do 50 studentů. Odvíjí se to od počtu přijatých studentů na školu, podle toho, kolik studentů škola přijme. Komunitní setkání trvá 90 minut. Celková dotace komunity v rámci bakalářského studia činí 84 hodin za bakalářské studium. Program setkání nejdříve vytváří komunitní vedoucí, následně studenti vedení přebírají a program vytvářejí sami. Studenti setkání mohou vést sami (Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2017).

Komunita může mít několik podob vedení. Může mít zcela jasnou strukturu, může být volná, nebo se jí může účastnit host, kterého studenti do komunity pozvou. Komunita má každý školní rok v rámci bakalářského studia na starosti jednu akci, kterou společně organizuje. V prvním ročníku organizuje rektorský den, ve druhém Skálův běh a ve třetím vánoční večírek. Každou komunitu má na starosti komunitní vedoucí. Komunitním vedoucím je učitel, který vede setkávání komunity, a studenti se na něj mohou obracet, jak se studijními, tak i osobními záležitostmi. Dále komunitní vedoucí propojuje studenty s vedením školy a jeho hlavní rolí je komunitu vést (Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2017). Většinou komunitní vedoucí vychází z toho, co se v komunitě momentálně děje. Snaží se členy podporovat v rozvoji a v jejich činnostech (Matoušek, 2008).

Studijní kruh

Dalším způsobem organizace studia kromě studijní komunity jsou formální studijní kruhy. Jedná se o skupinu studentů stejného ročníku. Studenti mají stejný rozvrh,

proto se pravidelně setkávají v rámci studia. Studijní kruh má připomínat třídní kolektiv (Vysoké školy, 2022). Studijní kruh bych nezařadila do komunitní, ale ani do nekomunitní organizace výuky, dle mého názoru stojí na pomezí. Studenti mají šanci se scházet v menší skupině, ale nesdílejí spolu v rámci výuky osobní záležitosti.

Na České zemědělské univerzitě v Praze na Provozně ekonomické fakultě jsou studenti do tzv. kruhů rozděleni v rámci cvičení. Studenti se se stejnou skupinou lidí účastní cvičení od prvního ročníku až po státnice. Studenti také společně pracují na semestrálním projektu, proto mají šanci se spolužáky trávit více času (Bud'PEFák, 2021).

Například na druhé lékařské fakultě Univerzity Karlovy studenti v prvním ročníku tvoří 12 kruhů, každý kruh tvoří 20 studentů. Studijní kruhy jsou vytvořeny podle počtu studentů. Ve třetím ročníku škola sníží počet kruhů na 10 studentů. Studenti mají stejný rozvrh, co se povinných předmětů týče. Studenti semináře a praktické předměty absolvují se spolužáky, kteří s nimi tvoří kruh, zatímco na přednášky dochází celý ročník společně. Hlavní význam studijního kruhu je organizační, aby studenti byli rozděleni na menší skupiny a fakulta mohla zvládnout větší množství lidí, zároveň se, ale studenti mají možnost v rámci kruhu poznat a sdílet spolu studijní záležitosti (doc. MUDr. Hana Maxová, Ph.D., osobní sdělení, 18. července 2022).

Každý studijní kruh má na starosti tutor, kterého představuje student vyššího ročníku, který se stává jakýmsi průvodcem studentů během studia (První Lékařská fakulta univerzity Karlovy, 2022).

Studijní kruhy nově také vznikají na Právnické fakultě Univerzity Karlovy. Jedná se o nový projekt, do kterého se mohou zapojit studenti nastupující do prvních ročníků (akademický rok 2022/2023). Studijní kruh si klade za cíl usnadnit studentům nástup na vysokou školu, vytvořit studentům stálou skupinu, záruku podpory. Přihlášení do kruhu je zcela dobrovolné, avšak pokud se student rozhodne stát se součástí studijního kruhu, bude mít pevně určený rozvrh, který absolvuje ve stálé skupině 25 lidí. Studijní kruh je zatím k dispozici pouze prvním 100 přihlášeným účastníkům. Otevřené jsou zatím jen čtyři studijní kruhy. Studijní kruh povede student vyššího ročníku. Studenti dále budou rozděleni podle toho, zda preferují ranní či pozdější přednášky (rozdělení podle ranního ptáčete či sovy) (Právnická fakulta Univerzity Karlovy, 2022). Dále se se studijním kruhem můžeme setkat na Národohospodářské fakultě Vysoké školy ekonomické, kde je účel kruhu pouze organizační (Solar, 2020).

Rozdíl mezi studijním kruhem a komunitou spatřuji v jejich významu, zatímco studijní kruh má význam hlavně organizační, hlavním význam komunity je utvoření společenství.

Nekomunitní způsob organizace studia

Nekomunitním způsobem studia je myšlena taková organizace, kdy studenti studují standardně (tj. jde o obvyklý způsob organizace studia v ČR), tedy nejsou součástí studijní komunity, mj. nemají oficiální předmět Studijní komunita. Studenti jsou v rámci ročníku organizováni dle předmětů. Studenti mají povinný společný základ, ke kterému na Filozofické fakultě univerzity Karlovy – psychologie patří např. úvod do filozofie, cizí jazyk. U předmětu cizí jazyk jsou studenti rozděleni do skupin podle výběru jazyka a úrovně (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2022). Studenti jsou dále v rámci ročníků rozděleni podle toho, jaké předměty si vybrali, zvolí. Studenti společně sdílí povinné předměty, které absolvují jako ročník spolu. Dále mají předměty, které si mohou vybrat podle svého zaměření. Ty se řadí do kategorie povinně volitelné předměty a volitelné předměty. Tam už se setkávají pouze ti, co si zvolili stejné předměty (Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2021).

Studenti mohou být dále rozděleni podle specializace. Např. studenti speciální pedagogiky se na Technické univerzitě v Liberci ve třetím ročníku rozdělují podle specializace. A to podle toho, zda se chtějí zaměřovat na etopedii nebo na logopedii. Odborné přednášky pak probíhají odděleně od společných přednášek. Studenti pak mají přednášky věnované svému zaměření rozděleně, ostatní přednášky ale mají stále společně (Fakulta přírodovědně- humanitní a pedagogická TUL, 2022).

Studenti dále mohou být rozděleni do studijních skupin. Student je na začátku semestru zařazen do skupiny a je mu přiřazen zvolený učitel. Pokud student z nějakého důvodu potřebuje přiřadit k jiné skupině, musí požádat vedoucího katedry (Ibl, 2001).

Hlavní rozdíl mezi komunitním a nekomunitním způsobem studia spatřuji v tom, že u komunitního způsobu škola vytváří organizovaný prostor, umožňující studentům se sblížit. Vzniká tak bezpečný prostor, kde se studenti navzájem podporují, sdílejí své osobní zkušenosti. Studenti mají podporu od svého komunitního vedoucího a zažívají přátelský přístup ze strany vyučujícího. Zatímco studenti v rámci nekomunitního způsobu výuky jsou rozděleni do skupin, ale nesdílí v rámci výuky své osobní zkušenosti. Přátelské vztahy a podporující prostředí si tak musí vytvořit mimo výuku bez podpory školy.

Praktická část

Praktická část diplomové práce je rozdělena na dvě části, a to na kvantitativní a kvalitativní. Hlavní částí výzkumu, která odpovídá na stanovené hypotézy, je výzkum kvantitativní. Kvalitativní část slouží k dokreslení dat získaných z dotazníkového šetření.

Kvantitativní část výzkumu

5 Cíle výzkumu

Výzkumným cílem diplomové práce je prozkoumat sociální a akademickou integraci vysokoškolských studentů pregraduálními denního studia jednooborové psychologie v institucích s komunitním a nekomunitním organizováním výuky. Hlavním cílem je prozkoumat sociální a akademickou integraci mezi studenty jednooborové psychologie a zjistit, zda se studenti liší na úrovni jednotlivých subškál.

Výzkumný cíl a související hypotézy byly formulovány na základě získaných poznatků rešerše výzkumů akademické a sociální integrace, které jsou představeny v teoretické části diplomové práce. Sociální a akademická integrace vysokoškolských studentů je téma, které doposud není v českém prostředí důkladně prozkoumané. Tématům se věnují Vlk et. al. (2017) v knize Studijní neúspěšnost na vysokých školách a Vengřínová (2021), která vytvořila přehledovou studii akademické a sociální integrace u vysokoškolských studentů první generace. Výzkumy zabývající se blíže sociální a akademické integraci studentů stále chybí.

5.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě cílů byly také vytvořeny výzkumné otázky:

- VO₁: Kterí studenti vykazují vyšší akademickou integraci?
- VO₂: Kterí studenti vykazují vyšší sociální integraci?
- VO₃: Vykazují studenti psychologie vyšších ročníků vyšší sociální a akademickou integraci než studenti psychologie nižších ročníků?

Na základě výzkumných otázek byly stanoveny níže uvedené hypotézy:

- H₁: *Studenti s komunitním vzděláním vykazují vyšší akademickou integraci.*
- H₂: *Studenti s komunitním vzděláním vykazují vyšší sociální integraci.*
- H₃: *Studenti vyšších ročníků vykazují vyšší akademickou integraci než studenti nižších ročníků.*

6 Metody a techniky sběru dat

6.1 Výzkumné nástroje

Ke sběru dat byl použit dotazník The Institutional Integrational Scale (dále IIS) vyvinut autory Pascarella a Terenzini (1980). Dotazník IIS je vícerozměrový nástroj a má za úkol posoudit hlavní rozměry sociální a akademické integrace zobrazené v Tintově modelu (Lyons, 2007).

Dotazník se skládá z 30 otázek samotného dotazníku a je doplněn o otázky zaměřené na demografické údaje a o čtyři otevřené otázky (viz příloha č. I).

Položky byly konstruovány tak, aby pokrývaly pět aspektů jednotlivých dimenzí, které Tinto vyvinul. Původní dotazník obsahoval 55 položek, následně byl dotazník (viz příloha č. II) zkrácen na 30 položek tak, aby co nejvíce vyobrazoval rozměry Tintova modelu (Pascarella, 1980).

Dotazník je rozdělen do tří škál: 1) Sociální integrace, 2) Akademická integrace, 3) Institucionální a cílový závazek (upřesnění subškál viz tabulka č. 1). Subškálami jsou: vzájemné působení mezi skupinami (7 položek), interakce s fakultou (5 položek), fakultní zájem o rozvoj a výuku studentů (5 položek) a akademický a intelektuální vývoj (6 položek). Na jednotlivé položky respondent odpovídá pomocí Likertovy škály (kdy číslo pět označuje silně souhlasím a číslo jedna silně nesouhlasím)

Tabulka č. 1

Dotazník IIS

Škála	Subškála
Sociální integrace	Meziskupinová interakce
	Interakce s fakultou
Akademická integrace	Akademický a intelektuální rozvoj
	Zájem fakulty o rozvoj a výuku studentů
Institucionální a cílový závazek	

Zdroj: Pascarella, 1980

Škála sociální integrace

Škála sociální integrace je měřena kombinací průměrného skóre ze subškály interakce s fakultou, která měří kvalitu a dopady mimoškolních kontaktů studentů s fakultou a subškály meziskupinová interakce. Subškála meziskupinové interakce má za úkol měřit, do jaké míry student během studia posílil své mezilidské dovednosti, interakci s vrstevníky, a jak je angažovaný v rámci mimoškolních aktivit své instituce. Subškála je tvořena sedmi položkami.

Škála akademické integrace

Škála akademické integrace je měřena pomocí průměru ze subškály zájem fakulty o rozvoj a výuku studentů a ze subškály akademický a intelektuální rozvoj. Subškála zájem fakulty o rozvoj a výuku studentů měří studentovo vnímání starostlivosti fakulty o jeho vývoj během výuky i mimo ní. Subškála akademického a intelektuálního rozvoje měří vnímání úrovně akademického a intelektuálního rozvoje studenta, zkušenosti a spokojenost s kvalitou učení, kterého se jim dostalo během studia na jejich instituci.

Škála institucionálních a cílových závazků.

Škála institucionálních a cílových závazků měří osobní závazek studenta vůči instituci a cíle spojené s absolvováním a kariérou.

Metoda

Před začátkem sběru dat jsem požádala jednoho z autorů dotazníku Dr. Ernesta T. Pacarella o souhlas s použitím jeho vytvořeného dotazníku. Po udělení souhlasu (viz příloha č. III) byla využita metoda zpětného překladu. Během této metody je překlad dotazníku přeložen zpět do původního jazyka a následně dojde ke srovnání původní verze dotazníku s verzí získanou pomocí zpětného překladu. Cílem je identifikovat nesrovnalosti mezi těmito dvěma verzemi, které mohou být způsobeny chybami v překladu ze zdroje do cílového jazyka (Behr, 2016). Dotazník jsem z angličtiny přeložila do češtiny, poté byl Ing. Adamem Hutchinsonem přeložen zpět do angličtiny a porovnán s původním dotazníkem. Překlad byl poslán autorovi dotazníku k odsouhlasení. Autor zpětný překlad odsouhlasil. Dotazník byl poté předložen respondentům v rámci předvýzkumu.

6.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládá ze studentů psychologie. Jak již bylo zmíněno úvodem, psychologie se dá v České republice studovat na osmi vysokých školách. Do vzorku,

který tvoří respondenti studující komunitně, jsou zařazeni studenti Pražské vysoké školy psychosociálních studií. Do výzkumného vzorku zastupujícího část nekomunitního studia byli zařazeni studenti těchto vysokých škol:

- Ambis,
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Pedagogické fakulta,
- Masarykova univerzita – Filozofická fakulta, Fakulta sociálních studií,
- Ostravská univerzita – filozofická fakulta,
- Univerzita Karlova – Filozofická fakulta, Fakulta humanitních studií, Pedagogická fakulta,
- University of New York in Prague,
- Univerzita Palackého v Olomouci – Filozofická fakulta.

Podmínkou pro zařazení do nekomunitní části výzkumného souboru bylo studovat na škole, kde je studium organizováno standardním způsobem (tj. nekomunitním). Studenti studující v rámci ročníku nejsou zařazeni do menších skupin, ve kterých se pravidelně scházejí, nemají předmět (tzn. školou organizovaný pravidelný prostor), v rámci kterého by buď ve skupině či po celý ročník komunikovali studijní i osobní záležitosti.

Výzkumný soubor je blíže popsán v kapitole 7.1, kde je popsána deskriptivní charakteristika výzkumného souboru.

6.3 Etické aspekty předvýzkum

Účast ve výzkumu byla zcela dobrovolná. Data jsou použita výhradně pro vědecké účely. Respondenti byli v úvodu dotazníku informováni o souhlasu se zpracováním dat a následným anonymizováním při použití dat v rámci zveřejněných publikací. Byli také obeznámeni s cíli výzkumu a časovou náročností dotazníku, a ujištění o zachování anonymity. Na konci dotazníku měli respondenti možnost přihlásit se do druhé části výzkumu. Respondenti byli upozorněni, že uvedením emailové adresy umožní propojení dat z obou kol výzkumu a že v dalším zpracování dat budou emailové adresy nahrazeny unikátním identifikačním kódem.

6.4 Předvýzkum

V rámci předvýzkumu dotazník vyplnilo 10 respondentů. Při výběru respondentů byl využit účelový výběr, aby respondenti splňovali podmínky zařazení do předvýzkumu. Po vyplnění dat byli respondenti tázáni, zda je pro ně dotazník srozumitelný. Na základě zpětné vazby respondentů byla otázka č. 26. „Je pravděpodobné, že se na tuto vysokou školu zapíšu i na podzim“ upravena, neboť nedávalo smysl, aby ji vyplňovali studenti posledních ročníků. Na základě informace od respondentů o časové dotaci dotazníku byla stanovena doba potřebná pro vyplnění dotazníku.

6.5 Sběr dat

Dotazníkové šetření probíhalo v časovém rozmezí od ledna 2022 do dubna 2022. Dotazník byl dostupný respondentům v elektronické podobě prostřednictvím Google Form. K náboru respondentů jsem využila metodu snowball. Elektronickou verzi jsem šířila prostřednictvím sociální sítě. Hlavním kritériem pro vyplnění dotazníku bylo studium jednooborové psychologie na české škole. Respondenti byli požádáni o šíření dotazníku mezi další studenty. Účast v dotazníkovém šetření byla dobrovolná a účastníci byli informováni o anonymitě dat.

Zpočátku jsem dotazník šířila pomocí svých známým, studentů studujících psychologii na různých vysokých školách. Následně jsem další respondenty oslovovala přes studijní oddělení jednotlivých vysokých škol. Pro získání respondentů komunitního studia jsem oslovovala jednotlivé komunity a komunitní vedoucí PVŠPS. Pro získání respondentů z nekomunitního prostředí jsem využívala studijní skupiny na Facebooku, kde jsou sdružováni studenti. Následně jsem studenty oslovovala pomocí aplikace Instagram.

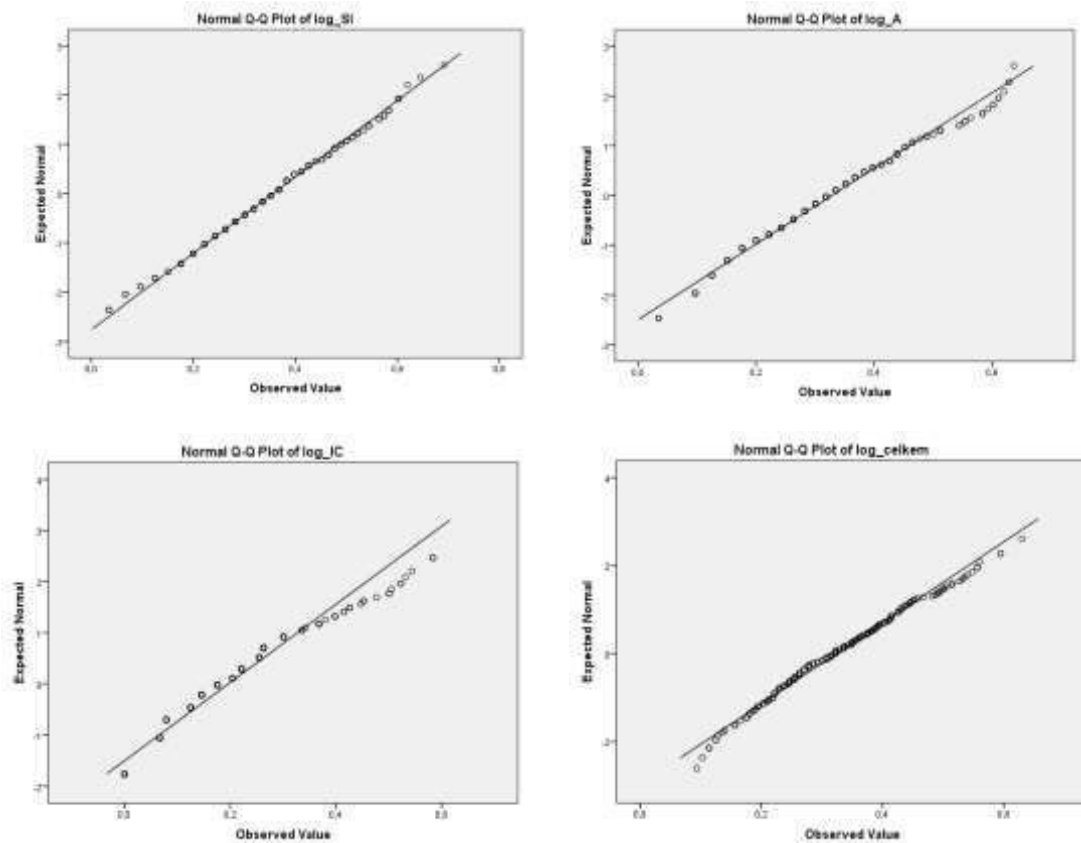
6.6 Způsob analýzy dat

Data byla zpracována a analyzována pomocí statistického programu PSPP. Před zpracováním dat byly otočeny reverzní položky, a to u otázek č. 5, 6, 7, 13, 14, 15, 21, 28, 29, 30. Pokud by se reverzní položky neotočily, mohlo by dojít ke zkreslení dat. Pro popis dat bylo využito deskriptivní statistiky, pak se přešlo k testování normality dat. Původní kontinuální data nenabývala normálního rozložení, proto data byla log transformována.

Testování dat proběhlo pomocí Shapiro-Wilkova testu ($p > 0,05$) a Kolmogorova-Smirnova testu ($p > 0,05$), histogramu a Q-Q testu (viz obr. č. 3). Vzhledem k většímu počtu vzorků ($N = 219$) bylo přihlíženo k výsledkům Kolmogorova-Smirnova testu, neboť test Shapir-Wilkov se používá, pokud $N > 50$. Na základě testu, histogramu a Q-Q testu je na data nahlíženo jako na data s normálním rozdělením.

Obrázek č. 3

Q-Q test jednotlivých škál a celého dotazníku.



Zdroj vlastní výzkum.

Vzhledem ke splnění normálního rozložení dat log transformovaných pro další analýzu mohly být aplikovány parametrické testy. Data byla analyzována pomocí t-testu, respektive t-testu pro dva nezávislé výběry. Jako hladina významnosti byla určena hodnota $< 0,05$. Takový rozdíl mezi dvěma průměry hodnotíme jako statisticky významný. Dále bylo nahlíženo k reliabilitě ve smyslu vnitřní konzistence, jež byla ověřena pomocí Cronbachova koeficientu alfa (viz kapitola 8.2).

7 Deskriptivní charakteristika

7.1 Výzkumný soubor

Demografické údaje o respondentech byly získány pomocí úvodních otázek, které byly součástí dotazníku. Otázky zjišťovaly pohlaví, věk, školu, na které respondent studuje a studovaný ročník. Výzkumný soubor byl tvořen 225 respondenty. Hlavním kritériem pro zařazení do výzkumu bylo studium jednooborové psychologie na vysoké škole v České republice. Z výzkumného vzorku bylo vyřazeno 6 respondentů z důvodu nesplnění kritéria studia jednooborové psychologie. Celkový výzkumný vzorek je tvořen 219 respondenty. Ve výzkumném vzorku převažuje zastoupení žen (N = 181, tj. 82,6 %) oproti zastoupení mužů (N = 38, tj. 17,4 %). Četnost zastoupení respondentů dle pohlaví prezentuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2

Četnost zastoupení dle pohlaví

	Frekvence	Procenta
Ženy	181	82,6 %
Muži	38	17,4 %
Celkem	219	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum.

Věkové zastoupení respondentů se pohybuje v rozmezí od 19 do 51 let. Průměrný věk respondentů je 23,74 let (SD = 4,53). Nejpočetněji je ve výzkumném souboru zastoupena věková skupina 21-30 let (N = 173, tj. 79 %), nejméně zastoupena je skupina nad 51 let (N = 1, tj. 0,5 %). Podrobnou četnost respondentů dle věku prezentuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3*Četnost zastoupení respondentů dle věku*

Věk	Frekvence	Procenta
19-20	33	15,1 %
21-30	173	79 %
31-40	7	3,2 %
41-50	5	2,3 %
> 51	1	0,5 %
Celkem	219	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum.

Ve výzkumném souboru jsou zastoupeni studenti psychologie z 10 škol a fakult. Nejpočetněji jsou zastoupeni respondenti z Univerzity Palackého v Olomouci, Filozofické fakulty (N = 52, tj. 23,7 %). Nejméně jsou zastoupeni respondenti z University of New York in Prague (N = 1, tj. 0,5 %). Podrobnou četnost zastoupení respondentů dle jednotlivých škol, na kterých studují, prezentuje tabulka č. 4.

Tabulka č. 4*Četnost zastoupení respondentů dle studované vysoké školy*

Vysoká škola	Frekvence	Procenta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Pedagogická fakulta	5	2,3 %
Masarykova univerzita – Filozofická fakulta	26	11,9 %
Masarykova univerzita – Fakulta sociálních studií	11	5 %
Ostravská univerzita – Filozofická fakulta	11	5 %
Pražská vysoká škola psychosociálních studií	50	22,8 %
Univerzita Karlova – Filozofická fakulta	39	17,8 %
Univerzita Karlova – Fakulta humanitních studií	7	3,2 %
Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta	17	7,8 %
Univerzita Palackého v Olomouci – Filozofická fakulta	52	23,7 %
University of New York in Prague	1	0,5 %
Celkem	219	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum.

Mezi respondenty je ve výzkumném souboru nejčastěji zastoupen 1. ročník magisterského studia (N = 51, tj. 23,3 %). Nejméně je zastoupený 3. ročník magisterského studia (N = 2, tj. 0,9 %) Podrobnou četnost zastoupení jednotlivých ročníků prezentuje tabulka č. 5.

Tabulka č. 5

Četnost respondentů dle studovaného ročníku

Ročník	Frekvence	Procenta
1. ročník Bc.	41	18,7 %
2. ročník Bc.	40	18,3 %
3. ročník Bc.	36	16,4 %
4. ročník Bc.	5	2,3 %
1. ročník Mgr.	51	23,3 %
2. ročník Mgr.	44	20,1 %
3. ročník Mgr.	2	0,9 %
Celkem	219	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum.

7.2 Deskriptivní a psychometrické charakteristiky výzkumného nástroje

Reliabilita, vnitřní konzistence výzkumného nástroje, byla ověřena pomocí Cronbachova koeficientu alfa.

Tabulka č. 6

Hodnoty Cronbachovo alfa

	Hodnota Cronbachovo alfa
Velmi špatná reliabilita	<0,50
Špatná reliabilita	0,50-0,59
Hraniční reliabilita	0,60-0,69
Přijatelná reliabilita	0,70-0,79
Dobrá reliabilita	0,80-0,89
Vynikající reliabilita	> 0,90

Zdroj: Cronbach (1951)

Celková reliabilita měrného nástroje má vysokou konzistenci ($\alpha = 0,92$). Pomocí Cronbachova koeficientu alfa byla zjištěna reliabilita jednotlivých škál a subškál. Škála sociální integrace má vysokou konzistenci ($\alpha = 0,85$) a škála akademické integrace má reliabilitu ($\alpha = 0,86$). Reliabilita těchto dvou škál je dobrá.

Škála institucionálních a cílových závazků má reliabilitu nižší ($\alpha = 0,64$). To si vysvětlují tím, že součástí škály je otázka, na kterou nemuseli odpovědět všichni respondenti (nebyla určena studentům posledního ročníku magisterského studia). Reliabilita měrného nástroje byla porovnána s reliabilitou, které dosáhli Pascarella & Terenzini (1980). Celkově byla reliabilita výzkumného nástroje hodnocena jako vynikající. Reliabilitu použitého měrného nástroje spolu s porovnáním výsledků reliability prezentuje tabulka č. 7.

Tabulka č. 7*Reliabilita škál IIS*

Reliabilita	α Pascarella a Terenzini (1980)	α
Škála sociální integrace		0,85
Meziskupinová interakce	0,84	0,84
Interakce s fakultou	0,83	0,80
Škála akademické integrace		0,86
Zájem fakulty o rozvoj a výuku studentů	0,82	0,81
Akademický a intelektuální rozvoj	0,74	0,77
Institucionální a cílový závazek	0,71	0,64
Celkem	0,78	0,92

Zdroj: Vlastní výzkum

Všichni zúčastnění respondenti odpověděli na všechny otázky vyjma otázky č. 26, na tu odpovědělo 155 respondentů (nebyla určena studentům posledních ročníků). Rozpětí celkových skóre je od 1,24 do 4,27. Získaná skóre mají průměrnou hodnotu 2,1771. Celková deskriptivní statistika je popsána v tabulce č. 8. Nejvyšších hodnot dosahovali studenti ve škále institucionální a cílové závazky ($r = 1,6$, $SD = 0,56$). Druhých nejvyšších hodnot dosáhli studenti ve škále akademické integraci ($r = 2,23$, $SD = 0,70$). Nejmenší hodnoty studenti získali na úrovni sociální integrace ($r = 2,37$, $SD = 0,71$). Naopak nejvyšší integrace studenti dosahovali na úrovni institucionální a cílový závazek ($r = 1,65$, $SD = 0,56$). Nejlepších výsledků respondenti získali v položce č. 27. ($r = 1,25$, $SD = 68$) nejhorsích položek dosahovali studenti v položce č. 23. ($r = 3,23$, $SD = 1,32$).

Tabulka č. 8

Deskriptivní statistika IIS

	Průměr	SD	Medián	Min.	Max.
Sociální integrace	2,3729	0,71134	2,3333	1,08	4,92
Akademická integrace	2,2317	0,70669	2,0833	1,08	4,33
Institucionální a cílový závazek	1,6511	0,56386	1,5000	1,00	3,83
IIS	2,1771	0,56924	2,1000	1,24	4,27

Škála: 1 = zcela souhlasím, 2 = souhlasím 3 = nemohu se rozhodnout, 4 = nesouhlasím, 5 = vůbec nesouhlasím

Zdroj: Vlastní výzkum.

V subškále Institucionální a cílový závazky studenti vykazovali nejlepších výsledků ($r = 1,65$, $SD = 0,56$). Položka č. 27. „Je pro mě důležité tuto vysokou školu vystudovat.“ byla hodnocena jako jeden z nejnižších průměrů ($r = 1,25$, $SD = 0,68$). Naopak nejvyššího průměru studenti dosahovali v položce č. 29. „Dobré známky pro mě nejsou důležité.“ ($r = 2,79$, $SD = 1,30$). Jako druhé nejlepší výsledky studenti vykazovali v subškále Meziskupinové interakce ($r = 2,13$, $SD = 0,79$). U položky č. 6 „Jen málo studentů, které znám, by bylo ochotných mě vyslechnout a pomoci mi, kdybych měl/-a osobní problém.“ ($r = 1,95$, $SD = 1,18$) a nejvyššího průměru u položky č. 5 „Bylo pro mě těžké setkat se a sprátelit se s ostatními studenty.“ ($r = 2,54$, $SD = 1,31$).

Subškála Akademický a intelektuální rozvoj ($r = 2,16$, $SD = 0,83$). Konkrétně nejlepších výsledků dosahovali v položce č. 19. „Moje akademická zkušenost měla pozitivní vliv na můj intelektuální růst a zájmy.“ ($r = 1,80$, $SD = 0,96$), zatímco nejhorších výsledků dosáhli v otázce č. 23 „Kulturních akcí (tj. koncert, přednáška, umělecká přehlídka) se účastním nyní častěji než před příchodem na tuto vysokou školu.“ ($r = 3,23$, $SD = 1,32$).

V subškále Zájem fakulty o rozvoj a výuku studentů ($r = 2,28$, $SD = 0,72$) nejnižšího průměru ($r = 1,95$, $SD = 0,96$) studenti dosahovali u položky č. 17 „Většina pedagogů fakulty, se kterými jsem byl/a v kontaktu, má skutečný zájem o vyučování.“ A nejvyššího ($r = 2,28$, $SD = 1,21$) u položky č. 14. „Jen málo pedagogů, se kterými jsem byl/a v kontaktu, jsou vynikající nebo nadprůměrní učitelé.“

Nejmenších výsledků studenti dosahovali v subškále Interakce s fakultou ($r = 2,70$, $SD = 0,90$). Konkrétně v otázce č. 11 „Od svého nástupu na tuto vysokou školu

jsem si vytvořil/a blízký osobní vztah alespoň s jedním členem akademického sboru.“ dosahovali nejlepších výsledků ($r = 3,35$, $SD = 1,38$) a nejhorsích výsledků v položce č. 9. „Mé interakce s fakultou mimo samotnou výuku měly pozitivní vliv na můj intelektuální růst a zájmy.“ ($r = 2,51$, $SD = 1,21$)

Tabulka č. 9

Deskriptivní statistika jednotlivých subškál

	Průměr	SD	Medián	Min.	Max.
Meziskupinová interakce	2,1337	0,79793	2,00	1,00	5,00
Interakce s fakultou	2,7078	0,90345	2,60	1,00	5,00
Akademický a intelektuální rozvoj	2,1616	0,83676	2,00	1,00	4,60
Zájem fakulty o rozvoj a výuku studentů	2,2818	0,72210	2,14	1,14	4,57
Institucionální a cílový závazek	1,6511	0,56386	1,5000	1,00	3,83

Zdroj: Vlastní výzkum

8 Analýza a prezentace výsledků

V této kapitole jsou uvedeny analýzy a výsledky vztahující se ke stanoveným hypotézám. Pomocí nezávislého t testu jsme porovnali průměry dvou nezávislých skupin, tak abychom zjistili, zda jsou průměry populace signifikantně odlišné.

8.1 Hypotézy

Tabulka č. 10

PVŠPS vs ostatní studenti

Škály	Studenti	N	Průměr	P – hodnota
Sociální integrace	PVŠPS	50	2,09	0,001*
	Ostatní studenti	169	2,46	0,000*
Akademická integrace	PVŠPS	50	2,15	0,363
	Ostatní studenti	169	2,26	0,256
Institucionální a Cílový závazek	PVŠPS	50	1,73	0,282
	Ostatní studenti	169	1,63	0,303
Celkem	PVŠPS	50	2,04	0,060
	Ostatní studenti	169	2,22	0,027*

Zdroj: Vlastní výzkum.

*signifikantní na hladině významnosti $p < 0,05$

Jako první jsme porovnávali studenty komunitního studia (PVŠPS) se studenty nekomunitního studia, tedy s ostatními studenty, kteří se účastnili výzkumu. Studenty jsme porovnávali jak na úrovni celého dotazníku, tak na úrovni jednotlivých subškál. V tabulce č. 10. můžeme vidět, že ve výsledcích získaných v celém dotazníku je mezi studenty signifikantní rozdíl. Můžeme vidět signifikantní rozdíl také ve škále sociální integrace, kde studenti PVŠPS dosáhli nižšího průměru než ostatní studenti. Po bližším prozkoumání jednotlivých otázek zahrnující tuto škálu byl hlavní rozdíl v odpovědích na otázku č. 11 „Od svého nástupu na tuto vysokou školu jsem si vytvořil/a blízký osobní vztah alespoň s jedním členem akademického sboru.“ A otázku č. 12 „Jsem spokojen/a s možnostmi neformálního setkávání a interakcí se členy akademického sboru, které odkazují na integraci s jednotlivými členy fakulty.“ Na základě výsledků prezentovaných v tabulce č. 10 **potvrzujeme** druhou hypotézu H_2 : Studenti s komunitním vzděláním vykazují vyšší sociální integraci. Zároveň **zamítáme** první hypotézu H_1 : Studenti s komunitním vzděláním vykazují vyšší akademickou integraci, neboť ve výsledcích akademické integrace není mezi studenty signifikantní rozdíl.

Dále jsme prozkoumali, mezi kterými školami je rozdíl. Z výsledků prezentovaných v tabulce č. 11 můžeme vidět signifikantní rozdíl mezi studenty PVŠPS a studenty jednooborové psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. A to ve škále sociální integrace, ale i na úrovni celého dotazníku.

Tabulka č. 11

PVŠPS X UK FF

	Studenti	N	Průměr	P – hodnota
Sociální integrace	PVŠPS	50	2,09	0,001*
	UK_FF	39	2,51	0,002*
Akademická integrace	PVŠPS	50	2,15	0,087
	UK_FF	39	2,40	0,110
Institucionální a cílový závazek	PVŠPS	50	1,73	0,504
	UK_FF	39	1,64	0,501
Celkem	PVŠPS	50	2,04	0,023*
	UK_FF	39	2,30	0,030*

Zdroj: Vlastní výzkum.

*signifikantní na hladině významnosti $p < 0,05$

V tabulce č. 12 můžeme vidět porovnání studentů PVŠPŠ a studentů psychologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Studenti PVŠPŠ vykazují vyšší sociální integraci než studenti jednooborové psychologie Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity. Dle výsledků vyšší sociální integrace dosahují studenti komunitního studia na PVŠPŠ. Signifikantní rozdíl mezi studenty můžeme vidět i na úrovni celého dotazníku, kde studenti komunitního studia vykazují lepší výsledky.

Tabulka č. 12

Studenti PVŠPŠ a MUNI FF

	Studenti	N	Průměr	P – hodnota
Sociální integrace	PVŠPŠ	50	2,09	0,000*
	MUNI_FF	26	2,70	0,001*
Akademická integrace	PVŠPŠ	50	2,15	0,108
	MUNI_FF	26	2,35	0,110
Institucionální a cílové závazky	PVŠPŠ	50	1,73	0,081
	MUNI_FF	26	1,49	0,052
Celkem	PVŠPŠ	50	2,04	0,008*
	MUNI_FF	26	2,33	0,009*

Zdroj: Vlastní výzkum

*signifikantní na hladině významnosti $p < 0,05$

Tabulka č. 13

Rozdíly mezi ženami a muži

	Pohlaví	N	Průměr	P – hodnota
Sociální integrace	Ženy	181	2,36	0,708
	Muži	38	2,41	0,698
Akademická integrace	Ženy	181	2,22	0,610
	Muži	38	2,29	0,607
Institucionální a cílové závazky	Ženy	181	1,60	0,001*
	Muži	38	1,92	0,004*
Celkem	Ženy	181	2,16	0,298
	Muži	38	2,26	0,294

Zdroj: Vlastní výzkum

*signifikantní na hladině významnosti $p < 0,05$

Dále jsme porovnávali rozdíly v závislosti na pohlaví studentů. V tabulce č. 13 můžeme vidět výsledky srovnání. Můžeme vidět, že signifikantní rozdíl je na úrovni institucionálních a cílových závazků. Vyšší institucionální a cílový závazek vůči instituci vykazují ženy.

Tabulka č. 14

Rozdíly mezi studenty prvních a pátých ročníků

	Ročník	N	Průměr	P- hodnota
Sociální integrace	1. ročník	66	2,39	0,134
	5. ročník	41	2,18	0,122
Akademická integrace	1. ročník	66	2,17	0,757
	5. ročník	41	2,13	0,735
Institucionální a cílové závazky	1. ročník	66	1,65	0,246
	5. ročník	41	1,53	0,203
Celkem	1. ročník	66	2,15	0,312
	5. ročník	41	2,04	0,270

Zdroj: Vlastní výzkum

*signifikantní na hladině významnosti $p < 0,05$

Dále jsme porovnávali výsledky studentů na základě studovaného ročníku. V tabulce č. 14 můžeme vidět rozdíly mezi studenty prvního a pátého ročníku. Mezi studenty není žádný signifikantní rozdíl, z toho důvodu hypotézu č. 3 H_3 : Studenti vyšších ročníků vykazují vyšší akademickou integraci, než studenti nižších ročníků **zamítáme**.

9 Kvalitativní část

Tato kapitola se zabývá kvalitativní částí výzkumného šetření. V kapitole budou popsány jednotlivé kroky výzkumného postupu. Nejdříve budou popsány cíle a výzkumné otázky následně bude následovat výzkumný soubor a analýza výzkumu.

9.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu bylo dokreslit data získaná v kvantitativní části výzkumu. V kvantitativní části výzkumu vyšel signifikantní rozdíl jak na úrovni sociální integrace, tak na úrovni celého dotazníku. Ve škále sociální integrace je rozdíl významnější, proto se tato část diplomové práce bude věnovat právě sociální integraci, a to na úrovni interakce s fakultou a vztahy s vrstevnickými skupinami.

Výzkumné otázky:

1. Jaká je zkušenost studentů komunitně a nekomunitně organizovaného studia psychologie s interakcí se členy pedagogického sboru?
2. Jaká je zkušenost studentů psychologie s interakcí v rámci ročníku?

9.2 Výzkumný soubor

Do této části výzkumu se zapojili tři studenti jednooborové psychologie. Pro získání participantů byla použita metoda záměrného výběru. Participantí byli vybráni tak, aby se výzkumu účastnil student studující Pražskou vysokou školu psychosociálních studií a splnil podmínku komunitního studia, aby mezi participanty byl student studující, jak komunitně, tak i nekomunitně. Mohl tak porovnat své zkušenosti získané z obou škol. Posledním participantem byl student studující nekomunitním způsobem. Výzkumný soubor byl zastoupen převážně ženským pohlavím. Každý participant obdržel informovaný souhlas, rozhovor byl nahráván pro účely analýzy. Po souhlasu participantů byly rozhovory nahrávány na diktafon. Jména všech studentů a údaje, které by mohly vést k odhalení identity studentů, jsou anonymizovány. Rozhovory proběhly v červenci 2022. Bližší informace o participantech prezentuje tabulka č. 15.

Tabulka č. 15*Participant*

Participant	Vysoká škola	Ročník	Věk
Anna	PVŠPS	5. ročník	29
Ben	PVŠPS, jiné	4. ročník	23
Dana	FF_UK	4. ročník	24

Zdroj: Vlastní výzkum

9.3 Metodika výzkumu

V rámci druhé části výzkumného šetření byla aplikována metoda kvalitativního výzkumu. Podle Hendla (2005) je důležité si na začátku kvalitativního výzkumu nejdříve zvolit výzkumné téma a následně výzkumné otázky.

9.3.1 Metody sběru dat

Ke sběru dat byla uplatněna metoda polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o nejčastěji používanou metodu pro získávání kvalitativních dat. Před začátkem rozhovoru si musíme vytvořit schéma, dle kterého se budeme řídit. Schéma by mělo obsahovat otázky, na které se budeme participantů doptávat. Důležité je pořadí, ve kterém jsou otázky participantovi prezentovány tak, aby měly logickou návaznost. Hlavní výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že můžeme nechat rozhovor volně plynout a zároveň se doptávat doplňujícími otázkami (Mioviský, 2006).

Otázky využití v rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. IV. Úvodem rozhovoru se nejdříve ptáme na interakci se spolužáky, aby se respondenti mohli naladit na téma. Postupně jsou otázky hlubší a přechází k druhému tématu, a to k interakci s vyučujícími. Otázky jsou převážně otevřené formy, pokud je otázka uzavřená, navazuje doplňující otázka. Závěrem rozhovoru je umožněno respondentům něco za sebe doplnit, popřípadě se na něco doptat.

Tabulka č. 16*Délka rozhovoru*

Participant	Datum rozhovoru	Délka rozhovoru
Anna	21. 7. 2022	26:37
Ben	22. 7. 2022	16:52
Dana	24. 7. 2022	13:24

Zdroj: Vlastní výzkum.

9.3.2 Etické aspekty

Respondenti byli informováni o účelech diplomové práce, dodržení podmínek anonymity a možnosti kdykoliv z výzkumu odstoupit. Všichni zúčastnění participanti podepsali informovaný souhlas (příloha č. III.).

9.4 Metoda analýzy dat

Pro účel analýzy dat byla použita tematická analýza. Podle Braun a Clark (2006) má tematická analýza šest fází výzkumu. V první fázi se výzkumník seznamuje s daty a opakovaně si pročítá přepis rozhovoru. Do přepisu si výzkumník zapisuje vlastní poznámky a zvýrazňuje si v textu to, co mu připadá důležité. Ve druhé fázi výzkumník vytváří počáteční kódy, které mají za úkol označovat data, která připadají výzkumníkovi důležitá pro výzkumné otázky a slouží k hledání témat. V této fázi tedy dochází k systematické analýze dat prostřednictvím kódování. Vše, co by mohlo souviset s výzkumnou otázkou, se kóduje. Ve třetí fázi hledáme témata. Jedná se o aktivní proces, během kterého hledáme témata, která reprezentují formu vzorových odpovědí. Znovu se vracíme k datům, a hledáme, co mají společného, spojitost mezi kódy nalezenou v předchozí fázi. Témata by měla mít hloubku a obsahují velké množství kódů, které mají dávat dohromady smysl. Hledáme, kde se jednotlivé kódy překrývají. Ve čtvrté fázi se ověřují potencionální témata. Je důležité, aby témata dávala smysl a seděla vzhledem k původním datům. V této fázi kontrolujeme kvalitu. V páté fázi tematické analýzy dochází k finálnímu definování a pojmenování pojmů. Každé téma je popsáno a vtaženo do celkového „příběhu“ k odpovědi výzkumné otázky. V poslední fázi dochází ke psaní výsledné zprávy. V této fázi dochází k produkci zprávy. Psáním analýzy by měl vzniknout příběh, který by měl znázorňovat odpověď na výzkumnou otázku. Zároveň je důležité udržet pořadí témat, které prezentujeme, aby příběh měl logickou návaznost.

Tabulka č. 17*Témata a subtémata*

Téma	Subtéma
Blízkost	pomoc
	podpora
	sdílení
	komunikace
	pospolitost
	komunita
Úskalí	spory
	tlak
	hranice
	frustrace
	individualismus
	covid
Zájem ze strany učitelů	zapamatování
	pomoc
	komunitní vedoucí
	vedoucí práce
Motivace	chování učitele
	výkon

Zdroj: Vlastní výzkum

9.5 Předporozumění

Ve druhé části výzkumu jsem měla již jistou představu o tom, jakým směrem by se mohly rozhovory ubírat. Sama studuji na vysoké škole jak komunitním, tak nekomunitním způsobem, proto mě zajímalo prozkoumat sociální integraci studentů obou typů. U studentů studujících komunitním způsobem jsem měla představu, že by je mohlo oslovit téma komunitních vedoucích, neboť je to vyučující, se kterým studenti nejvíce přicházejí do kontaktu. Díky otevřeným otázkám, které byly součástí dotazníku, jsem měla představu, na koho z vyučujících se studenti obrazejí v případě potřeby.

Záměrem této části diplomové práce bylo zjistit, jakou mají studenti zkušenost s interakcí se spolužáky. Protože se jedná o studenty psychologie, domnívala jsem se, že studenti jakožto studenti psychologie by mohli mít tendenci navazovat se svými spolužáky bližší a hlubší vztahy.

9.6 Analýza výsledků výzkumného šetření

Téma č. 1 – Blížkost

Prvním tématem je téma blízkost, studenti nejčastěji v souvislosti s tématem zmiňovali termíny jako podpora, pomoc či spolupráce.

V blízkosti hraje roli i vlastní iniciativa studentů, a zda se chtějí zapojit „*Myslím si, že je to hodně o motivaci, jestli se s těmi lidmi chceš bavit nebo ne.*“ (Ben, s. 15, ř. 50-51)

Podle Dany už od začátku studenti měli touhu se lépe poznat „*Od začátku studia jsme jako měli nějakou iniciativu se víc poznat.*“ (Dana, s. 17, ř. 2-3) Zároveň mluví o vzájemném porozumění „*Brali jsme to tak, že se chceme víc poznat a porozumět si.*“ (Dana, s. 17, ř. 4)

Studenti v rámci svého ročníku nepocítují žádnou soutěživost.

„*Že třeba, co jsem slyšela od jiných lidí, že mají hroznou soutěživost v rámci zkoušek, kdo co udělá líp. Já ze svého pohledu žádnou soutěživost necítila.*“ (Anna, s. 13, ř. 170-172) V souvislosti se svým ročníkem studenti spíše zmiňují kolektivní podporu. „*Já jsem tam cítila kolektivní podporu v tom, aby to všichni udělali, aby se nikdo nezhroutil.*“ (Anna, s. 13 ř. 172-173) „*Myslím si, že určitě, protože je to dost znát, když člověk cítí nějakou sounděžitost s těma lidma, že necítí žádný soutěžení. Je to tak, že to není, nechci*

říct kolektivní, že vím, že si pomůžeme a tak podobně.“ (Dana, s. 19, ř. 68-69)

To, jaké mají studenti vztahy se svými spolužáky, je pro ně důležité i ve vzájemné pomoci. *„Ty vztahy mi připadali moc fajn, i jsme si pomáhali se školou.“* (Ben, s. 14, ř. 5)

Ben dále zmiňuje, že je pro něj důležité ve vztahu se spolužáky sdílení *„Protože vlastně mi to připadalo hrozně povrchní, že jsme se nebavili o osobních věcech a nešli s kůží na trh.“* (Ben, s. 15, ř. 29-30) Zároveň, ale dodává, že se to během času proměnilo *„Ale vlastně potom se to proměnilo, a lidi tam otvírali i svoje témata nebo co je trápilo, postěžovali si, někdy je to nuda, to je pravda, ale uvědomil jsem si, že pro mě je to obohacující.“* (Ben, s. 15, ř. 30-32) *„Je pro ně hodně důležitý, že když funguji s ostatními lidma, tak s nimi být i nějak propojený.“* (Ben, s. 15, ř. 33-34)

Anna má pocit, že se v rámci studia učí fungovat s ostatními lidmi. *„Učíš se za pochodu vztahy s lidmi.“* (Anna, s. 14, ř. 186-187)

O blízkosti mluví i Anna v souvislosti se svými vyučující, podle ní blízkost začíná u fyzické blízkosti. *„Malé třídy a je tam i menší prostor, také si myslím obecně, že ti vyučující k nám mají blíž.“* (Anna, s. 11, ř. 92-93)

Téma č. 2 – Úskalí

V komunikaci se svými spolužáky studenti prožívají několik úskalí. Téma vzniklo na základě subtémat covid, frustrace, tlak a individualismus.

Jako jedno z prvních úskalí participantů zmiňují covid. Anna uvádí, že covid jí stál v cestě si s nově příchozími spolužáky vytvořit vztah. *„Tím, že byl covid, tak ten vztah byl takový, že se ten vztah nedal úplně navázat.“* (Anna, s. 9, ř. 8-9) Covid v souvislosti se vztahem se svými spolužáky zmiňuje i Dana. *„Tak určitě to ztížil covid, to se přesekaly vazby docela.“* (Dana, s. 18, ř. 27)

Za další úskalí může být vnímáno také to, že studenti se začínají dále profilovat a individualismus vztahy ovlivňuje. Na to upozorňuje Dana *„Taky jsme už víc rozlítaní, jako, že už každý je tak trochu někde jinde.“* (Dana, s. 18, ř. 28-29) Zároveň dodává, že tomu, tak dříve nebylo. *„Nejsme úplně na jedny vlně jako v tom prváku, kde všichni zažíváme to stejné.“* (Dana, s. 18, ř. 29-30) Stejně to vnímá i Ben *„Už to nebylo takový, i tím vlastně, že už každý byl víc zaměřený na to svoje.“* (Ben, s. 14, ř. 11) Ben zmiňuje,

že i on sám na sobě vnímá, že jeho další zájmy mají vliv, jak moc se zapojuje. „*Ale já jsem byl roztržštěný mezi vícero věcmi, tak jsem na to neměl úplně kapacitu.*“ (Ben, s. 14, ř. 16)

Anna jako jedno z úskalí vnímá to, že pociťovala tlak na to se přátelit se svými spolužáky ze studijní komunity „*Takže jsme byli nuceni spolu takhle blíž komunikovat. Tak jako na křeč se přátelit.*“ (Anna, s. 10, ř. 42-43) „*V té komunitě je na to takovej nepatrný tlak, tam určitě jako je, že máš s těma lidma se jako spřátelit víc.*“ (Anna, s. 10, ř. 50-51)

Dále upozorňuje na to, že vztahy ve studijní komunitě se podle ní utváří jinak než v jiných skupinách. „*Že nás docela nutí být na blízky bázi, že ty vztahy se netvoří, tolik přirozeně jako v normálním prostředí, jako na jiných školách.*“ (Anna, s. 10, ř. 48-49) Poukazuje, ale i na to, že díky komunitě si na vysoké škole vytvořila vztahy se spolužáky mnohem rychleji „*Jak je tam všechno rychlý, a jak ty skupiny a vztahy se tam tvoří hrozně rychle, to mi připomnělo naši komunitu.*“ (Anna, s. 11, ř. 82-83)

Ben jako úskalí také vnímá nedostatečnou transparentnost ze strany vedení. „*Nebo spíš vedení, než kantoři posilovali tu frustraci, která se potom v rámci té komunikace se spolužákama náh projevovala, že jo. Že jsme nevěděli, co se děje.*“ (Ben, s. 15, ř. 52-54) „*Nebyli úplně transparentní v něčem, protože právě v té netransparentnosti potom vzniká takový drama, který je zbytečný a akorát to všem zneprjemňuje. A myslím si, že to není příjemný ani pro jednu stranu. Ani pro studenty, ani pro spolužáka ani pro učitele*“ (Ben, s. 17, ř. 116-118)

Téma č. 3 – Zájem ze strany učitelů

Studenti ve vztahu k vyučujícím nejčastěji zmiňovali své vedoucí prací, a to jak diplomových, tak bakalářských. „*S mojí vedoucí bakalářky, ta mi přišla úplně úžasná. Taková hrozně, že fakt měla zájem. Cítila jsem úplný napojení.*“ (Dana, s. 19, ř. 50-52) Studenty s vedoucíma diplomových a bakalářských prací spojuje společný zájem. „*Je to takový profesionální vztah a je tam cítit, že máme k sobě sympatie i tím, že jak je to společný téma.*“ (Ben, s. 16, ř. 84-85)

Zájem ze strany učitelů studenti vnímají i tak, že si učitel pamatuje jejich jména. „*Se snažila zapamatovat ty naše jména.*“ (Dana, s. 19, ř. 54) „*Třeba mě znali i jménem a měli tu iniciativu si zapamatovat.*“ (Dana, s. 18, ř. 45) „*Přijde mi, že ten vztah je bližší, věděla jsem, že si mě lidi pamatují. Asi jsem nezažila jediného učitele, který by si mě nepamatoval.*“ (Anna, s. 11, ř. 100-101) „*Všichni tě znají.*“ (Anna, s. 12, ř. 109)

Studenti také, poukazují na to, že je důležitá iniciativa ze strany učitelů. „*Mají tendenci se s námi bavit a vědět o nás něco, se o nás něco dozvědět.*“ (Anna, s. 12, ř. 121-122) „*Učitel tam přijde a první, co chce vědět, co mu tam sedí za lidi.*“ (Anna, s. 12, ř. 109)

Pro studenty je důležitá podpora ze strany vyučujících. „*Jsem si připadal jako na obou školách hodně opečován od těch kantorů, že mi přišlo, že o nás měli upřímný zájem a že si opravdu přáli, abychom to zvládli*“ (Ben, s. 15, ř. 40-42))

Zájem se ukazuje i tak, že učitelé zůstávají ve třídě během přestávek nebo po přednášce. „*Někdy to bylo třeba, že skončila hodina, a ten učitel tam zůstal a povídal si s námi.*“ (Anna, s. 12, ř. 117-118)

Studenti komunitního studia poukazují i na roli komunitního vedoucího podle Anny by měl mít komunitní vedoucí ročník na starosti „*Komunitní vedoucí, který by nás měl zaštitovat a měl by vlastně o nás pečovat.*“ (Anna, s. 11, ř. 68-69) Ben si myslí, že u komunitního vedoucího může najít podporu. „*Já jsem měl štěstí na komunitního vedoucího, byli hodně vstřícní a podporující.*“ (Ben, s. 16, ř. 81-82) Záleží, ale také na tom, jakou osobnost má komunitní vedoucí. „*My jsme možná měli trochu neštěstí, že jsme neměli někoho, kdo by to takhle podporoval.*“ (Anna, s. 11, ř. 69-70) „*Jednotlivý učitelé jsou opravdu různí, někteří jsou takový nás berou téměř jako svoje děti a jsou možná až přehnaně na naší straně.*“ (Ben, s. 16, ř. 68-69)

Studentka komunitního studia zmiňuje, že cítí zájem i ze strany rektora, který pravidelně dochází do jednotlivých ročníků. „*Dokonce nám chodí i rektor do hodin, což si myslím, že se na normálních školách neděje.*“ (Anna, s. 12, ř. 122-123)

Studenti v souvislosti se zájmem ze strany vyučujících vnímají i to, kolik sdílí vyučující sami o sobě. „*A takhle prostě ty lidi sdílí věci o sobě a chtěj po nás, abychom sdíleli v rámci těch hodinách.*“ (Anna, s. 12, ř. 125) „*Myslím, že to je hodně, jak moc do osobní roviny si tě pustí a pár lidí tam takový znám, kteří by s tím byli v pohodě.*“ (Ben, s. 16, ř. 91-92)

Téma č. 4 – Motivace

Posledním tématem je téma motivace. Motivaci studenti vnímají v souvislosti se vztahem s vyučujícími a ostatními studenty. Motivace se projevuje i ve vztazích se spolužáky (viz. téma č. 1) „*Myslím si, že to je hodně o motivaci. Jestli s těmi lidmi chceš bavit nebo ne.*“ (Ben, s. 15, ř. 50-51)

Na motivaci během studia má vliv i to, jak moc se ukazuje v rámci ročníku pospolitost. „*To, jak drží ta třída spolu, hodně utváří i jak jsou spokojený a motivovaný.*“ (Ben, s. 15, ř. 38-39)

Důležité také je podle respondenta, když studenti sdílejí zájem pro stejnou věc. „*Když jsou ti studenti motivováni pro tu stejnou věc nebo klidně i každý pro to svoje to potom můžou sdílet a takhle to posilovat.*“ (Ben, s. 15, ř. 62-63)

Studenti se v rámci studia motivují i navzájem a během studia si pomáhají. „*Myslím, že sám bych to nedostudoval, kdybychom se takhle nemotivovali a nedělali všechno v předtermínech.*“ (Ben, s. 17, ř. 106-107)

Pro motivaci studentů je důležité i to, jak je vyučující vnímají. „*A i teďka mě motivuje, když vím, že ti učitelé mě mají rádi.*“ (Ben, s. 16, ř. 102-103) „*Já to nechci posrat, já chci předvést nějaký výkon, ale ve smyslu, že to nemusí být na jedničku, ale ve smyslu, že mu chci ukázat, že mi na tom záleželo, že jsem o tom přemýšlel. Takže vztah s vyučujícím je pro mě důležitý.*“ (Ben, č. 16, ř. 103-105) „*I jsem měla pak i takovou touhu to dělat ještě líp a rychlejš, tak aby měla radost.*“ (Dana, s. 19, ř. 52) Studenty také motivuje to, jak se vyučující chovají „*Taky to působí hodně motivačně, že člověk ví, že oni jsou ochotni, tak sám je ochoten něco dělat navíc a tak, že myslím si, že jo.*“ (Dana, s. 19, ř. 71-72)

9.7 Závěr a shrnutí výzkumného šetření

Na základě získaných dat byla specifikována čtyři témata (18 subtémat). Cílem druhé části výzkumu bylo zmapovat zkušenosti studentů psychologie s interakcí se členy pedagogického sboru a interakcí se spolužáky. Následně se pokusím odpovědět na výzkumné otázky.

1. Jaká je zkušenost studentů psychologie s interakcí se členy pedagogického sboru?

Dva respondenti se shodují, že vztah s učitelem je pro ně důležitý a ovlivňuje i jejich pracovní výkon. Všichni respondenti se shodli, že nejbližší vztah si vytvořili se svými vedoucími bakalářských a diplomových prací, kde je s nimi spojuje zájem o společné téma. Studenti se nebojí učitele v případě potřeby oslovit a požádat o pomoc. To, že si vyučující snaží zapamatovat jména studentů, reflektují dva dotazování. Zároveň respondenti oceňují, když se je snaží vyučující poznat a něco se o nich dozvědět. Důležitá respondentům v interakci připadá iniciativa jednotlivých učitelů. Jedna z respondentek má

zkušenost, že vyučující zůstávají po vyučování, a se studenty si povídají. Jeden z respondentů zmiňuje, že si od pedagogů přijde „opečován“. Dva respondenti zmínili i komunitního vedoucího, u kterého samozřejmě záleží na jeho osobnosti. Respondenti vnímají svého komunitního vedoucího jako vstřícného, podporujícího a vždy zaštiťující studenty. Jedna z respondentek zmiňuje i zájem rektora, který pravidelně dochází do hodin a zajímá se o to, jak se studentům daří. V komunikaci s učiteli studenti upozorňují i na úskalí a to např. na netransparentnost.

2. Jaká je zkušenost studentů psychologie s interakcí v rámci ročníku?

Jeden z respondentů zmiňuje, že to, jaký mají studenti vztah se svými spolužáky, záleží na jejich iniciativě. Zároveň se studenti shodují, že při nástupu na vysokou školu měli tendenci se v rámci studia lépe poznat. Jako úskalí interakce v rámci ročníku dva z dotazovaných zmiňují individualismus. Studenti se během studia začínají orientovat na vlastní profesní cestu, proto upadá zájem o interakci mezi nimi. Dvě respondentky také zmiňují, že v rámci svého ročníku necítí soutěživost, ale spíše sounáležitost. Studenti si zároveň v rámci ročníku snaží pomoci, a to jak na bázi osobní roviny, tak roviny školní. Pro jednoho z respondentů je důležité, aby se svými spolužáky mohl sdílet i své osobní věci, jako například co je trápí, či co se jim v životě zrovna děje.

9.8 Diskuze

V této kapitole budou popsány výsledky výzkumu, které jsou blíže diskutovány a srovnány s výsledky jiných výzkumů.

Hlavním cílem diplomové práce je prozkoumat sociální a akademickou integraci mezi pregraduálními studenty denního studia jednooborové psychologie v institucích s komunitním a nekomunitním organizováním studia.

Hypotézy byly testovány pomocí dotazníku The Institutional Integrational Scale. Mezi studenty s komunitním vzděláváním ($N = 50$) a studenty s nekomunitním způsobem vzdělávání ($N = 169$) v akademické integraci nebyl neshledán rozdíl.

Celkový výsledek sociální integrace ($r = 2,3$; $SD = 0,71$), akademické integrace ($r = 2,2$; $SD = 0,70$) a institucionálního závazku ($r = 1,6$; $SD = 0,56$) je srovnatelný s výzkumem Lyons (2007), který sociální a akademickou integraci zkoumal u studentů věnující se atletice. Nevyšších hodnot čeští studenti psychologie dosahovali ve škále Institucionální integrace a cílových závazků.

Jednotlivé subškály odhalily různou míru integrační zkušenosti. Nejvyšších výsledků čeští studenti psychologie dosahovali v subškále meziskupinové interakce ($r = 2,13$, $SD = 0,79$). To si vysvětlují tak, že studenti psychologie mají tendenci hlouběji se navzájem poznat. Toto tvrzení potvrdili i účastníci ve kvalitativní části výzkumu. Překvapilo mě, že nejnižších výsledků čeští studenti jednooborové psychologie dosáhli v subškále Interakce s fakultou ($r = 2,73$, $SD = 0,30$). To může být způsobeno například nízkou iniciativou ze strany učitelů či fakulty. Podle Felmana a Newcomba (1969) má právě fakulta nejvýznamnější vliv na intelektuální a kariérní rozvoj.

Hlavní rozdíl mezi účastníky byl shledán v úrovni sociální integrace. Studenti jednooborové psychologie studující komunitním způsobem vykazují vyšší úroveň sociální integrace ($r = 2,09$; $p < 0,01$). Po bližším prozkoumání jednotlivých škol byl zaznamenán signifikantní rozdíl s Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy ($r = 2,09$; $p < 0,01$) a s Filozofickou fakultou Masarykovy univerzity ($r = 2,09$; $p < 0,01$).

Další zkoumání se zaměřilo na to, zda vykazují studenti jednooborové psychologie vyšších ročníků vyšší sociální a akademickou integraci než studenti jednooborové psychologie nižších ročníků. Mezi studenty prvního ročníku a studenty pátého ročníku nebyl nalezen rozdíl. Hodnoty jsou srovnatelné s výsledky ve výzkumu French a Oakes (2004), kde studenti prvních ročníků bakalářského stupně dosahují podobných hodnot.

Mým předpokladem bylo, že studenti vyšších ročníků budou vykazovat vyšší sociální integraci než studenti ročníků nižších. Moje předpoklady vycházely ze studie Tinto (1975) podle něhož studenti, kteří jsou součástí instituce delší dobu, by měli vykazovat vyšší sociální integraci. Podle Tinta (1975) student prvního ročníku není součástí instituce dostatečně dlouho, aby stihl navázat sociální interakce. Tento rozdíl si vysvětluji tím, že sběr dat probíhal od ledna, tudíž studenti prvních ročníků již měli jeden semestr na to, aby si vytvořili dostatečné sociální zázemí.

Studie nadále zjistila signifikantní rozdíl mezi ženami a muži ve škále institucionálního a cílového závazku, kde ženy dosahovaly vyšších hodnot ($r = 1,60$; $p < 0,01$). V tomto se naše výsledky liší od předešlých studií. Podle Blanco (1989) pohlaví nehraje roli v sociální integraci či institucionálním a cílovém závazku, ale hraje významnou roli v interakci mezi vrstevníky, kde vyšších hodnot dosahují ženy. Tím se, ale odlišují od studií Milem a Berger (1997); Stage, (1989) podle nich ženy dosahují vyšší míry ve škále sociální integrace než muži. Tyto rozdíly si vysvětluji tím, že měření proběhlo u participantů studující odlišné obory. Zároveň výzkumy byly provedeny v rozdílném časovém období, kdy se postavení žen na vysokých školách stále proměňuje.

Vedlejším produktem výzkumu je převod dotazníku The Institutional Integrational Scale do českého jazyka, jejíž reliabilita byla zjišťována pomocí hodnoty Cronbachovo alfa, která je srovnatelná již s předchozími výzkumy (Pascarella & Terenzini, 1980; Schutt, 1996).

V druhé fázi výzkumu byl proveden rozhovor se třemi studenty jednooborové psychologie. Respondenti byli ve věkovém rozmezí 23-29 let. Na základě předchozích zjištění, tedy signifikantního rozdílu u sociální integrace, byly otázky rozhovoru zaměřeny právě na ni, konkrétně na interakci s vyučujícími a se spolužáky.

Nejdříve byl proveden zkušební rozhovor, následně byla upravena formulace a pořadí otázek. Na základě polostrukturovaného rozhovoru a následného zpracování dat pomocí tematické analýzy byla stanovena čtyři témata, a to: blízkost, úskalí, zájem ze strany učitelů a motivace. Výsledky ukázaly, že respondenti reflektují, že to, jakou budou mít interakci se spolužáky, záleží na vlastní iniciativě. Studenti se také shodují, že při nástupu na vysokou školu měli tendenci se do hloubky vzájemně poznat. Jako jedno z úskalí interakce vnímají přibývající individualismus, který vzniká tím, že studenti se postupně zaměřují na vlastní kariérní cestu. Respondenti se také shodli,

že na to, jaké mají vztahy se spolužáky, měl vliv i COVID-19, který jim neumožnil poznat nové spolužáky, nebo již navázané vztahy přerhal.

Při hledání odpovědi na výzkumnou otázku zaměřenou na interakci se členy pedagogického sboru se ukazuje, že studenti vnímají, že vztah s učitelem ovlivňuje jejich pracovní výkon. Všichni respondenti si nejbližší vztah vytvořili se svými vedoucími diplomových prací, na které se v případě potřeby nebojí obrátit. Dále studenti PVŠPS zmiňovali roli komunitního vedoucího, na kterého se v případě osobních problémů mohou obrátit. Důležitá je pro studenty iniciativa učitelů a snaha je lépe poznat.

Kvalitativní část odhalila jediný rozdíl, ze kterého by odlišné výsledky v sociální integraci mohli vyplynout, a to roli komunitního vedoucího. Toto si vysvětlují tak, že komunitní vedoucí je někdo, na koho studenti ví, že se mohou obrátit, a komunitní vedoucí se studenty iniciuje blízké vztah. Právě iniciativu ze strany učitelů participanti zmiňovali jako důležitou.

Limity studie

V této části diplomové práce se pokusím kriticky nahlédnout na limity. Jako jeden z limitů práce vnímám, že teoretická východiska vyplývají z jedné hlavní teorie. Proto je problematické najít jakoukoliv jinou literaturu. V České republice se tématu věnuje menší počet výzkumníků, proto je uvedený menší počet českých studií.

Praktická část nejdříve představuje kvantitativní výzkum. Respondenti vyplňovali dotazník online formou, tudíž se nedaly kontrolovat podmínky testové situace ani pravdivost vyplňování. Dotazník byl přeložen pomocí zpětného překladu a bezprostředně byl použit pro tuto práci, nejedná se tedy o plně standardizovanou verzi. Dotazník byl i přesto vybrán, protože pro dané téma není v České republice dostupný dotazník jiný. Výzkumné práce zaměřené na sociální a akademickou integraci v českém prostředí nejsou k dispozici, proto jsme data nemohli porovnat s výsledky jiných výzkumů.

Jako další limit vnímám, že komunitním způsobem se na vysoké škole v České republice studuje pouze na jedné škole, proto není možné data získaná od studentů PVŠPS srovnat s jinou školou, kde by výuka probíhala obdobným způsobem. Nicméně této skutečnosti byly uzpůsobeny výzkumné otázky.

Výzkumu se účastnilo celkem 219 respondentů. Ve výzkumném souboru převažovaly ženy ($N = 181$, tj. 82,6 %), oproti zastoupení mužů ($N = 38$, tj. 17,4 %). Data o celkovém počtu studujících studentů jednooborové psychologie nejsou dostupná. Na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky je možné nalézt data o počtu studentů na jednotlivých fakultách či skupiny studijních oborů. Je možné nahlédnout na webové stránky jednotlivých fakult, kde jsou uvedena data o počtu předběžně přijatých studentů do oboru psychologie, avšak nejsou tam uvedeny počty studujících studentů. Není uvedeno ani rozložení studentů na základě pohlaví, nelze proto posoudit reprezentativnost souboru.

Data z jednotlivých rozhovorů, která tvoří základ kvalitativní části výzkumu, nelze jakkoliv generalizovat, jednalo se o sondu s minimálním počtem respondentů. Data slouží pouze na dokreslení. Výsledky této části mohou být ovlivněny subjektivitou. V této části dva ze tří respondentů zmínili COVID-19. Proto je dobré zvážit, zda na celkové vnímání sociální a akademické integrace studentů mohla mít vliv zkušenost s distanční výukou. Bylo by přínosné do dalšího výzkumu zapojit jen studenty, kterých se distanční výuka nedotkla.

Limitující může být má vlastní zkušenost. Jakožto student psychologie mám vlastní zkušenost jak s komunitním způsobem studia, tak nekomunitním. Proto je možné, že jsem mohla být zaujata vůči jedné z možností. I když si myslím, že se dle mého názoru jedná o výhodu, neboť jsem důkladně obeznámena nejen s prostředím komunitního vzdělávání, tak i se standardním způsobem studia.

V případě dalšího výzkumu bych zvolila lepší způsob sběru dat. Na začátku výzkumu jsem měla obtíže najít vhodné respondenty. Proto bych se příště hned od počátku snažila najít skupiny, kde se studenti zdržují, a využila bych více sociálních platforem.

Další výzkum akademické a sociální integrace považuji za důležitý, protože se ukazuje jeho jasné propojení s tím, proč studenti předčasně ukončují studium na vysoké škole. V dalším výzkumu by bylo přínosem blíže prozkoumat motivaci v souvislosti s integrací. Detailněji prozkoumat rozdíly na úrovni interakce s fakultou, neboť v této subškále čeští studenti jednooborové psychologie dosahovali nejhorších výsledků oproti ostatním subškálám. Také by bylo možno porovnat data od studentů jednooborové psychologie s daty studentů např. technických oborů. Kromě komunitní výuky bychom se mohli zaměřit např. na studijní kruhy, v nichž probíhá výuka např. na lékařských fakultách.

Závěr

Hlavním významem diplomové práce bylo prozkoumat sociální a akademickou integraci u studentů jednooborové psychologie v České republice. Cílem práce bylo na problematiku nahlédnout z pohledu komunitního způsobu studia. Výzkumný soubor tvořilo 219 pregraduálních studentů jednooborové psychologie v České republice.

Teoretická část se skládá ze čtyř hlavních částí věnovaných integraci, vysokoškolskému životu, komunitě a organizaci studia a vysokoškolského života. V první části byl vymezen základní pojem – integrace, na kterém staví diplomová práce. Druhá část navazuje širším tématem vysokoškolského života, kde se zabývá psychosociálním vývojem studentů a interakcí studentů, a to převážně s fakultou, učiteli a vrstevnickými skupinami. Třetí část blíže definuje pojem komunita. Zabývá se typy komunit a vývojem komunit. Na závěr teoretická část blíže přibližuje organizaci studia na vysokých školách v České republice.

V praktické části byl proveden kvantitativní výzkum. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník The Institutional Integrational Scale. Praktická část představuje hlavní cíle výzkumu, sběr a způsob analýzy dat. Na základě získaných dat se nepotvrdilo, že by studenti s komunitním vzděláváním vykazovali vyšší akademickou integraci (akademickou integrací rozumíme úroveň intelektuálního rozvoje a vnímání pozitivních zkušeností v akademickém prostředí) než ostatní studenti jednooborové psychologie. Zároveň se nepotvrdilo, že by studenti vyšších ročníků vykazovali vyšší akademickou integraci než studenti ročníků nižších. Potvrdila se hypotéza, že studenti s komunitním vzděláváním vykazují vyšší sociální integraci (sociální integrací rozumíme zapojení se do mimoškolních aktivit a přítomnost pozitivních vztahů s vrstevníky). Na toto zjištění navazovala druhá část praktické části, která slouží pouze k dokreslení dat. Jednalo se o kvalitativní výzkum, který byl zpracován za pomoci tematické analýzy. Data byla získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Této části výzkumu se účastnili tři studenti jednooborové psychologie (jeden muž a dvě ženy). Výběr vzorku byl záměrný a účelový. Na základě analýzy byla identifikována čtyři hlavní témata, a to: blízkost, úskalí, zájem ze strany učitelů a motivace. Na základě výsledků byly zformulovány odpovědi na výzkumné otázky stanovené v této části výzkumu.

Závěrem diplomové práce jsou prezentovány jednotlivé výsledky výzkumu, v diskuzi jednotlivé výsledky představujeme a pohlížíme na ně v širším kontextu. Následně je kriticky nahlíženo na limity výzkumného šetření.

Zdroje

1. Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & society*, 29(1), 3- 23. <https://doi.org/10.1177/0044118X97029001001>
2. Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
3. Astin, A. W., & Astin, H. S. (1992). Undergraduate science education: the impact of different college environments on the educational pipeline in the sciences. Final report.
4. Astin, A. W. (1993). Diversity and multiculturalism on the campus: How are students affected?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 25(2), 44-49.
5. Ayele, A. (2018). Assessing major adjustment problems of first year students in Ethiopia, Wolaita Sodo University. *Am J Educ Res*, 6(9), 1326-1332. <https://doi.org/10.12691/education-6-9-13>
6. Baker, R. W. & Siryk, B. (1999). SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
7. Behr, D. (2017). Assessing the use of back translation: The shortcomings of back translation as a quality testing method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 573-584. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1252188>
8. Blanco, C. D. (1989). Factors that influence students' decisions to persist in retention programs a selected Florida public community colleges (Doctoral dissertation, Florida State University, 1989). Dissertation Abstracts International, 51(01), 86. (UMI No. 9014596)
9. Blimling, G. S. (2003). ACPA and NASPA consolidation: United we stand together... divided we stand apart. *Journal of College Student Development*, 44(5), 581-587. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0047>
10. Blimling, G. (2010) The Resident Assistant: Applications and Strategies for Working with College Students in Residence Halls. Kendall/Hunt, Dubuque, IA
11. Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

12. Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
13. Braxton, J.M., Hirschy, A.S., & McClendon, S.A. (2004). Understanding and Reducing College Student Departure.
14. Bud'PEFák (2021). Kampus zemědělské univerzity. <https://budpefak.pef.czu.cz/kampus>
15. Cabrera, A. F., Nora, A., Terenzini, P. T., Pascarella, E., & Hagedorn, L. S. (1999). Campus Racial Climate and the Adjustment of Students to College: A Comparison between White Students and African-American Students. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 134–160. <https://doi.org/10.2307/2649125>.
16. Carter, D. F., Locks, A. M., & Winkle-Wagner, R. (2013). From when and where I enter: Theoretical and empirical considerations of minority students' transition to college. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 93-149). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5836-0_3
17. Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 575–583. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9988>
18. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
19. Durkheim, É. (1897). De la définition des phénomènes religieux. *L'Année sociologique* (1896/1897-1924/1925), 2, 1-28.
20. Endo, J. J., & Harpel, R. L. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, 16(2), 115-138.
21. Ethington, C. A., & Horn, R. A. (2007). An examination of Pace's model of student development and college impress. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(3), 183-198. <https://doi.org/10.1080/10668920600857222>
22. Fakulta humanitních studií. (2022). *Studijní plán*. <https://fhs.cuni.cz/FHS-2702.html>
23. Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická TUL. (2022). *Speciální pedagogika*. <https://www.fp.tul.cz/uchazec/co-studovat-na-fp/specialni-pedagogika>

24. Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. (1969). *The impact of college on students*. Transaction Publishers.
25. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. (2022). *Studijní plány*. <https://www.ff.cuni.cz/studium/studijni-obory-plany/studijni-plany/>
26. Foubert, J. D., & Urbanski, L. A. (2006). Effects of involvement in clubs and organizations on the psychosocial development of first-year and senior college students. *NASPA journal*, 43(1), 166-182. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1576>
27. French, B. F., & Oakes, W. (2004). Reliability and Validity Evidence for the Institutional Integration Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 88–98. <https://doi.org/10.1177/0013164403258458>
28. Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
29. Gusfield, J. R. (1975). *Community: A Critical Response*. Ne York: Harper Colophon.
30. Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
31. Hartl, P. (1997). *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: Slon.
32. Hemochová, S. (2006). *Teambuilding*. Praha: Grade.
33. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
34. Huizinga, J. (2000). *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin
35. Chickering, A. W., McDowell, J., & Campagna, D. (1969). Institutional differences and student development. *Journal of educational psychology*, 60(4), 315–326. <https://doi.org/10.1037/h0027840>
36. Ibl, P. (2001). *Studijní a zkušební řád Policejní akademie České republiky*. http://www.polac.cz/g2/view.php?dokument/str_puv.html
37. Jama, M. P., Mapesela, M. L. E., & Beylefeld, A. A. (2008). Theoretical perspectives on factors affecting the academic performance of students. *South African Journal of Higher Education*, 22(5), 922–1005.
38. Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2017). The impact of college students' interactions with faculty: A review of general and conditional effects. *Higher education: Handbook of theory and research*, 85-139. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v22i5.42919>
39. King, P. M. (1978). William Perry's theory of intellectual and ethical development. *New Directions for Student Services* 1978 (4):35–51. <https://doi.org/10.1002/ss.37119780405>

40. Kratochvíl, S. (1976). *Terapeutická komunita*. Academia.
41. Kratochvíl, S. (1979). *Terapeutická komunita*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity.
42. Krausová, M. (2010). dokument[online]. *PONTIS Šumperk o.p.s.*
<http://www.pontis.cz/>
43. Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005). Never let it rest lessons about student success from high-performing colleges and universities. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(4), 44-51.
<https://doi.org/10.3200/CHNG.37.4.44-51>
44. Lyons, A. L. (2007). An Assessment of Social and Academic Integration Among Track and Field Student-Athletes of the Atlantic Coast Conference. Retrieved from http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-0967
45. Matoušek, O. a kol. (2003) *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál.
46. Milem, J.F., & Berger, J.B., (1997). A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *J. Coll. Stud. Dev.* 38, 387–400.
47. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
48. McCubbin, I. (2003). An examination of criticisms made of Tinto's 1975 student integration model of attrition.
49. McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986) Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
[http://dx.doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
50. Navrátil, P. (2001). *Teorie a metody sociální práce*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman.
51. Nezvalová, D. (2006). *Výukový proces*, Vybrané didaktické kategorie.
52. Pace, C. R. (1979). Measuring Outcomes of College. Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future.
53. Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of educational research*, 50(4), 545-595.
<https://doi.org/10.2307/1170295>

54. Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. *The Journal of Higher Education*, 56(6), 640-663. <https://doi.org/10.2307/1981072>
55. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215–226. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.215>
56. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
57. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of educational psychology*, 75(2), 215. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.215>
58. Perry, W., Jr. (1970). *Forms of Intellectual and ethical development in college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
59. Perry Jr, W. G. (1999). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. *Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
60. Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Grada.
61. Potměšilová, P. (2016). *Integrace a inkluze. Co by měl začínající pedagog vědět o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Dostupné z: http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/vedavyzkumzahr/2016/seminare/INTEGRACE_A_INKLUZE.pdf
62. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. (2017). *Pražská vysoká škola psychosociálních studií: Proč studovat PVŠPS*. Pražská vysoká škola psychosociálních studií, s.r.o. <https://www.pvsps.cz/chci-studovat/proc-studovat-pvsps/>
63. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. (2017). *Přehled studia*. <https://pvsps.moggis.cz/prehlstud>
64. Právnická fakulta Univerzity Karlovy. (2022). *Studijní kruhy s pevným rozvrhem pro 1. ročník*.: <https://www.prf.cuni.cz/magisterske-studium/studijni-kruhy-s-pevnym-rozvrhem-pro-1-rocnik>

65. První Lékařská fakulta univerzity Karlovy. (2022) Tutoři. <https://www.lf1.cuni.cz/tutori-student>
66. Publi, (2020). Vysoké školy.: <https://publi.cz/books/262/VS.html>
67. Vysoké školy (2022). Studijní kruh.: <https://www.vysokeskoly.cz/akademicky-slovník/heslo/studijni-kruh>
68. Ramsey, K., & Peale, C. (2010, March 29). First-generation college students stay the course. USA Today. Retrieved from http://www.usatoday.com/news/education/2010-03-30-FirstGenDorm30_ST_N.htm
69. Rienties, B., Grohnert, T., Kommers, P., Niemantsverdriet, S., & Nijhuis, J. (2011). Academic and social integration of international and local students at five business schools, a cross-institutional comparison. In *Building learning experiences in a changing world* (pp. 121-137). Springer, Dordrecht.
70. Rienties, B., Luchoomun, D., & Tempelaar, D. (2014). Academic and social integration of Master students: a cross-institutional comparison between Dutch and international students. *Innovations in education and teaching international*, 51(2), 130-141. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771973>
71. Rohlíková, L., & Vejvodová, J.,(2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Grada.
72. Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrod1.v3i1.79>
73. Severiens, S., & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33, 253–266. <https://doi.org/10.1080/03075070802049194>
74. Severiens, S. E., & Schmidt, H. G. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education*, 58(1), 59-69. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9181-x>
75. Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education*, 79(1), 95-110. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>
76. Schutt, D. A. (1996). An expansion of Tinto's model to include student-athletes: A study of an exploratory measure. *Dissertation Abstracts International*, 57(07), 2904. <https://doi.org/10.1177/1057083715608501>

77. Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika: Pro odborné vzdělávání*, Praha: Grada.
78. Sobotka, J. (2010). *Práce s komunitou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií.
79. Solar, P. (2020). Vysoká škola ekonomická v Praze. *Nejčastěji kladené otázky*. <https://nf.vse.cz/homepage/studenti/studium-2/faq-nejcasteji-kladene-otazky/>
80. Sovák, M. (1983). *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
81. Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
82. Stage, F. K. (1989). Motivation, Academic and Social Integration, and the Early Dropout. *American Educational Research Journal*, 26(3), 385-402. <https://doi.org/10.2307/1162979>
83. Studentské finance, (2016). *No Title*. <https://student.finance.cz/pruvodce-studiem/vysoka-skola/formy-studia/>
84. Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in higher education*, 12(3), 271-282.
85. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
86. Tinto, V., & Cullen, J. (1973). Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research.
87. Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
88. Tinto, V. (1993). *Leaving college rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago.
89. Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
90. Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The review of higher education*, 21(2), 167-177.

91. Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
92. Vengřínová, T. (2021). Studenti první generace a specifika ovlivňující jejich akademickou a sociální integraci do studia na vysoké škole: Přehledová studie. *Studia paedagogica*, 26(1), 167-184.
93. Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*. Sociologické nakladatelství.
94. Wang, Z., Chen, L., & Anderson, T. (2014). A framework for interaction and cognitive engagement in connectivist learning contexts. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 121-141. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1709>
95. Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. *Higher education: Handbook of theory and research*, 5(2), 289-322. <https://doi.org/10.12691/education-6-8-21>
96. Wood, L., & Wilson, R. Teachers with impact. *The Research Reporter*, 1972, 7, 1-4.
97. Zuschlag, M. K., & Whitbourne, S. K. (1994). Psychosocial development in three generations of college students. *Journal of youth and adolescence*, 23(5), 567-577. <https://doi.org/10.1037/a0016550>
98. Žydžiūnaitė, V., & Crisafulli, S. (2013). Interakce mezi vysokoškolskými studenty a vyučujícími jako nástroj rozvoje profesní identity studentů. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*.

Příloha č. I

Dotazník

Vážení respondenti,

Jmenuji se Tereza Veselá a jsem studentkou Pražské vysoké školy psychosociálních studií. Ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který je důležitou součástí mé diplomové práce. Finální výsledek tohoto šetření, jehož součástí je tento dotazník, má vést k návrhům na optimální podporu studentů ze strany VŠ institucí.

Dotazník je zcela anonymní a všechna získaná data budou použita výhradně pro vědecké účely. Vyplněním dotazníku souhlasíte se zpracováním dat a jejich následným anonymizovaným použitím v rámci zveřejněných publikací.

Dotazník je složen z 34 otázek a zabere cca 5 minut, je určen pregraduálním (Bc. a NMgr) studentům psychologie.

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

Pohlaví

- Muž
- Žena
- Jiné...

Věk.....

Na jaké vysoké škole a fakultě psychologii studujete?

- Ambis
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích- Pedagogické fakulta
- Masarykova univerzita- Filozofická fakulta
- Masarykova univerzita- Fakulta sociálních studií
- Ostravská univerzita- filozofická fakulta
- Pražská vysoká škola psychosociálních studií
- Univerzita Karlova- Filozofické fakulta
- Univerzita Karlova- Fakulta humanitních studií
- Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta
- University of New York in Prague
- Univerzita Palackého v Olomouci- Filozofická fakulta
- Jiná...

	Zcela souhlasím	souhlasím	Nemohu se rozhodnout	nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
1. Od svého nástupu na tuto vysokou školu jsem si vytvořil/a blízké osobní vztahy s ostatními studenty.	1	2	3	4	5
2. Studentská přátelství, která jsem si vytvořil/a na této univerzitě jsou pro mě osobně uspokojivá.	1	2	3	4	5
3. Mé vztahy s ostatními studenty měly pozitivní vliv na můj osobní růst, postoje a hodnoty.	1	2	3	4	5
4. Mé vztahy s ostatními studenty měly pozitivní vliv na můj intelektuální růst a zájmy.	1	2	3	4	5
5. Bylo pro mě těžké setkat se a sprátně se s ostatními studenty.	1	2	3	4	5
6. Jen málo studentů, které znám, by bylo ochotných mě vyslechnout a pomoci mi, kdybych měl/-a osobní problém.	1	2	3	4	5
7. Většina studentů na mé vysoké škole má odlišné hodnoty a postoje nežli já.	1	2	3	4	5
8. Mé interakce s fakultou mimo samotnou výuku měly pozitivní vliv na můj osobní růst, hodnoty a postoje.	1	2	3	4	5
9. Mé interakce s fakultou mimo samotnou výuku měly pozitivní vliv na můj intelektuální růst a zájmy.	1	2	3	4	5
10. Moje interakce s fakultou mimo samotnou výuku měly pozitivní vliv na mé kariérní cíle a aspirace.	1	2	3	4	5
11. Od svého nástupu na tuto vysokou školu jsem si vytvořil/a blízký osobní vztah alespoň s jedním členem akademického sboru.	1	2	3	4	5
12. Jsem spokojen/a s možnostmi neformálního setkávání a interakcí se členy akademického sboru.	1	2	3	4	5
13. Jen málo pedagogů fakulty, se kterými jsem byl/a v kontaktu, se zajímá o studenty.	1	2	3	4	5
14. Jen málo pedagogů, se kterými jsem byl/a v kontaktu, jsou vynikající nebo nadprůměrní učitelé.	1	2	3	4	5
15. Jen málo členů fakulty, se kterými jsem byl/a v kontaktu, je ochotno trávit čas mimo vyučování diskusemi o otázkách/problémech, které jsou pro studenty zajímavé a důležité.	1	2	3	4	5
16. Většina pedagogů, se kterými jsem byl/a v kontaktu, má zájem pomáhat studentům v růstu nejen v akademických oblastech.	1	2	3	4	5
17. Většina pedagogů fakulty, se kterými jsem byl/a v kontaktu, má skutečný zájem o vyučování.	1	2	3	4	5

18. Jsem spokojen/-a s mírou svého intelektuálního rozvoje od zápisu na tuto vysokou školu.	1	2	3	4	5
19. Moje akademická zkušenost měla pozitivní vliv na můj intelektuální růst a zájmy.	1	2	3	4	5
20. Jsem spokojen/-a se svými akademickými zkušenostmi na této vysoké škole.	1	2	3	4	5
21. Jen málo mých letošních kurzů bylo intelektuálně stimulačních.	1	2	3	4	5
22. Od doby, kdy jsem nastoupil/-a na tuto vysokou školu můj zájem o nápady a intelektuální záležitosti vzrostl.	1	2	3	4	5
23. Kulturních akcí (tj. koncert, přednáška, umělecká přehlídka) se účastním nyní častěji než před příchodem na tuto vysokou školu.	1	2	3	4	5
24. Mé akademické výsledky jsou tak dobré, jak jsem předpokládal.	1	2	3	4	5
25. Jsem přesvědčen, že mé rozhodnutí studovat na této vysoké škole bylo správné.	1	2	3	4	5
26. Je pravděpodobné, že se na tuto vysokou školu zapíší i na podzim. (otázka se netýká studentů posledního ročníku)	1	2	3	4	5
27. Je pro mě důležité tuto vysokou školu vystudovat.	1	2	3	4	5
28. Vůbec netuším, jaký studijní obor/specializaci chci vystudovat.	1	2	3	4	5
29. Dobré známky pro mě nejsou důležité.	1	2	3	4	5
30. Není pro mě důležité dostudovat tuto vysokou školu.	1	2	3	4	5

Příloha č. II

Institutional Integration Scales- Pascarella a Terenzini, (1980)

	Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
1. Since coming to this university I have developed close personal relationships with other students.	5	4	3	2	1
2. The student friendships I have developed at this university have been personally satisfying.	5	4	3	2	1
3. My interpersonal relationships with other students have had a positive influence on my personal growth, attitudes, and values.	5	4	3	2	1
4. My interpersonal relationships with other students have had a positive influence on my intellectual growth and interest in ideas.	5	4	3	2	1
5. It has been difficult for me to meet and make friends with other students.	5	4	3	2	1
6. Few of the students I know would be willing to listen to me and help me if I had a personal problem.	5	4	3	2	1
7. Most students at this university have values and attitudes different from my own.	5	4	3	2	1
8. My non-classroom interactions with faculty have had a positive influence on my personal growth, values and attitudes.	5	4	3	2	1
9. My non-classroom interactions with faculty have had a positive influence on my intellectual growth and interest in ideas.	5	4	3	2	1
10. My non-classroom interactions with faculty have had a positive influence on my career goals and aspirations.	5	4	3	2	1
11. Since coming to this university I have developed a close, personal relationship with at least one faculty member.	5	4	3	2	1
12. I am satisfied with the opportunities to meet and interact informally with faculty members.	5	4	3	2	1
13. Few of the faculty members I have had contact with are generally interested in students.	5	4	3	2	1
14. Few of the faculty members I have had contact with are generally outstanding or superior teachers.	5	4	3	2	1
15. Few of the faculty members I have had contact with are willing to spend time outside of class to discuss issues of interest and importance to students.	5	4	3	2	1
16. Most of the faculty members I have had contact with are interested in helping students grow in more than just academic areas.	5	4	3	2	1
17. Most faculty members I have had contact with are genuinely interested in teaching.	5	4	3	2	1

18. I am satisfied with the extent of my intellectual development since enrolling in this university.	5	4	3	2	1
19. My academic experience has had a positive influence on my intellectual growth and interest in ideas.	5	4	3	2	1
20. I am satisfied with my academic experience at this university	5	4	3	2	1
21. Few of my courses this year have been intellectually stimulating.	5	4	3	2	1
22. My interest in ideas and intellectual matters has increased since coming to this university.	5	4	3	2	1
23. I am more likely to attend a cultural event (i.e., concert, lecture, art show) now than I was before coming to this university.	5	4	3	2	1
24. I have performed academically as well as I anticipated I would.	5	4	3	2	1
25. I am confident that I made the right decision in choosing to attend this university.	5	4	3	2	1
26. It is likely that I will register at this university next fall.	5	4	3	2	1
27. It is important to me to graduate from this university.	5	4	3	2	1
28. I have no idea at all what I want to major in.	5	4	3	2	1
29. Getting good grades is not important to me.	5	4	3	2	1
30. It is not important to me to graduate from this university.	5	4	3	2	1

Příloha č. III

Souhlas autora s použitím dotazníku

Tereza Veselá
Komu: ernest-pascarella@uiowa.edu

17. června 2021 11:07

Dear professor Pascarella,

My name is Tereza Veselá and I study at Prague college of psychosocial studies. In my diploma thesis I want to address the academic and social integration of university students in Czech Republic. I would like to use your established IIS scale (Pascarella & Terenzini, 1980) for this work. I would like to ask you politely if I could use this scale in my work.

Thank you for your time.

Sincerely

Tereza Veselá

Pascarella, Ernest T <ernest-pascarella@uiowa.edu>
Komu: Tereza Veselá

17. června 2021 13:39

Tereza: Certainly – feel free to use the scales. Just cite the 1980 paper you mentioned. Best of luck with your research. Cordially, ernie pascarella

Příloha č. IV

Otázky k rozhovoru

1. Jaký máte vztah s ostatními studenty z vašeho ročníku?
2. Máte k někomu ve svém ročníku blízký vztah?
3. Čím si myslíte, že je vzájemná komunikace ztěžována/ komplikována v rámci vašeho ročníku. A co by jí pomohlo?
4. Můžete mi něco říct o vašich zkušenostech s vyučujícími na vaší škole?
5. Vytvořil jste si blízký vztah alespoň s jedním členem akademického sboru?
6. Jaký si myslíte, že měl Váš vztah se spolužáky a učiteli vliv na vaše studium?
7. Když se zamyslíte nad podobou neformálních setkávání na vaší škole, jak vypadají?
8. Máte nějaké návrhy či doplnění?

Příloha č. V

Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru pro účely diplomové práce Sociální a akademická integrace

Účelem rozhovoru je zjištění, jaké jsou zkušenosti studentů jednooborové psychologie s interakcí s vyučujícími a ostatními studenty. Otázky jsou zaměřené na vztahy respondentů v rámci vysoké školy. S účastníkem výzkumu bude veden rozhovor, ze kterého bude pořízena audio nahrávka. Rozhovor je anonymní. Účastník může kdykoliv odstoupit bez udání důvodů. Data, která by mohla vést k identifikaci, budou v bakalářské práci anonymizována nebo vynechána. Získané informace budou využity k účelu zpracování výzkumu bakalářské práce. Podpisem tohoto informovaného souhlasu prohlašuji, že výše uvedeným informacím rozumím. Dávám souhlas s poskytnutím mých osobních údajů výzkumníkovi a s účastí na této studii.

V Praze dne.....

Podpis.....

Příloha č. VI

V příloze č. III jsou uvedeny přepisy tří rozhovorů. Údaje, které by mohly vést k identifikaci participantů, jsou vynechány. V rámci přepisu jsou věty upraveny, aby slovní spojení bylo smysluplné, obsah rozhovorů byl zachován. Kvůli zachování autenticity sdělení jsou nespisovné slovní výrazy a použitá slovní vata ponechány.

Rozhovor č. 1 – Anna

T – tazatel

A – Participant Adéla

1 **T: Jaký máš vztah s ostatními studenty z tvého ročníku?**

2 A: Jako obecně.

3 **T: Klidně.**

4 A: No tak velice různorodý, protože ten náš ročník je takový složitý, protože jsme se míchali. My
5 jsme byli komunita od prváku do třetího ročníku, pak nějaký lidi odešli a vlastně do čtvrtého ročníku na
6 magistra nový lidi přišli. A staří někteří tam zůstali, takže s těma starejma ten vztah je super. Vlastně se dá
7 říct ty s kterejma jsem moc nevycházela odešli v tom třetáku nebo třeba nedodělali bakaláře, takže nemohli
8 pokračovat. Pak s těma novejma tím, že byl covid, tak ten vztah byl takovej, že se to nedalo úplně extra
9 navázat, ale vlastně díky státnicím jsme se se spoustu lidma sblížili, takže ten vztah byl zase lepší. Řekla
10 bych, že to je na takový přátelský bázi. Jsme prostě s některýma lidma spolužáci jenom, ale zároveň jsme
11 schopní si vypomoct, když někdo něco potřebuje, když prostě někomu teče do bot napíše například na
12 facebookovou skupinu nebo takhle a jsme takhle dost ochotný si vzájemně pomoc. S těma nově přichozíma,
13 když to tak vezmu a pak s těma lidma, co od prváku se s nima znám, tak tam je ten vztah bližší s většinou
14 teda hlavně, protože jsme spolu i v tý výcvikový skupině, takže tam ten vztah je o hodně bližší. To, že si
15 prostě píšeme, sdílíme spolu hodně věci ohledně studia i nějaký soukromý věci. Rozdělila bych to asi na
16 čtyři skupiny, že mám lidi s kterejma sdílím svoje osobní věci, a i školní věci všechno prostě. Jsou to pro mě
17 lidi s kterejma můžu sdílet úplně všechno. Pak mám druhou skupinu s kterejma sdílím hodně ty školní věci
18 a nejdu třeba v osobních věcech tak do hloubky, ale řeknu třeba něco málo. To jsou třeba ty lidi od toho
19 prváku a pak tam jsou i lidi z prváku, že jsme spolu jen na té školní bázi, že s nimi neřeším žádný osobní
20 věci, ale zase na základě těch školních věcí si hodně vypomůžeme, když někdo něco potřebuje, já mu něco
21 pošlu on něco pošle mě. Ohledně diplomky jsme se hodně radili s více lidma. A pak je čtvrtá skupina, což
22 se dá říct, že jsou ty nově přichozí lidi do toho čtvrtáku na toho magistra s kterejma ano jsem ochotna sdílet
23 nějaký školní věci, ale ne úplně všechny, protože ti lidi pořádně neznám, nevím, jak se učí nevím, jaký dělají
24 zápisky, a nechce se mi úplně extrémně do toho jít. Protože ty lidi jako neznám neměla jsem tu příležitost je
25 tolik poznat kvůli tomu covidu, jak byla online výuka. Takže bych to rozdělila asi do čtyř skupin pro mě
26 v rámci toho studia.

27 **T: Takže bys řekla, že s někým ze svého ročníku máš blízký vztah?**

28 A: Určitě. Určitě jako mám v tý komunitě, když tomu budu říkat komunita, třída, lidi s kterejma
29 mám blízký vztah na bázi hodně blízkého kamarádství, přátelství. A myslím, že to přátelství bude pokračovat
30 i prostě po studiu, že tomu jako věřím no o tom, jako vím. No

31 **T: Čím si myslíš, že vzájemná komunikace ztěžována/ komplikována v rámci tvého ročníku, pokud**
32 **vůbec.**

33 A: V rámci toho ročníku jako tý komunity mezi náma spolužákama.

34 **T: Ano.**

35 A: No tak určitě byla komplikovaná v posledních letech tím covidem na komunikaci. To jako bez
36 pochyby. A pak jako na jednu stranu to, že jsme jakoby komunita a máme jako předmět studijní komunita,
37 tak je na jednu stranu fajn. Ale na druhou stranu tě to trochu víc nutí do toho navazovat s těma lidma blízký
38 vztah, aniž by si chtěl s některýma. Jo, že třeba v rámci tý komunity jsi nucenej před tou celou komunitou
39 sdílet něco osobního, i když je to furt na tobě, co budeš sdílet tak jako ten tlak trochu tam je, aby si se se
40 všema kamarádil. Jsi studijní komunita v rámci toho, co jsme měli v prváku ve druháku a ve třetáku, tak jsme
41 v prváku měli rektorský den, ve druháku Skálův běh a ve třetáku vánoční večírek. Takže jsme byli o to víc
42 nuceni spolu komunikovat. Třeba si myslím, že na jiných školách takové akce lidi vůbec nedělají no. Takže
43 jsme byli nuceni, spolu takhle blíž komunikovat. Tak jako na křeč se spřátelit. Teďka s odstupem času
44 s některejma lidma to na začátku jako fungovalo, ale s některejma lidma jsme se jako rozkmoťili během
45 toho studia. Mám tam třeba takhle dvě holky s kterejma jsem v prváku, druháku byly kamarádky a pak prostě
46 ten vztah s nima byl na tolik blízký, že mi to prostě vadilo, takže jsem s nimi v tom vztahu pokračovat
47 nemohla, protože to prostě nešlo. Takže abych se dostala na odpověď k tý otázce. Ztěžuje to vlastně to, že
48 nás to docela nutí být na tý blízký bázi, že ty vztahy se netvoří, tolik přirozeně jako v normálním prostředí
49 jako na jiných školách. Ano, taky jsi v jedný skupině jsi nucena bavit se s lidma v tý skupině, tak to prostě
50 je, že je máš jako blízko. Ale řekla bych, že v tý komunitě je na to takovej nepatrný tlak tam určitě, jako je,
51 že máš s těma lidma se jako spřátelit víc.

52 **T: A ten tlak je teda něco, co ti tam překáží?**

53 A: No nevím, jestli no, trošku možná jo. Mi to přijde trošku takový nepřirozený, že s některejma
54 lidma jsem měla pocit, že se s nimi musím bavit, protože je mám v komunitě, ale jako postupem času na
55 konci ročníku mi došlo, že to tak vlastně není, že jsou lidi se kterejma se bavit nemusíš, ale je to asi trošičku,
56 co je takový, co bych možná označila taková trochu překážka, že tam je trošku ten nátlak. Pak tam byl jakoby
57 ten covid, ten tam překážel a pak samozřejmě, když se navážou nějaké bližší vztahy, když jsme víc pospolu
58 ta jedna skupina ta jedna komunita. A ještě tam máme ty vztahy z toho výcviku, tak tam ještě můžou překážet
59 nějaké osobní spory v tý komunikaci, s těma lidma to bylo třeba s těma dvěma holkama, jsi s nimi moc
60 nablízko. Se s nima pohádaš a pak máš problém s nima řešit cokoliv v rámci tý třídy tý komunity, nechce se
61 ti do toho jo. Ne, že by to byl nějaký extra problém, ale nechceš se s nima nějak úplně extra bavit, což je taky
62 přirozený vývoj, ale to jak tě to tady donutí být v tom blízkým vztahu a pak se rozkmoťíš, ale pořád jsi v tom
63 blízkým v rámci komunity pořád je to těžší. Ta komunikace.

64 **T: Co myslíš, že by tomu pomohlo, aby to tak nebylo?**

65 A: No jako možná trošku jako omezit ten nátlak toho, jsme studijní komunita, pojd'te sdílet, jste
66 jedna komunita, musíte spolupracovat, jste jedna komunita, což nám bylo vtlučováno od prváku bez toho,

67 aniž bychom měli nějakou pořádnou příležitost se sblížit, takže si myslím, že to je hodně o komunitním
68 vedoucím. Protože máme formu, že máme komunitního vedoucího, který by nás měl zaštitovat a měl by
69 vlastně o nás pečovat, což my jsme možná měli trošku neštěstí, že jsme neměli někoho, kdo by to takhle
70 podporoval. Myslím, si, že základem by bylo, abychom měli prostor přirozeně seznámit jako normální
71 skupina a necítit, tam takový to na křeč musíte se bavit, protože jste jedna komunita, musíte spolupracovat.
72 To bylo vlastně to, co si myslím, bylo to na překážku, že by tomu pomohlo nějaký pozvolnější rozjezd, aby
73 to nebylo tak na nátlak. Bohužel jak jsme v rámci toho i ve výcviku, tak ta komunita je roztržena na dvě
74 komunity a ty dvě komunity jsou roztrženy na dvě skupiny. Takže oni sice snaží se nás držet hrozně
75 pospolu, ale zároveň nás hodně roztržují. Ano na jednu stranu je to přirozený proces, že se jedna skupina
76 roztržuje na menší skupiny. Ale v tomhle případě to bylo uměle vytvořené roztržení na tyhle skupiny. A furt
77 bylo patrné, že ty dvě komunity se bavili zvlášť, až teďka v posledním ročníku, že k nám přišli noví lidi, tak
78 ve čtvrtáku, pátáku jsem já ze své strany zaznamenala, že já byla součástí té naší komunity a pak výcvikový
79 komunity, a až teď ve čtvrtáku a pátáku jsem začala mít blíž k lidem z druhé komunity výcvikový.

80 **T: Myslíš, že ti ta komunita ulehčila nástup na vysokou školu?**

81 A: Myslím, že na jednu stranu jo, protože sice to bylo takový nátlakový, ale zase byla tam ta možnost
82 vytvořit si ty vztahy jako hlubší, ale bylo to všechno moc rychlé. Mě to hrozně připomíná Survivor, jak je
83 tam všechno rychlé, a jak ty skupiny a vztahy se tam tvoří hrozně rychle, to mi připomnělo naši komunitu.
84 Oni tě takhle hodí do vody a furt ti říkají, že jsi jedna komunita, s těma lidma musíš vycházet. Ale furt si
85 myslím, že jsem byla schopná si najít ty lidi, kteří mi jsou bližší a ti kteří mi nejsou s těma jsem vztah
86 nenavázala. Myslím, že kdybychom takhle chodili na normální vejšku, že by se ty vztahy vytvořily taky, ale
87 třeba by to trvalo dýl, takže si myslím, že to bylo rychlejší, že se to utvořilo rychleji než na normální vejšce
88 v normální skupině. Protože jsme byly ještě výcviková skupina, a ještě jsme byli v menší skupině, takže to
89 si myslím, že to byl ten důvod. Ale já jsem se třeba trochu blběj příklad. Já jsem se na to těšila, že budu
90 s menší skupinou lidí, že nebudu v obrovském davu studentů, já jsem tohle spíše preferovala.

91 **T: Mohla bys mi říct něco o tvých zkušenostech s vyučujícími na vaší škole?**

92 A: No já si myslím, že na naší škole je znát, jak jsme prostě malé třídy a je tam i menší prostor,
93 takže si myslím obecně, že ti vyučující k nám mají blíž, nebo já to z nich cítím, že to i pár z nich zmiňovalo
94 během učení. Je pro ně zvláštní, že jsou během učení na stejné úrovni, jako my. Nemají tam žádnou katedru,
95 nemají tam žádný stůl, za kterým by se mohli schovat. Mají k nám hrozně blízko. Jsou od nás dva, tři metry,
96 ta třída je narvaná, takže je tam i fyzicky támhleta blízkost, že nejsi v obrovský posluchárně. A myslím si,
97 že i díky tomu, mnoho těch kantorů bylo otevřenějších, vstřícnějších. Já jsem se za celé studium, ale nevím,
98 jestli to není mojí povahou, vím, že někteří spolužáci se setkali jako s blbým zacházením od učitelů jako, že
99 to nebylo úplně šťastné u nějakých zkoušek. Já jsem s nikým žádný problém nezažila. Na mě nikdy žádný
100 kantor neřval. Všichni na mě byli vždycky milí. Nikdy jsem, jako přijde mi, že ten vztah je bližší, věděla
101 jsem, že si mě lidi pamatují. Asi jsem nezažila jediného učitele, který by si mě nepamatoval. Mě znali
102 jménem a věděli i třeba někteří, co, kdy, kdo řekl, na který přednášce, že si to pamatovali, takže bych řekla,
103 že ten vztah je bližší než na větší škole, protože i když to tak vezmu, ten člověk nás učí a zároveň nás i zkouší.
104 Protože vím, že na některých školách tě někdo učí, ale zkouší tě někdo jiný. To se u nás nedělo, to se dělo
105 jen u státnic, ale během normálních zkoušek si měla s tím učitelem předmět celý rok nebo půl rok, semestr,

106 dva semestry, různě a zároveň tě ten člověk i zkoušel. Takže tě znal, věděl, jak se vyjadřuješ během hodiná,
107 jestli na to máš, nemáš. To si myslím, že bylo hodně jako znát, že mnoha těch kantorů věděla, jestli ten
108 člověk je není lajdák, jestli na ty přednášky chodí, nechodí. Protože ty lidi si tě prostě pamatují, je nás málo
109 ty ksichty se tam neztratíš u nás. Všichni tě znají.

110 **T: Jak na vaší škole vypadají neformální setkávání? A účastní se i jich i učitelé?**

111 A: Neformální setkávání?

112 **T: Ano.**

113 A: No to si myslím, že neformálních setkávání je hodně. Mě přijde celá naše škola neformální. No
114 jako by třeba když byly ty akce Skálův běh, rektorský den, vánoční večírek dá považovat za formální akci já
115 nevím no, tam se učitelé účastní. A když se dělá i nějaká školní akce, kterou pořádají studenti, což byli např.
116 psychopárty, tak vím, že občas i někdo z kantorů dorazil. Pak občas se šlo s někým na pivo, kafe, možná
117 spíš. No vlastně občas se chodilo takhle na bakaláři. Někdy to bylo třeba, že skončila hodina a ten učitel tam
118 zůstal a povídal si s náma. Třeba hodinu klidně jako. Nebo během přestávek to není tak, že se učitel sebere
119 a jde pryč tam s námi třeba sedí. Někdo mu udělá kafe ze studentů nebo mu nabídne i svačinu, protože třeba
120 s sebou nic nemá. To jsou takový neformální hodně na takový přátelský úrovni, přátelský bázi. Málokdo
121 z kantorů se sebere a nechce se studentama bavit spíš bych řekla, že mají tendenci se s námi bavit a vědět
122 o nás něco, se o nás dozvědět. Taky, aby věděli, jak my na tom jsme, jak my to zvládáme. Dokonce nám
123 chodí i rektor do hodin, což si myslím, že se na normálních školách taky neděje, že dvakrát, třikrát do roka
124 se rektor zjeví v ročníku na nějaký hodině a zeptá se, jak se máme nebo nám vyprávěl, jak měl na Slovensku
125 halušky. A takhle prostě ty lidi sdílí věci o sobě a chtěj po nás, abychom sdíleli v rámci těch hodinách.
126 Pochybuji, že na větších školách teda jako nevím, ale myslím si, že v rámci medicíny, že by v kruhu se kantor
127 ptal každého žáka, co ho baví, co dělá, čím se zabývá a podobně, co chce jako dělat. Víam, že jako máma to
128 občas dělá u zkoušek, že se lidí ptá, když s nimi chce prohodit pár slov. Ale u nás se tohle děje na úvodní
129 hodině u některých předmětů učitel, tam přijde a první, co chce vědět, co mu tam sedí za lidi. Je to sice
130 voprúz, když to slyšíte už na desátý přednášce, že máte říct, kdo jste, co děláte, co vás baví, co plánujete, ale
131 zas na jednu stranu je to docela milý, že o tobě chtěj něco vědět no. Já se pak cítím, že k nim mám blíž a že
132 kdybych něco potřebovala, že se na ně můžu obrátit.

133 **T: A máš pocit, že sis s nějakým kantorem vytvořila blízký vztah?**

134 A: No to bych asi úplně neřekla blízký vztah. Protože, já mám pořád takovou tendenci, že pro mě
135 to je autorita, takže já si od nich držím odstup, ale vím, že kdyby si ho nedržela já a nebyl na mí straně tak si
136 myslím, že si s pár kantorama vytvořím bližší vztah, kdybych jako já chtěla. Ale já si jako trošičku držím ten
137 odstup pro mě je to autorita, někdo, ke komu mám vzhlízet. Když to tak vezmu, i když teďko jsem skoro na
138 stejný úrovni s některýma oni sice mají víc zkušeností. Takže myslím, že kdybych já chtěla, tak si
139 s některýma kantorama vytvořím vztah bližší, kdybych tomu byla víc nakloněna, protože si myslím, že
140 spousta z nic tomu nakloněných je. A třeba vím, že teďka kdybych chtěla nějakým způsobem se víc
141 angažovat v tý škole, že bych tu příležitost taky měla a možná bych si vytvořila ještě lepší ten vztah. Protože
142 ty lidi znám, vím, že kdybych teď něco potřebovala studijně osobně. Že když někomu z nich napíšu, že mě
143 nepošlou do háje, tohle prostě vím. Některý ty ženský možná, že i vedoucí bakalářky, že kdybych jí napsala,
144 že jsem v prdeli, že by mě na někoho minimálně odkázala no.

145 **T: Takže jako myslíš, že máš s nimi nějaký vztah se projevuje v rámci ty školy?**

146 A: Spousta z nich, z těch kantorů mi pozitivně ovlivnilo ten náhled na studium, že jako spousta těch
147 učitelů mi s mnoha věcmi pomohla, že třeba když jsme v něčím tápali, tak nás vyslechli. Nechci úplně říkat
148 jména, ale třeba na sociální psychologii jsme se toho dozvěděli strašně moc. A i nám pomohla i s tím, jak
149 správně psát, jak k tomu přistupovat, poradila nám spoustu věcí, zdrojů, což jsme se od někoho nedozvěděli.
150 Jako neříkám, že všichni jsou skvělý, taky tam byli kantoři, kteří byli úplně na hovno a předměty, který byly
151 úplně na hovno. Ale furt ve mně jako převládá to lepší trochu, protože tam je spousta lidí, kteří jsou fakt
152 super a jsou fakt fajn no.

153 **T: Jaký si myslíš, že měl tvůj vztah se spolužáky a učiteli vliv na tvoje studium?**

154 A: Já si myslím, že velký nebo nevím. Z mého pohledu, kdybych chodila na normální školu, že by
155 mě to asi dost otrávil. Tady prostě, když byl člověk zoufalej z nějaký zkoušky, tak prostě i ten kantor mu
156 řekl ježíš marja, tak přijdete znovu, tak se na to naučíte znovu. Takhle lidi opakovali biologii. Na normální
157 škole by vylítli a šli do prdele, tady to lidi dělali třeba na po šestý, protože ona byla zlatá a chtěla to do těch
158 lidí nacpat. Taky si myslím, že to tady o tom, že ti kantoři tě to chtějí naučit, oni ti to chtějí předat ty
159 vědomosti a chtěj abys to dodělala a chtěj, aby si z tý škole vylezla. Podporují tě v tom, ale ne, že neumíš
160 a jdeš do háje. Jako občas se to u někoho stalo, ale z mého pohledu u většiny převládalo vy to umíte, vy jste
161 chytrá, vy to dáte, přemýšlejte. Podněcovali v tobě to myšlení. Že to nebylo tady máte telefonní seznam
162 nabiflujte se to. Přemýšlejte o tom. Takže si myslím, že mě hodně ovlivnili v tom, že mi dali trošku náhled
163 na to, že se dá o tom přemýšlet. Ano, nemůžeš vařit z vody, musíš se něco naučit, ale musíš přemýšlet nad
164 tím, že ses něco naučil. Ne, tady máš telefonní seznam zopakuj mi, co ses naučil na přednášce. Což si myslím,
165 že v tomhle ta škola má obrovský přínos, Co se týče spolužáků tak tam dost dopomohly ty blízký vztahy,
166 kdybych v tom byla sama za sebe asi bych se v tom topila daleko víc. Protože tím, že mám ty blízký vztahy
167 se spolužákama, tak, když jsem potřebovala pomoc byla jsem z něčeho v prdeli, nestíhala se naučit na
168 zkoušku, tak jsme se s holkama sešly a nabiflovaly jsme to do sebe navzájem, učily jsme se spolu, radily
169 jsme se s těma lidma. Co se kdo učí, když někdo šel na dřívější termín na zkoušku, pak řekl ostatním, jaké
170 to bylo. Jasně losovala jsi otázky, ale zhruba na co se člověk ptá, pomáhali jsme si v tom. Že třeba co jsem
171 slyšela od jiných lidí, že mají hroznou soutěživost v rámci zkoušek, kdo, co udělá líp. Já ze svého pohledu
172 jsem žádnou soutěživost necítila. Já jsem tam cítila kolektivní podporu v tom, aby to všichni udělali, aby se
173 nikdo nezhroutil. Dodávali jsme si tu odvahu. To bylo i u těch státnic. Žádná soutěživost, kdo, co udělal líp
174 prostě odvahu to dáš, to zvládneš. I když jsem nevěděla, co bych na to řekla stejně jsem tomu člověku dávala
175 podporu, že on to zvládne, to si myslím, že je super, že si tu dáváme podporu, že jsme si dávali i podporu
176 s lidma se kterými se nemusíme v tu chvíli, ale chceš, aby to ty lidi udělali. To si myslím, že v nás ta škola
177 podnítila, že tam ta soutěživost nebyla což si myslím, že je fajn.

178 **T: Já se ještě vrátím. Mě napadlo, jak jsi mluvila o tý komunitě, k čemu si myslíš, že je?**

179 A: Já si myslím, že ta komunita je k tomu, aby tě to zocelilo ve vztazích s lidma. Upřímně řečeno
180 oni tě tam, tak jako nutí s těma lidma mít blízko. Takže si myslím, že tě to trochu i učí abys věděla, kde seš
181 vedle koho seš, jaký jsou tvoje hranice, jaké jsou hranice někoho jiného, jak máš komunikovat
182 s jednotlivcem, jak máš komunikovat se skupinou. Také jak přistupovat k lidem se kterými jste si hrozně
183 blízko ale zároveň strašně daleko, takže si myslím, že to je strašně užitečný. A určitě je to i ty lidi odhadovat

184 změnit názory na lidi nebo třeba si uvědomit, že když si vytvoříš prvotní názor, že to třeba nemusí být podle
185 toho prvotního názoru, že se to může změnit, že tě to pořád učí jak se postavit sama za sebe a jak se postavit
186 k ostatním no. Že těma blížkejma vztahama, tě to učí tu komunikaci a ty vztahy s lidma. Učíš se za pochodu
187 vztahy s lidma.

188 **T: Chtěla bys ještě něco dodat.**

189 A: Asi mě už nic nenapadá.

Rozhovor č. 2- Ben

T – tazatel

B – participant

1 **T: Jaký máš vztah s ostatními studenty ze tvého ročníku?**

2 B: Heleď, když jsem studoval na bakaláři, tak to bylo moc fajn, protože jsme tam šli se stejným
3 zájmem na obor a bylo to hodně komunitní to fungování na PVŠPS. Takže ne, že bychom tam fungovali jako
4 jedna skupina, ale udělali jsme si tam vícero skupinek, ale i jsme drželi jako celek bych řekl. Takže ty vztahy
5 mi připadaly moc fajn i jsme si pomáhali se školou, se vším možným. Chodili jsme i mimo školu i mimo
6 výuku ven a připadalo mi to takový obohacující. A jak šel čas, tak vlastně to bylo víc jakoby, jak šel čas, tak
7 ty první tři roky, tak mi připadalo, že fakt jsem si spíš našel ty své lidi, co mají podobný náhled, podobný
8 hodnoty a spíš s těma jsme se drželi nějak. Potom, jak jsem přešel na magistra, tak jsem začal studovat dvě
9 školy. Pokračoval jsem na PVŠPS a tam hodně lidí odpadlo, protože buď nedali státnice nebo, že je to
10 nebavilo. A tak jsem byl do toho hozený. Měl jsem tam jen jednu dobrou kamarádku a jako fajn lidi taky,
11 ale už to nebylo takový i tím vlastně, že už každý byl víc zaměřený na to svoje. Jak se chtějí profilovat měli
12 vedle toho na magistru práci, já jsem byl vyhořelý, takže nějaká motivace seznamovat se s novými lidma
13 tam úplně nebyla. Na té druhé škole, tak tam to bylo v něčem fajn, protože to zase byl nový obor pro ty lidi,
14 který je upřímně zajímavý. A zase chtěli se potkávat a něco podnikat. Já bohužel jsem to takhle neměl, protože
15 jsem byl hodně ze všeho vyčerpaný. Ale vlastně v tomhle mi to připadalo fajn, že měli tu snahu se potkávat,
16 ale jak jsem byl rozstřílený mezi vícero věcmi, tak jsem na to neměl úplně kapacitu.

17 **T: A vnímáš tam vlastně nějaký rozdíl, když bys porovnal ty dvě školy?**

18 B: No já tam rozdíl vnímám dost. Ale jestli chceš něco konkrétního spíš.

19 **T: Jestli je rozdíl mezi vztahy se spolužáky, jaký máš.**

20 B: Já tam vidím ten rozdíl, že na té druhé škole je to nová škola, takže ty lidi jsou více otevřený se
21 více poznávat. Zatímco na té PVŠPS jsme měli nějak utvořený ty vztahy, takže je to v něčem těžší s těma
22 novejma spolužačkama, i když oni by chtěli a možná to není těžší. Já se zamyslím ještě. Úplně teďka ty
23 rozdíl v těch vztazích nevím, mě jsou bližší ti lidi na PVŠPS tím, že těch pár vybraných lidí, že je znám
24 delší dobu, ale vím, že i na druhé škole jsou fajn lidi. Já to беру podle jednotlivců, ale i v té skupině lidí mi
25 připadá, že jsou víceméně všichni v pohodě, ale oboje to jsou podobný obory, psychologický.

26 **T: Ty jsi mluvil o komunitě. Myslíš si, že ti k něčemu byla při nástupu na vysokou školu? Jestli ti to**
27 **pomohlo nebo vůbec, jak jsi si vytvářel vztahy.**

28 B: Mě to někdy sralo, že mi to připadalo jako ztráta času a vlastně se pořádně někdy nic neřeklo.
29 A připadalo mi to takový mi to přišlo o ničem. Protože vlastně mi to připadalo hrozně povrchní, že jsme se
30 nebavili o osobních věcech a nešli s kůží na trh. Ale vlastně potom se to proměnilo, a lidi tam otvírali i svoje
31 témata nebo co je trápilo, postěžovali si, někdy to byla stejně nuda, ale uvědomil jsem si, že pro mě to je
32 obohacující, že si z toho něco můžu vzít. Že někdy je to nuda to je pravda, ale jindy víc rozumíš těm druhým
33 lidem, což si myslím, že je pro mě hodně důležitý, že když funguji s ostatníma lidma, tak s nimi být i nějak
34 propojený.

35 **T: Takže jaký si myslíš, že je význam komunity jako takový.**

36 B: Tak ze strany školy ten význam je takový jako ať se propojují, ať se posílí pospolitost
37 a i komunikace. Protože tam je i nějaký učitel a slyší, co se říká tak to může nějakým způsobem předávat
38 i vedení a utvářet i vztahy. Já si myslím, že ty školy si čím dál víc uvědomují, že to, jak drží ta třída spolu to
39 hodně utváří i jak jsou spokojený a motivovaný ti studenti a jakých dosahují výsledků. Já jsem si všiml i na
40 FHS i na PVŠPS, že tam je podobný takový duch a to je, že jsem si připadal jako na obou školách hodně
41 opečováván od těch kantorů, že mi přišlo, že o nás měli upřímný zájem a že si opravdu přáli abychom to
42 zvládli.

43 **T: Čím si myslíš, že je vzájemná komunikace ztěžována/ komplikována v rámci tvého ročníku, a to**
44 **jak na PVŠPS, tak na FHS samozřejmě pokud vůbec něčím.**

45 B: Čím je ztěžována co?

46 **T: Komunikace.**

47 B: A komunikace s kým

48 **T: Se spolužáky v tvém ročníku.**

49 B: No tak to je zase tím, že studuji na dvou školách a mám ještě práci a tím, že víc lidí pracují a mají
50 další povinnosti. Tak nemají kapacity se tomu věnovat, myslím si, že to je hodně o motivaci. Jestli se s těmi
51 lidmi chceš bavit nebo ne. A s tím, jak je člověk je nebo není vyhořelý. Tak tam může být i frustrace ze
52 strany. Mě připadá, že ne vždy k nám kantoři byli upřímní a pak to posilovalo nějakou frustraci. Nebo spíš
53 vedení, než kantoři posilovalo tu frustraci, která se potom v rámci té komunikace se spolužákama nák
54 projevovala, že jo. Že jsme nevěděli, co se děje. Potom mi to připadalo, proč máme řešit takové zbytečné
55 věci. Když to má být jasný na FHS doteď nevím, jestli to je akreditované jako jednooborovka nebo ne. Ale
56 to si myslím, že by nám mělo být jasně řečeno, co s tím. Pak můžeme nebo nemůžeme a potom tam je
57 zbytečná frustrace. A potom se ohledně toho bavíme a snažíme se zjistit, ale jsme akorát podráždění což je
58 nepřijemné v té komunikaci.

59 **T: Co si vlastně myslíš, že by tomu pomohlo?**

60 B: Větší transparentnost. Taky je lepší studovat jednu věc opravdu naplno a tím pádem, když tam
61 všichni mají tohle nastavení, což se nedá zaručit. Nebo možná jo někde, ale to si neumím představit. Ale
62 když jsou ti studenti motivováni pro tu stejnou věc nebo klidně i každý pro to svoje to potom můžou sdílet
63 a takhle to posilovat. Ale když to nejde ze strany těch učitelů, tak zase to je takový papouškování což taky
64 mě brzo v ty komunikaci omrzí.

65 **T: Chápu.**

66 **T: Můžeš mi něco říct o tvých zkušenostech s vyučujícími, a to myslím na obou školách.**

67 B: Na obou školách mi vyučující připadají srdeční, a že chtějí, abychom to zvládli. A potom
68 jednotlivý učitelé jsou opravdu různí někteří jsou takový nás berou téměř jako svoje děti a jsou možná až
69 přehnaně na naší straně a je to až takový že jsou trochu drbny.

70 **T: A to mluvíš, o který škole.**

71 B: No vlastně o obou. Protože já si myslím, že to jsou prostě typy lidí. Je pravda, že na FHS je víc
72 typu učitelů, kteří chtějí mít nějaký zadostiučinění, že chtějí působit inteligentně, chtějí být ocenění, a tak.
73 zatímco na PVŠPS mi to připadalo víc že nám upřímně chtějí předat nějaký vědomosti. A potom už je to víc
74 na nás, že jako na oplátku úplně nic moc neočekávají. Zatímco na FHS si nás chtějí zavázat, abychom třeba
75 pokračovali ve vědecké činnosti jako ono to dává smysl a je to fajn, ale přijde mi, že tam je málo prostoru
76 abychom si vybrali, co my skutečně chceme. Což na té PVŠPS mi připadá, že heleď dělejte si, co chcete jen
77 si najděte ty lidi, který vás nějak oslovují a my vás v tom podpoříme. Pokud budeme moc myslím, že takhle
78 to sdílí většina učitelů.

79 **T: Vytvořil jste si blízký vztah alespoň s jedním členem akademického sboru?**

80 B: Jo s vícero. Myslím, si, že na PVŠPS to je s tím komunitním vedoucím nebo téměř vždycky
81 podle toho, kdo to je. Já jsem měl štěstí, že oba komunitní vedoucí, jak na magistru, tak na bakaláři, tak byli
82 hodně vstřícní a komunikativní a podporující. Takže jsem jim třeba i zavolal, když mi nebylo dobře nebo
83 jsem si s něčím nevěděl rady. A oni mě podpořili a vlastně to i transparentně říkají. A dál jsem si vytvořil
84 vztahy s těmi učitelem, kteří mi vedli bakalářku a teďka diplomku, tak taky je to takový profesionální vztah
85 a je tam cítit, že máme k sobě nějaké sympatie i tím, jak je to společné téma, a že si myslím, že mají ti učitelé
86 upřímný zájem.

87 **T: A na FHS?**

88 B: No ono to je vlastně tam je to nejvíc přes tu diplomku, tak tam s tou učitelkou tu mám nejradši.
89 A potom i ti ostatní učitelé, že vlastně není to, že bychom zašli někam spolu ven. Ale třeba s tím učitelem ze
90 zahraničí s jedním, s tím, když jsem šel domu, tak jsme kecali, když jsme měli společnou cestu. A myslím
91 si, že by to bylo možné s ostatníma učitelem. Myslím si, že to je hodně, jak moc do osobní roviny si tě pustí
92 a pár lidí tam takový znám, kteří by s tím byli v pohodě.

93 **T: Když se zamyslíš nad podobou neformálních setkávání na tvé škole, jak vypadají? A účastní se**
94 **učitelé?**

95 B: Heleď na PVŠPS fungují různý jako akce, které si studenti vytváří. Je to i podporovaný školou,
96 taky Skálův běh nebo, co to je taky ples. A popravdě já si myslím, že to je moc fajn, ale já jsem se toho nikdy
97 moc neúčastnil. Spíš, co jsem dělal, že jsem se domluvil s pár spolužákama, který mi byli blízký a s těma
98 jsme někam vyrazili a někdy jsme i přizvali učitele. Fakt, ale spíš, který jsme měli rádi, takže spíš tak hrstka
99 čtyři učitele. Na FHS taky, když jsme měli první setkání té třídy, tak ti učitelé řekli, že se klidně přidají. To
100 bylo fajn a potom se setkávali dál myslím, že učitelé se toho už neúčastní a já se toho taky neúčastním.

101 **T: Ještě se tě zeptám. Jaký si myslíte, že měl Váš vztah se spolužáky a učiteli vliv na vaše studium?**

102 B: Hele na bakaláři myslím si, že hodně velký, a i teďka mě motivuje, když vím, že ti učitelé mě
103 mají rádi. Takže vlastně já to nechci posrat já chci předvést nějaký výkon, ale ve smyslu, že to nemusí být
104 na jedničku, ale ve smyslu, že mu chci ukázat, že mi na tom záleželo, že jsem o tom přemýšlel. Takže vztah
105 s vyučujícím je pro mě důležitý. A s těma spolužákama mám hodně dobrou kamarádku, a s tou jsme se učili

106 a podporovali jsme se a vždy jsme se dohodli, co budeme studovat. Myslím, že sám bych to nedostudoval,
107 kdybychom se takhle nemotivovali a nedělali všechno v předtermínech. A hlavně já se trochu občas
108 podvádím, takže třeba ty eseje a další věci, tak ty mě nasdíleli, co napsali oni. A já jsem se hodně, hodně
109 inspiroval. S tím učením jakbysmet mě připadá, že je hodně obohacující, když ti studenti, spolužáci, jak oni
110 to pochopili, jak ty jsi to pochopil a ono se to ještě usadí.

111 **T: Myslíš, že by ještě něco mělo zaznít. Něco, co ti přijde důležité, aby tady zaznělo?**

112 B: K tématu komunikace?

113 **T: Je to téma interakce se spolužáky a učiteli.**

114 B: Takže interakce nemusí být jen interakce, dobře.

115 B: No já si myslím, že je dobře, aby se spolu lidí bavili o těch věcech, i co je serou, aby tam byl pro
116 to prostor. Protože většinou v té navazují na to, jak nebyli úplně transparentní v něčem, protože právě v tý
117 netransparentnosti potom vzniká takový drama, který je zbytečný a akorát to všem znepríjemňuje. A myslím
118 si, že to není příjemný ani pro jednu stranu. Ani pro studenty, ani pro spolužáka ani pro učitele. A když se
119 věci říkají, tak, jak jsou, tak si myslím, že se dají daleko jednodušeji zvládnout a že prostě.

120 **T: Takže bys potřeboval mít pocit, že tě to sere, že s tím nesouhlasíš.**

121 B: Jo, že se ti něco nelíbí, ono je blbý, že my jsme, že se nás hodně věcí prostě dotýká. Jako i mě,
122 když mě nehodnotí, tak, jak bych si přál. Tak i je, když nám se nelíbí jejich výuka prostě je to, tak, a ne vše
123 se dá udělat dokonale. Ale myslím si, že je dobrý vědět na čem ses. A potom, co můžeš očekávat a prostě se
124 o tom bavit narovinu a teďka mi připadá, že mluvím hodně zdlouhavě. Ne jenom na rovinu, ale prostě
125 jednoduše stručně, protože mi připadá, že to jsou takový kecy v kleci, že se z toho jakoby vyhlávají takové
126 fabulace, které nikam nevedou.

127 **T: A teď si mluvil o svoji zkušenosti obecně nebo kde.**

128 B: Na obou školách.

Rozhovor č. 3- Dana

T – tazatel

B – participant

1 **T: Jaký máš vztah s ostatními studenty z tvého ročníku?**

2 D: Takže vztah se spolužákama mám fajn. Myslím, že jsme super parta. Myslím, že od začátku
3 studia jsme jako měli nějakou iniciativu se víc poznat, víc setkat, že to nebylo jenom takový, že jsme to brali
4 takový, že spolu budeme chodit jen do školy. Ale brali jsme to i tak, že se chceme víc poznat a porozumět
5 si. Takže myslím si, že fajn, že tak i jako přetrvalo, ale teda ty aktivity společný se v průběhu času tak
6 utlumovali, jak se všichni trošku rozlítali do jiných oblastí. Ale mám pocit, že tam zůstalo takový to, že jsem
7 na ně zvědavá, co dělají, zajímá mě, jak se mají, sledujeme se na Instagramu a takový věci, že jako, myslím
8 si, že ty vztahy jsou fajn.

9 **T: A vídáš se s nimi i mimo školu?**

10 D: Teď je to spíš takový, že jsou vytvořeny takový skupinky, že jo spíš než na začátku, kde jsme
11 odcházeli jako třeba ročníkově, ale teď je to spíš na ty skupinky, že tam mám pár lidí, se kterými se jako
12 scházím i mimo tu školu a tak, takže to funguje no už v menším kruhu.

13 **T: Takže bys řekla, že k někomu z nich máš blízký vztah?**

14 D: Určitě.

15 **T: Stalo se ti třeba, že jsi potřebovala s něčím pomoci a mohla by ses na někoho z nich obrátit?**

16 D: Jojo, taky, už se to stalo párkrát a v pohodě.

17 **T: A mohla bys uvést nějaký konkrétní příklad?**

18 D: Může se to týkat třeba těch školních.

19 **T: Určitě.**

20 D: Nějaká konzultace něčeho, co už měl někdo za sebou. Tak mi poradil prostě jako, jak to udělal,
21 jakou s tím má zkušenost a tak. Nebo ať už je to nějaký sdílení zápisků, když člověk je nemocný nebo, co tak
22 ještě třeba nějaký rozdělení si úkolů, že si věříme, že někdo to udělá stejně dobře jako my a pak si to nasdílíme
23 a tak. Takže všechny tyhle různé věci.

24 **T: Čím si myslíš, že je vzájemná komunikace ztěžována/ komplikována v rámci tvého ročníku?**

25 D: Jako teďka celého ročníku?

26 **T: Ano.**

27 D: Ty jo to je těžký. Tak určitě to ztížil covid to se přesekaly ty vazby docela. Ale teďka ty jo asi
28 jak jsme v tom pokročilejším ročníku na magistru, tak už jsme víc rozlitaní jako, že už každý je tak trochu
29 někde jinde nebo ty předměty plníme každý tak různě. Takže asi to nejsme úplně všichni, tak na jedny vlně
30 jako v tom prváku, kdy všichni zažíváme to stejný máme stejný předměty, úkoly a tak, ale teď už je to víc
31 takový, že každý je víc individuálně trošku jinde.

32 **T: A můžu se zeptat, jak často se vlastně vídáš se svými spolužáky v rámci výuky, když jsi říkala, že
33 každý má něco jiného.**

34 D: No né úplně něco jiného, že bychom neměli ty povinný předměty, ale dřív to bylo fakt víc takový,
35 že jsme všichni vídali na těch stejných předmětech i jako víc lidí chodilo aktivně do té školy. Teď už tam
36 tolik nedochází jako určitě každý týden několikrát je vidím no, ale prostě už je ta docházka nižší no. Takže
37 asi ten covid taky no.

38 **T: Co by tomu pomohlo, teda kromě toho covidu tomu asi nic nepomůže.**

39 D: Myslím, že kdyby se zase obnovili nějaký společný akce, že by lidi fakt měli zájem přijít na něco
40 a pokecat a tak. A dál vlastně moc nevím, jen ty akce mě napadaj.

41 **T: Můžeš mi něco říct o tvých zkušenostech s vyučujícími na tvé škole?**

42 D: Tak já musím říct, že mám hodně dobrou zkušenost s vyučujícími na naší škole. A je to asi i tím,
43 že mám srovnání, protože před tím jsem byla na jiný vysoký škole rok a mám teda srovnání z těch dvou škol.
44 A je to nebe a dudy. Že na týchle škole je to tak, že tady je hodně cítit individuální přístup. Někteří učitelé ty
45 už tam teda nejsou, ale třeba mě znali i jménem a měli tu iniciativu si zapamatovat. Byl tam mnohem víc
46 takový ochotný přístup, líp reagují na maily. Tak nějak celkově ten přístup mi přijde hodně příjemný, že se
47 nebojím vlastně se na ně obrátit nebo se zeptat na blbost, že se nestydím tak, protože vím, že jsou takový
48 přijímající, že je to v pohodě no.

49 **T: Vytvořila sis blízký vztah, alespoň s jedním členem akademického sboru?**

50 D: Jo, myslím si, že jo. Určitě s mojí vedoucí bakalářky, ta mi přišla úplně úžasná. Taková hrozně,
51 že fakt měla zájem na tom, aby ta práce byla supr a opravdu mi věnovala ten čas a tak. To jsem cítila úplně
52 takový napojení s ní. I jsem měla pak i takovou touhu to dělat ještě líp a rychlejš a tak, aby měla radost. Byla
53 skvělá. Ta už tam taky není bohužel. A potom ještě s jednou učitelkou, která tam také už není, právě ta, která
54 se snažila zapamatovat ty naše jména a hrozně do nás hustila takové formální náležitosti, různých jako prací,
55 že tomu opravdu musela věnovat obrovský množství času, aby to každému úplně detailně opravila. A pak
56 nám to ještě vracela znova jo, že mohla si to hodně ulehčit tu práci, ale neudělala to, takže jsem taky cítila,
57 kdyby byla taková trošku kamarádka když jsem se sní vždycky bavila nebo tak.

58 **T: No a vlastně ty teď říkáš, že tam ti učitelé už nejsou, zažíváš i něco takového s učiteli, co tam jsou**
59 **teď?**

60 D: Joo zažívám, ale je to takový nový vlastně, že tady si na to musím přijít sama u těch nových.
61 Jestli to tak bude nebo ne. A u těch starých u těch jsem vlastně slyšela, že takový jsou, takže už jsem věděla
62 do čeho jdu a už jsem tak trochu předjíkala, že jsou úžasní a už se mi to jen tak potvrdilo. A tady, tím, že
63 jsem je neznala jsem musela zjistit, jestli to tak bude nebo ne. Ale jo, určitě z těch nových taky tam jsou
64 skvělí například moje konzultantka diplomky. Taky mi přijde, že pro mě dělá věci nad rámec, co by
65 nemusela. Já bych čekala, že za ní zajdu jen, když je problém a ona mi poradí. Ale ona je naopak i sama, že
66 mi pomůže, že mi pošle email i s nějakýma tipama, co bych mohla nebo tak. Takže, třeba.

67 **T: Jaký si myslíte, že měl váš vztah se spolužáky a učiteli vliv na vaše studium?**

68 D: Joo myslím si, že určitě, protože je to dost znát, když člověk cítí nějakou sounáležitost s těma
69 lidma, že necítí žádný soutěžení. Je to tak, že to není nechci říct kolektivní, že vím že si pomůžeme a tak
70 podobně, že i já jsem pak měla větší motivaci jim sama od sebe pomoc jako dát jim nějaký tip a nečekat
71 třeba na to, než se mě někdo zeptá. I ti učitelé, taky to působí hodně motivačně, že člověk ví, že oni jsou
72 ochotni, tak sám je ochoten něco dělat navíc a tak, že myslím si že jo.

73 **T: Když se zamyslíš nad podobou neformálních setkávání na tvojí škole, jak vypadají?**

74 D: No jsou, já teda musím se přiznat, že jsem jedna z nich, kdo je trošku flákal, ale když si vzpomenu
75 na ty dřívější, jak vypadaj. Noo, je to vlastně dost podobný jako setkání s kamarádama, jako je to takový, že
76 objevují se tam víc ty psychologický témata, a tak podobně. Což je jasný, že jo, když máš velký společný
77 téma, to tam prostě vždycky je. Ale je to vždycky takový uvolněný, bavíme se o věcech mimo školu, a tak
78 i s těma učitelem vlastně. Takže dost to připomíná jako setkání s kamarádama mimo školu bych tak řekla,
79 ale nevím jak teď no.

80 **T: Takže učitelé se účastní těch setkávání?**

81 D: No některých, hlavně Psychoparbu máme, třeba každý rok, tam chodí docela dost učitelů, takže
82 to třeba.

83 **T: A přijde ti důležitý, aby tam učitelé chodili nebo ti to je jedno?**

84 D: No je to pro mě asi takový ozvláštňení a takový zpestření tý akce, když tam přijdou. Nemusí tam
85 být celou dobu stačí na hod'ku tak. Ale je to fajn, když tam jsou, kdyby tam nebyli, tak se taky nic neděje.
86 Ale je to takový zajímavější asi vidět je zase v jiným prostředí, jak se chovají zase trošku jinak než ve škole
87 no.

88 **T: Potřebovala bys něco jinak nebo takhle jak máš nastavený ty vztahy s učitelem, se spolužákama**
89 **je pro tebe úplně vyhovující?**

90 D: To je těžká otázka. Ti učitelé tam je to asi fajn bych řekla, to mi přijde, že moc nevím, co bych
91 tam změnila. A u těch spolužáků ty jo to je takový, že by to museli být změny v tom jaký oni jsou nebo jak se
92 chovají. Tak nevím, jestli to sem úplně patří.

93 **T: Tak asi to má vliv na tvůj vztah, jací jsou.**

94 D: To by byli takový věci, že mě třeba rozčiluje, když někdo nevím prostě dělá věci na poslední
95 chvíli, všechny s tím otravuje nebo ptá se tisíckrát na něco co už bylo řečeno. Nebo prostě něco neudělá, je
96 to jeho vina a on si postěžuje, že učitelé nám to řekli pozdě. Tak spíš takový to, aby přijímali tu zodpovědnost,
97 že to studium je na nich, a to že ti učitelé jsou tak fajn a ochotní je jen jejich dobrá vůle a že to není standardní.
98 Nemaj křičet, když se něco děje jinak ne vyřvávat nee oni mají dělat tohle tohle, tohle a brát si spíš něco za
99 co být vděčný, že to není samozřejmost a snižovat tu svoji náročnost. Prostě víc dbát na to, že jsou na vejšce,
100 a že to je jejich zodpovědnost. Tak tohle mě asi rozčiluje, když to pak vidím v tom chatu tak si říkám ježiš
101 marja ten je otravnej nebo to.

102 **T: Chceš ještě něco doplnit?**

103 D: To je rychlost. Asi, jak jsme se o tom měli bavit, jak jsi mi psala, tak jsem si uvědomila, že za
104 rok už bude konec jestli to všechno vyjde. A že mi hrozně bude chybět ten vysokoškolskej život, protože mě
105 to vlastně baví, i když jsem chudá kvůli tomu a nemůžu ještě budovat tu kariéru tak mě to vlastně baví. A je
106 smutný že už bude konec, že už na tyhle věci budu jen vzpomínat.

107 **T: Je z tebe cítit nadšení.**

Bibliografické údaje

Jméno a příjmení autora/ky: Tereza Veselá

Studijní program: Navazující magisterské prezenční studium psychologie

Studijní obor: Psychologie

Název práce: Sociální a akademická integrace studentů psychologie

Počet stran (bez příloh): 77

Celkový počet stran příloh: 20

Počet titulů české literatury a pramenů: 20

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 65

Počet internetových odkazů: 13

Vedoucí práce: PhDr. Hana Georgi, Ph.D.

Rok dokončení práce: 2022

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh):

Přímé citace: 5 029

Ostatní text: 131 641

Celkový počet znaků:

Text práce ve formátu PDF:

DP_Vesela_Socialni_a_akademicka_integrace_studentu_psychologie

**Posudek vedoucího diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Tereza Veselá

Obor studia: Psychologie

Název práce: Sociální a akademická integrace studentů psychologie

Vedoucí práce: PhDr. Hana Georgi, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 77

Počet stránek příloh: 20

Počet titulů v seznamu literatury: 98

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření

		2		
--	--	---	--	--

(respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

Práce s odbornou literaturou a prameny

	1			
--	---	--	--	--

(citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

Formální zpracování

	1			
--	---	--	--	--

(jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

0				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice

	1			
--	---	--	--	--

(samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce

		2		
--	--	---	--	--

(publikace, referáty, apod.)

* nehodící se škrtněte

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Tereza Veselá

Obor studia: Psychologie

Název práce: **Sociální a akademická integrace studentů psychologie**

Oponent* práce: doc. PhDr. Jaroslav Kořá

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 70

Počet stránek příloh: 20

Počet titulů v seznamu literatury: 85 + 13

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření

(respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		2		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny

(citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

(jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

0				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice

(samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

0				
---	--	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce

(publikace, referáty, apod.)

	1			
--	---	--	--	--

* nehodící se škrtněte

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

**Posudek vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jaký je rozdíl mezi institucí a organizací?
Ovlivnila výsledky zkoumání pandemie covidu 19?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky; v případě doporučení do soutěže o nejlepší DP uveďte nadprůměrné charakteristiky práce v souladu s Vámi výše označeným kritériem formální úrovně, obsahové reprezentativnosti, metodologie a přínosnosti práce pro teorii či praxi):

Diplomantka zvolila téma z oblasti reflexe vysokoškolského studia; tematicky se převážně pohybovala mezi psychologii a vysokoškolskou pedagogikou. V teoretické části se věnovala problematice akademické a sociální integrace studujících na VŠ; průběhu VŠ studia a vzájemnými interakcemi studujících; existenci studijních komunit. Ve výzkumné části užila smíšený design, a to jak kvantitativní výzkum, tak kvalitativní sondu.

Připomínky: v úvodu se píše o diplomové práci, v prohlášení o bakalářské, dále pak opět o diplomové. Je sice obvyklé zdůrazňovat instituce, ale ve skutečnosti jde často o organizace (s. 11 atd.). Na s. 29 je dvakrát odkaz na studii Hermochové, S., ale v seznamu literatury je citována Hemochová, S. (s. 72). Kombinované studium není totožné s dálkovým studiem (s. 32). Kapitola nazvaná „Diskuse“ není skutečnou diskusí, ale spíše souhrnem, diskusní charakter má však následující kapitola nazvaná „Limity studie“. Sama autorka volila duchaplnou metodu ověření překladu dotazníku, ale ta neznamená jeho validizaci na českou populaci (tuto skutečnost autorka reflektovala – s.66). U některých pramenů v seznamu literatury chybí zřejmě některé údaje předepsané APA, např to, že se jedná o diplomovou či jinou akademickou práci; u některých titulů není zcela jasné, proč se v celkovém seznamu literatury objevují (např. Huizinga).

Celkové shrnutí: Práce umožňuje dobrý vhled do zkoumané problematiky. Při tvorbě textu autorka zpracovala značné množství zahraničních i českých pramenů, protože u nás nejsou k dispozici studie, o něž by se mohla opřít. Text je čtivý, ale občas by vyžadoval lepší formulace. Předložená studie je poměrně pečlivě tematicky uspořádána a zahrnuje celou řadu vhodných subtémat, která bylo vhodné v souvislosti s VŠ studiem probrat.

Výzkum, i když má spíše charakter sondy, umožňuje vhodný náhled na zkoumanou problematiku. Cenné jsou diskuse kolem sociální a akademické integrace, které ukazují, že problém lze nahlížet z více možných hledisek. Výhrady se týkají spíše vedlejších podružností, hlavní problémy jsou uchopeny vhodně a ukazují, že autorka se dobře orientuje v metodologii jak teoretického, tak praktického výzkumu. Předložený text splňuje požadavky kladené na diplomové práce a lze jej doporučit k obhajobě.

Doporučení do soutěže o nejlepší diplomovou práci:

~~doporučuji~~/nedoporučuji*

Celkově získané body do soutěže:

28,575

Doporučení k obhajobě:

doporučuji/~~nedoporučuji~~*

Navrhovaná klasifikace:

výborná

Datum, podpis:

* nehodící se škrtněte

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a