

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**  
Katedra psychologie

**PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY**  
**STUDIA NA ZAHRANIČNÍ VYSOKÉ**  
**ŠKOLE**

***Bakalářská práce***

Psychologie se zaměřením na vzdělávání

Autor práce: Pavel Linhart

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

Plzeň, červen 2014

### **Prohlášení o autorství**

Předkládám tímto k posouzení a obhajobě bakalářskou/diplomovou práci, zpracovanou na závěr studia na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně, s použitím odborné literatury a pramenů, uvedených v seznamu, který je součástí této bakalářské práce

V Plzni dne: .....

.....  
podpis autora

## **Poděkování**

Děkuji tímto Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za její odbornou pomoc a podporu při zpracovávání bakalářské práce.



## Obsah

Úvod.....	3
Teoretická část .....	4
1 Adolescence .....	4
1.1 Kognitivní procesy v adolescenci .....	5
1.2 Emocionalita v adolescenci.....	6
1.3 Sociální vztahy v adolescenci .....	7
1.4 Vývojové úkoly adolescence .....	8
2 Mladá dospělost.....	10
2.1 Kognitivní procesy v mladém věku.....	10
2.2 Emocionalita v mladém věku .....	11
2.3 Sociální vztahy v mladém věku.....	11
3 Životní styl dnešních vysokoškolských studentů .....	13
4 Aspekty zralosti.....	15
4.1 Zralost .....	15
4.2 Zralá osobnost.....	16
5 Přehledová studie.....	18
5.1 Aktuální výzkumy zaměřené na pobyt vysokoškolských studentů v zahraničí..	18
Praktická část .....	20
6 Výzkumný cíl.....	20
7 Popis vzorku respondentů .....	21
8 Charakteristika použitých metod .....	22
8.1 Metody sběru dat.....	22
8.2 Metoda práce s daty .....	24
9 Výsledky šetření .....	25
9.1 Celkové výsledky .....	25
9.2 Rozdíly u studentů se zahraniční stáží a bez ní.....	34
10 Odpovědi na výzkumné předpoklady .....	50

Závěr .....	51
Internetové zdroje .....	54
Seznam použitých grafů.....	56
Resumé.....	58
Summary.....	58

## Úvod

Název práce jsem si zvolil zcela záměrně, protože jsem před dvěma lety absolvoval studium v zahraničí, což od té doby vnímám jako velice pozitivní zkušenost. Zajímalo mě, zda se jedná pouze o mé osobní hodnocení, či zda déletrvající zahraniční pobyt je stejně přínosný také pro ostatní. Zajímalo mne zejména, jakým způsobem tato zkušenost ovlivní osobnost studentů. Předpokládám, že náhlá potřeba osamostatnit se a prosadit se v cizím kulturním prostředí vede k osobnostnímu růstu.

V rámci mapování problematiky bakalářské práce budu postupovat následujícím způsobem. Nejdříve se pokusím charakterizovat vývojová období „adolescence“ a „mladá dospělost“, a to vždy vzhledem k vývojovým úkolům, z kognitivní, emocionálního a sociálního hlediska. Cílovou skupinu, na kterou se práce zaměřuje, tvoří studenti, kteří jsou na přechodu těchto dvou vývojových fází. V další části práce se pokusím předložit přehledovou studii, která se zabývá aktuálními výzkumy osobnosti adolescentů a mladých dospělých.

Na základě získaných informací navrhnu a realizuji výzkumnou studii, která bude řešit rozdíly u osobnostních vlastností mezi studenty se zahraniční a studenty bez zahraniční zkušenost u vysokoškolských studentů. Tímto způsobem vymezuji praktický cíl bakalářské práce. Za účelem dosažení tohoto cíle oslovím skupinu studentů, kteří mají zkušenosti se zahraničním pobytem, podrobím je psychologickému testování vybraných osobnostních vlastností a jejich výsledky porovnáám s výsledky kontrolní skupiny, kterou budou tvořit studenti, kteří zkušenost se zahraničním pobytem nemají. Výsledky budu graficky a statisticky zpracovávat.

# Teoretická část

Osobnost vysokoškolského studenta formují vývojové aspekty spolu se specifickými životními zkušenostmi, které studium na vysoké škole přináší. Z vývojového hlediska se jedná o přechod mezi ontogenetickou fází adolescence a meolím (mladá dospělost). Proto se v rámci teoretické části bakalářské práce budeme všem těmto oblastem věnovat.

## 1 Adolescence

V této části bych rád popsal názory různých autorů na vývojovou fázi dospívání adolescence. Tyto názory se často liší. „Slovo adolescence je odvozeno z latinského *adolesco* = dospívat, vyvíjet se, ale také vzmáhat se, sílit a mohutnět.“ Období dospívání neboli adolescence označuje období mezi dětstvím a dospělostí, kdy tělo i mysl prochází významnými proměnami. Tyto změny probíhají v oblasti somatické, psychické i sociální. Tyto změny jsou zapříčiněny jak biologickými, které patří mezi primární, tak i psychickými a sociálními faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Je to fáze dospívání, kdy je člověk nejkrásnější, nejsvěžejší a nejbystřejší. Svůj život si dokáže užívat a těží z něj maximum (Říčan, 2006, s. 19). Wágnerová (2012, s. 367) popisuje adolescenci takto: „*Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity*“. Dle Říčana (2006, s. 191) je dospívání určitou konfrontací s těžkými úkoly spojenými s tímto obdobím, kdy se jedinec snaží vyznat se sám v sobě a hledat si své vlastní místo ve společnosti a zároveň zkusit, co dokáže, co vydrží a co je společnost ochotna u něj tolerovat a dovolovat mu projevit svoji individualitu. Z toho tedy vyplývá, že vývojové problémy, s nimiž se dospívající dívky vypořádávají, jsou tyto:

- hledání identity,
- egocentrismus,
- idealismus,
- pocit hrdosti,
- sexualita.



Toto období začíná kolem 15. roku života a vrcholí kolem 20. roku života, což ovšem může být zcela individuální, neboť je třeba brát v potaz fyziologický a psychický vývoj dívky či chlapce. Vstup do adolescence je dán dobou, kdy mladý člověk zpravidla tělesně dozrává jako muž nebo jako žena, a zároveň dobou, kdy zvolil učební nebo studijní obor a začíná se připravovat na určité povolání (Vágnerová, 2012, s. 373). Vymezit konec adolescence zcela jednoznačně je nemožné, neboť závisí na individuálním vývoji jedince. Václav Příhoda píše, že u vysokoškolských studentů se tato vývojová fáze velmi často prodlužuje, což je zapříčiněné ekonomickou závislostí na svých rodičích, a tudíž k dosavadním 20 letům přidáváme až 3 roky (Říčan, 2006, s. 194).

## 1.1 Kognitivní procesy v adolescenci

Základ kognitivního vývoje v tomto období se vztahuje k učení a zrání a jejich vzájemné interakci. Až v momentě, kdy jedinec dosáhne zralosti a nabude dostatečné zkušenosti, může dále rozvíjet své kognitivní schopnosti. Tyto dva faktory hrají rozhodující roli v rozvoji dalších schopností. Piaget (in Vágnerová, 2012, s. 379) nazývá toto období jako stádium formálních logických operací. Dospívající jedinec tudíž dokáže přemýšlet o světě ne pouze z reálných zkušeností, které během svého dosavadního života poznal, což se děje v případě mladších školáků, nýbrž přemýšlí o tom, jaký svět by kolem něj mohl být anebo jaký by kolem sebe chtěl mít. Uvědomuje si, že realita není jedinou proměnnou v životě člověka, ale pouze jednou z mnoha. Dalším znakem kognitivního vývoje adolescentů je uvažování abstraktně, kdy jedinec dokáže uvažovat o všem relativním, nereálném a dokáže si dávat dohromady věci „bez spojení“, čehož by ještě před pár lety nebyl schopen. Z toho vyplývá hypoteticko - deduktivní myšlení, což navazuje na myšlení abstraktní. Pomocí hypoteticko - deduktivního myšlení řeší člověk formální logické operace v oblastech, které nelze přímo pozorovat a se kterými nemá jedinec žádné zkušenosti, čili přesahuje naše dosavadní poznání. Z hlediska chápání času v okolním světě zde také dochází ke změně, a to poměrně zásadní. U adolescentů dochází ke změně vztahu k časové dimenzi. Pro adolescenta již není nejdůležitější přítomnost, ale budoucnost, neboť začíná být sám odpovědný za svůj budoucí život. Přítomnost je pro ně pouze prostředkem k budoucím úspěchům či neúspěchům.

Podle Říčana (2006, s. 195) adolescenta v tomto období čeká ještě jeden koperníkovský obrat, jenž není tak razantní, ale přesto hraje vliv na vývoj jedince. Jedná se totiž o: „*pochopení, že není středem světa, což v tomto případě znamená, že není středem*

*pozornosti všech lidí kolem sebe. Dospívající mívá totiž dojem, že všichni v jeho okolí stále pozorují jeho zevnějšek, všímají si jeho chování, sledují jeho výkony.* “Abstraktní myšlení v adolescenci občas dosáhne takového bodu, že už jedince může i obtěžovat, protože jedinec už je více zaměřen na pojmy než na obrazy. To však záleží na úrovni myšlení jedince a jeho dosaženém vzdělání, což se týká pouze určitého množství adolescentů v populaci. Ovšem zdokonalováním pojmového aparátu též klesá obrazotvorná představivost, která je nejvýznamnější v dětství. Také pro Macka (2003, s. 37) je adolescence velice zásadním obdobím v ontogenezi jedince. Podotýká, že v rané fázi adolescence se vytváří nezbytná výbava pro abstraktní myšlení, díky němuž jsme schopni představit si reálně neexistující věci, operování s abstraktními pojmy a reflektovat sebe jako subjekt vlastního myšlení. Určitou proměnou prochází také určité charakteristiky paměti, jak krátkodobé tak i dlouhodobé, jelikož s naším přibývajícím věkem přichází i zkušenosti, které si potřebujeme zanechat v naší paměti a tudíž vede k restrukturalizaci uložených obsahů.

## **1.2 Emocionalita v adolescenci**

Emocionalita v adolescenci se úzce pojí se změnami v oblasti prožívání zapříčiněné hormonální proměnou. Mezi největší znaky patří kolísavost emočního ladění, větší labilita, dráždivost či tendence přecitlivěle reagovat na běžné podněty a často na ně neumí adekvátně reagovat. Jelikož je to v jeho životě něco nového, je touto situací zaskočen, což ještě umocňuje neznalost příčiny vzniku těchto nálad. Výsledkem těchto změn je převážně podrážděnost a rozmrzelost následované negativní reakcí okolí, což může vést až k různým nesrovnalostem mezi jedincem a jeho nejbližším okolím. Na venek se toto střídání nálad projevuje sníženou frustrační tolerancí, tudíž větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. V jejich blízkém okolí to vyvolává podezření, že jejich ratolesti jsou rozmazlené, nevychované a že svým nesmyslným chováním obtěžují okolí. Mimo jiné je během adolescence také tendence nesvěřovat se se svými city ostatním a přísně si je „skladovat“ v sobě samém. Jedná se o tzv. emoční egocentrismus a projevuje se jako nechut' projevovat svoje city navenek. (Vágnerová, 2012, s. 390).

I podle Příhody (in Macek, 2003, s. 37) je adolescence z hlediska emocionálního vývoje období zvýšené emoční lability, posunů nálad k negativním rozladům, období krizí a pocitových zvrátů.

Macek (2003, s. 38) píše, že: „Zvláštní význam v adolescenci získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní citění.“ Je to také období první konfrontace názorů okolí na naši osobnost a vzhled s našimi představami a s tím spojené období „prvního vystřízlivění“.

### 1.3 Sociální vztahy v adolescenci

Sociální vztahy v adolescenci souvisí především s ukončením povinné školní docházky a s tím spojenou volbou budoucího života. Vágnerová (2012, s. 395) uvádí, že se v adolescenci pomalu začíná měnit vztah s lidmi z blízkého okolí. Typické je permanentní zkoušení náhodných rolí, kdy adolescent chce vyzkoušet veškeré možné role tak, aby z těchto zkušeností dokázal později čerpat. Odmítá podřízené postavení vůči rodičům, učitelům, tedy autoritám, které se nějakou měrou podílejí na jeho správném vývoji. Jejich autoritu je ochoten přiznat pouze v případě, uzná-li fakt, že si ji zaslouží. Přesto toto lpění na kritiku autorit není tak silné jako kritika vrstevníků, která bývá velice nápadná, jelikož je to nová situace v životě adolescenta a teprve se učí, jak tuto kritiku podávat, aby neměla mnohdy nedozírné následky. Kritika k sobě samému je také vysoká, ale adolescent tuto kritiku nedává navenek znát za účelem zachovat si alespoň na oko určitý stupeň důstojnosti. I Říčan (2006, s. 217) ve své knize hovoří o tendenci kritizovat své rodiče. Uvádí však, že adolescent tuto kritiku nevědomě využívá k vlastnímu zocelení a stejně tak tuto kritičnost bere jako přípravu na budoucí autonomní život. Těmito polemikami se svými dosud neohroženými autoritami totiž vyjadřuje svůj názor na věci, které byly dosud nedotknutelné. Pokud však nedojde k tomuto střetu adolescenta s autoritami, může to mít následky v jeho budoucnosti, tudíž tato konfrontace je brána za jednu z nejdůležitějších úkolů sociálního vývoje v adolescenci. Tuto tezi podporuje i Langmeier (2006, s. 149), který píše, že: *“Tam, kde se dospívajícímu nepodaří uvolnit se z přílišné závislosti na rodičích a přemístit zčásti své vazby na vrstevníky, může docházet k různým obtížím, které si okolí nedovede vysvětlit“*.

V období pozdní adolescence adolescent pomalu začíná uvažovat nad svým budoucím životem a s tím spojené požadavky na svůj vlastní růst, profesní či osobnostní. Svým vlastním okolím je na něj nahlíženo zcela rozdílně než v pubertě, a to zejména jako na dospělou osobu, která formuje svůj život bez cizího přičinění. Mění se tím pádem i postoj adolescenta k sociálním skupinám. Vágnerová přináší přehled těchto skupin: Rodina působí stále jako stálé sociální zázemí, objevují se zde ale značné tendence osamostatnit se, což tudíž ale přináší

konflikty mezi dítětem a jeho rodiči. Snaha rodičů kontrolovat své dítě naráží na odpor. Dospívající se chtějí zbavit „břemene“ neustálého kontrolování a rozhodovat si o svém životě sami. I tohle má však svá úskalí, finance. *„Odpoutávání z kognitivní a emoční vázanosti na rodinu je proces, který je náročný pro obě strany, pro dospívající i pro rodiče. Uvažování, prožívání a chování, ale i fyzický vzhled dospívajících signalizující potřebu změny, podobně jako tomu bylo v batolecím věku. Pokud jsou jim rodiče dostatečně otevřeni a dokáží na ně flexibilně reagovat, vytvoří pozitivní podmínky k postupné autonomizaci při zachování základní důvěry. Dospívající a jejich rodiče jsou v neustálé interakci a v mnoha směrech se vzájemně ovlivňují, takže lze mluvit o reciproční socializaci.* (Vágnerová, 2012, s. 40). Škola je v porovnání s předchozími lety, kdy jsme školu brali jako povinnost, již brána jako odrazový můstek k budoucímu životu, a tak ji adolescent přikládá mnohem větší důležitost. Výběr vysoké školy souvisí s proměnou hodnotové hierarchie, rozvojem různých vlastností a dovedností. Motivace k učení se mění výběrem vysoké školy, kdy už se zaobíráme určitým profesním směrem a uvažujeme o důležitosti jednotlivých školních předmětů. Postoj učitelů se velice podobá vztahu k rodičům. Rodina a školní prostředí, zejména rodiče a učitelé figurují mezi hlavními autoritami mladšího školního věku. Jak již jsem se zmínil, v adolescenci se postoj k autoritám mění a dochází k nechutenství podřizování se autoritám. Pracoviště má vliv na sociální postavení ve společnosti, které je určené nejen profesí, ale i institucí, ve které jedinec zastává určité místo. Vrstevnická skupina slouží jako „náhradní“ rodina, se kterou je adolescent v kontaktu, protože prožívá stejné problémy jako my a jsou k nám v rovnocenném postavení. Naši přátelé jsou pro nás v pozdní adolescenci nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory. Vztahy mezi přáteli se utužují, význam skupinové vztahy se naopak snižuje a v sexuálním životě dochází k prvním trvalejším partnerským vztahům.

#### **1.4 Vývojové úkoly adolescence**

Vývojové úkoly v adolescenci jsou spojeny s vytvořením samostatné osobnosti, která by již měla sama organizovat svůj život a vytvářet svoji vlastní budoucnost. Jsou to úkoly, do nichž zahrnujeme naše individuální potřeby a očekávání a zároveň se je snažíme skloubit s potřebami a očekáváními, jež jsou očekávány společností (in Macek, 1999, 13). Společnost nám předkládá určité vzorce chování, kterými bychom se měli řídit a vytvořit jedinečnou osobnost. Problém nastává, pokud si vybereme jiný než standardní vzorec. Pak jsme společností sankciovaní.

Následující výčet vývojových úkolů v adolescenci sumarizoval Petr Macek (1999, s. 22-23):

- *Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role.*
- *Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení - schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti.*
- *Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví.*
- *Změna vztahů k dospělým (rodičům, dalším autoritám) - autonomie, popř. vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost.*
- *Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí - k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ budoucí profese.*
- *Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život*
- *Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti - tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování.*
- *Představa o budoucích prioritách v dospělosti - důležitých osobních cílech a stylu života.*
- *Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztah ke světu a k životu.*

Závěrem lze říci, že: „Adolescenti se učí svůj život brát vážně, dokazují, že hledají jeho smysl, cítí odpovědnost.“ (Smékal, Macek, 2002, s. 171). Je to již vývojové období, kdy se člověk osamostatňuje a připravuje sám sebe na samostatný život skrze nejrůznější situace, které mnohdy ale sám vyhledává za cílem zocelit sám sebe.

## **2 Mladá dospělost**

Mecítmu, neboli mladou dospělost, lze považovat za přechodné období mezi adolescencí a plnou dospělostí. Langmaierova (2006, s. 158) publikace nám podává přehled autorů zabývajících se touto tematikou, kde Švancara stejně jako Whitbourneová a Weinstocková vymezují mecítmu do období mezi 20. až 30. rokem života, kdežto v Říčanovo pojetí mecítmu toto období končí 25. rokem života. Novotná, Miňhová a Hříchová (2000, s. 59) uvádějí, že mecítmu jako vývojovou fázi vymezujeme do období mezi 20. a 30. rokem života. Ve své publikaci uvádějí, že toto období je v 25. roce rozdělené do dalších dvou, zcela odlišných vývojových fází. Abychom mohli vývojovou fázi mecítmu považovat za dokončenou, je důležité, aby jedinec dosáhl určitých životních kritérií, jmenovitě se jedná o nezávislost na rodičích, hledání životního partnera, předběžná volba povolání atd. (Langmeier, 2006, s. 160). Mecítmu tudíž neurčujeme pouze podle věkového faktoru, nýbrž podle dosažení dalších a velice podstatných životních událostí. V období mladé dospělosti jsou lidé na vrcholu svých sil. Muži i ženy dosahují nejvyššího výkonu jak mentálního, tak fyzického. Tělesná skladba je připravena na vysokou a dlouhodobou zátěž, podpořenou obrovským výdejem energie.

### **2.1 Kognitivní procesy v mladé dospělosti**

U zdravého člověka jsou kognitivní procesy na velice vysoké úrovni a dostávají se ke svému životnímu vrcholu, jinými slovy můžeme říci, že na vyšší úrovni již nikdy nebudou, protože na konci mladé dospělosti dochází k prvním involučním změnám. Přesto můžeme sledovat určité změny oproti předešlým vývojovým fázím, a to v nárůstu mozkové kůry a nárůstu IQ. Myšlení ovlivňují především zkušenosti, tedy vnější, okolní vlivy, na rozdíl od dospívání, kdy bylo ještě myšlení ovlivněno zráním centrálního nervového systému. Zvyšuje se i potřeba rozvíjení jiných složek inteligence, nežli bylo potřeba pro školní úspěšnost. Ojedinelé nejsou případy vysoké úspěšnosti mladých lidí v pracovním životě, ačkoliv jejich školní prospěch byl spíše podprůměrný. Je to například schopnost originálního myšlení při řešení problému, sociální a emoční inteligence, což souvisí s tendencí uvažovat o věcech pragmaticky spíše než spontánně (Zacharová, E. 2012). Při rozdělení na fluidní a krystalickou inteligenci v tomto období převládá zejména inteligence fluidní. Procesy zpracovávání nových poznatků probíhají poměrně rychle (Vágnerová, 2007, s. 19).

## **2.2 Emocionalita v mladé dospělosti**

V mladé dospělosti se začíná stabilizovat průběh emočního prožívání. I když citové prožitky mohou být dost silné a jednostranné, je to zapříčiněné určitou snahou udržení či zlepšení dosažitelnosti stanovených cílů a osobních vztahů s nejbližším okolím. Emocionalita opět úzce souvisí s nabýváním zkušeností, a tak je člověk v mladé dospělosti ochoten procházet více či méně úspěšnými vztahy za účelem naučit se a zdokonalovat se emocionální a rodinné sféře života. Toto období je označováno za přípravu na rodinný život a přináší s sebou spoustu rozhodů a střídání sexuálních partnerů. Tato otevřenost k novým podnětům je značná z počátku mladé dospělosti. S příchodem 30 let ochota vystavovat se nečekaným podnětům upadá a zaměřuje se na stabilizování rodinného života (Říčan, 2006, s. 230). Dá se říci, že mladí dospělí nevyhledávají potenciální partnery či partnerky podle sociálního statusu, vzhledu či vzdělanosti, ale podle množství zkušeností, které jim budoucí vztah může poskytnout. V druhé polovině mecitmy člověk značně redukuje svoji sociální síť a vybírá si lidi, kterými si dokáže představit být obklopen v nadcházející fázi svého života. Již nemluvíme o naivní otevřenosti a sdílení soukromého života téměř s kýmkoliv, ale vymezujeme své přátele. V důsledku tohoto našeho vymezení dochází k posunu ve vztahu s různými lidmi k posunu. Souhrnně řečeno, s touto redukcí se transformuje kvalita našeho přátelství s lidmi, kteří redukcí projdou.

## **2.3 Sociální vztahy v mladé dospělosti**

Přechod z adolescence do mladé dospělosti s sebou přináší sociální nestabilitu projevující se v častém střídání sexuálních partnerů či partnerek, změnami zaměstnání, přátel. Jak již jsem zmiňoval v předchozí kapitole, v mladé dospělosti se jedinec snaží výrazněji odtrhnout do svých rodičů a nechápe je již jako významnou autoritu. Tato snaha má vliv i na chápání běžných sociálních norem, protože už nejsme tolik podřízeni autoritám a budujeme si svoji pozici mezi vrstevníky, rodiči či známými. Vytváříme si nové role a s tím i svoje vlastní pravidla a normy. Je pouze na nás, do jaké míry jsme ochotni respektovat normy, které byly běžné ještě před pár lety. Dle tohoto tvrzení si relativizujeme a obhajujeme naše chování, i když tušíme, že nějaký čin nebyl v souladu se sociálními normami. Rizika tohoto chování se objevují v situacích, kdy se s novými rolami neumíme vyrovnat, a protože již vystupujeme jako samostatní dospělí lidé, naše okolí a společnost nás již tak vnímá a je k nám mnohem

méně tolerantní a ochotna odpouštět chyby v prosociálním chování (Vágnerová, 2012, s. 30). Dle Gilliganové (in Vágnerová, 2012, s. 30) prochází lidé v mladé dospělosti několika fázemi vývoje morálního uvažování, které nesouvisí s věkem spíše jako s přijetím typických rolí pro život dospělých. V první fázi se uskutečňuje přechod od egocentrismu k altruismu. Začínáme si uvědomovat osoby v našem okolí, jejich význam pro nás a jejich potřeby, či nedostatky, se kterými jsme ochotni, pokud o to požádají, pomoci bez reciprocity. Druhá fáze skýtá nebezpečí v ohrožení pohodlí našeho vlastního života, protože se zde objevuje velké úsilí v péči o jiné a zároveň potírání péče o sebe sama. Tato snaha souvisí se zakládáním rodiny a péči o novorozence, či partnera na začátku rodinného života. Ve třetí fázi se tato nerovnováha vrací do normálu. Jsme schopni rozdělit naše síly na uspokojení vlastních potřeb, stejně tak i potřeb lidí v našem blízkém okolí. Tato fáze ovšem nemůže nastat bez dvou fází vývojově předcházejících.



### **3 Životní styl dnešních vysokoškolských studentů**

Kohoutek (1998, s. 3) považuje vstup na vysokou školu za náročnou zátěžovou situaci, kterou provází změna životního i pracovního stylu, změny ve vztahu k rodině a mnohdy i změny bydlení. Podle Trpišovské (1997) je studium na vysoké škole náročnější především proto, že se studenti musejí naučit samostatně plánovat a lépe pracovat s informacemi a sami si udržet dlouhodobou motivaci. V obecné rovině se noví studenti musí adaptovat na institucionální systém vysoké školy, kulturně-společenskou atmosféru univerzity, nové existenční podmínky a novou organizaci volného času (Bratská, Jarošová, in Konečný, 1989). Někteří se těmto změnám přizpůsobují lépe než jiní. Souvisí to především s inteligencí, osobnostními vlastnostmi a celkovým emočním laděním.

Hargašová (1992) rozdělila proces adaptace do 4 fází. V přípravné fázi, kterou provází fantazijní představy, je důležité, aby nebyly výrazně pozitivnější než následná realita. V další fázi dochází k mobilizaci sil a citovému vzrušení pod vlivem nových dojmů. Rámcové ztotožnění s novými podmínkami provází jisté psychické zklidnění. Posledním krokem je úplná adaptace. U studentů, u kterých adaptační fáze neproběhla v pořádku, se lze setkat s pocity tísně a frustrace, somatizací, deviantním chováním, popř. poruchami kognitivních funkcí (Hargašová, 1992). Trpišovská (1997) odhaduje, že určité adaptační potíže má až 60 % studentů.

Způsob výuky na vysoké škole klade vysoké nároky na samostatnost a schopnost rozvrhnout si čas. Vysokoškolské studium je oproti středoškolskému náročnější z hlediska rozsahu učiva a způsobu zpracování učební látky. Téměř 60 % studentů vidí jako hlavní rozdíl množství učební látky (Dlouhá, 2001). Vyučovací bloky jsou také delší, což klade větší nároky na požadavky na studentovu pozornost (Konečný, 1996). Odlišné je také časové rozložení hodnocení. Podle Bruthanse (2006) jsou někteří studenti velmi zaskočení prvním zkouškovým obdobím. Vašutová (2002) rozlišila tři typy studentů, podle jejich přístupu ke studiu. Student s povrchním přístupem chce s co nejmenším úsilím získat vysokoškolský titul. Hluboký přístup ke studiu znamená vysokou snahu zvládnout obor a připravit se na budoucí profesi. Student s utilitárním přístupem chce úspěšně zvládat zkoušky a přizpůsobuje se situacím. Vašutová (2002) také charakterizovala základní bariéry, které mohou u vysokoškolských studentů proces učení narušovat. Jedná se o bariéry fyzického rázu, jako je např. špatný zdravotní stav, tělesný handicap apod. K psychickým bariérám patří především

tréma a neurotické poruchy. V emocionální rovině se vyskytují pocity bezmocnosti a nepřiměřená intenzita prožívání případných neúspěchů. O sociálních bariérách hovoří především u studentů s nízkou potřebou sociálních kontaktů, kteří mohou mít problémy v případě týmových projektů atd. Intelektové bariéry souvisí se samotným výběrem oboru a nevhodným učebním stylem.

V průběhu procesu adaptace na vysokou školu je velice důležitá podpora druhými lidmi, která může mít podobu emoční, informační a praktickou. Tuto sociální oporu vysokoškolskému studentovi poskytují rodiče, přátelé, popř. partneři. Vztah k rodičům ovlivňuje zejména to, zda student po dobu studia bydlí doma či mimo domov, do jaké míry je samostatný v rozhodování a do jaké míry je na rodičích ekonomicky závislý. Podle Macka a Lacinové (2006) mohou mít mladí lidé dobré vztahy s rodiči i vrstevníky zároveň. Výzkumy Pácla (1999) ukazují, že 24% studentů se obrací pro radu spíše na své rodiče, 21% využívá spíše rad svých vrstevníků a pro 55% studentů má názor kamarádů přibližně stejnou váhu jako názor rodičů. Vysokoškoláky lze považovat za specifickou sociální skupinu vzhledem k neomezenému času, který spolu tráví. To platí zvláště pro ty, co spolu bydlí na kolejích nebo ve společně pronajatých bytech. Podle Trpišovské (1997) mají studenti ubytovaní na kolejích pozitivnější postoj ke studiu než studenti žijící u rodičů. Mnoho studentů dokonce bydlení na kolejích považuje za neodmyslitelnou součást studia (Menclová, Baštová, 2005).

Co se týká finanční situace vysokoškolských studentů, bylo zjištěno, že více než polovina studentů si přivydělává různými brigádami a někteří mají i pravidelnou práci. Tito studenti musí skloubit čas mezi studiem a prací a mnohdy je to náročné.

Vstup na vysokou školu také pro mnohé adolescenty znamenal změnu dosavadních zájmových aktivit (Konečný, 1996). Sak (2000) zjistil, že vysokoškolští studenti se ve svém volném čase nejvíce věnují schůzkám s partnerem a návštěvám kaváren, či restaurací.

Problémy současných studentů sumarizovaly Manclová, Baštová (2005) a seřadily je dle častosti výskytu: nedostatek financí, časové skloubení práce a studia, dojíždění do školy, stres při zkouškách a zápočtech, bydlení, osobní potíže, zvládání učiva obecně, zdravotní stav a jiné problémy.

## **4 Aspekty zralosti**

### **4.1 Zralost**

O zralosti můžeme hovořit z mnoha hledisek, kde mezi mnohé můžeme zařadit zralost sociální, osobní, sexuální či školní zralost. Zralost jako taková je tedy komplexním výsledkem všech těchto jednotlivých faktorů zralosti. Podle Charlotte Bühlerové je zralost stádium v lidském vývoji, kdy člověk dosáhne svých základních životních tendencí, mezi které můžeme počítat svá přání úsilí (Bühlerová, 2010, [online]). Jiní autoři chápou zralost jako seberealizaci ve všech osobních potenciích, které by člověk měl dosáhnout (in Lagnmaier, 2006, s. 169). Kateřina Vrtělová (2008) souhrnně předložila různá pojetí a koncepce zralosti, z nichž si ty nejzákladnější uvedeme. S. Freud v rámci psychoanalytické teorie považuje zralost za dosažení genitálního stádia vývoje libida. Pro C. G. Junga je zralý jedinec ten, který je individualizovaný. Psychosociální teorie E.H.Eriksona shledává zralost jako fázi integrity a moudrosti. Humanistické koncepce v kontextu Maslowovy pyramidy potřeb spatřují zralost jako dosažení sebeaktualizace. U V.E.Frankla se jedná o dosažení vůle ke smyslu. Duchovní učitel Osho mluví o zralosti jako o výsledku lidského růstu. Jedná se přitom o vertikální růst směrem k duchu, k Bohu, pryč od světa. Rozebírá zde život člověka podle sedmiletých cyklů a nemálo pozornosti se v této souvislosti věnuje otázce sexuality a jejích přirozených proměn, které mnoha lidem moderního západního světa dělají potíže (Osho, 2004).

Zralost úzce souvisí s potřebou vlastní identity a její realizací. Jedná se o zápas člověka o sebe sama. Bojuje o to, aby co nejvýstižněji vyjádřil svoji jedinečnou pozici ve společnosti (Helus, 1973, s. 42). Koncept jáství se dá zjednodušeně popsat jako souhrn názorů a postojů k vlastní osobě. Je to výsledek právě těch postojů a názorů, které člověk slyší od svého okolí a které srovnává se svojí představou o sobě samém. Klíčovým konceptem tohoto tématu je naše ego, jež můžeme brát ze dvou pohledů: Ego jako objekt: toto ego je rozdíl mezi reálným a ideálním egem, kdy člověk sám sebe vidí jako objekt posuzování a přisuzuje si určité vlastnosti, o nichž si myslí, že jsou mu vlastní, a které by chtěl mít. Ego jako činitel: v tomto případě zastává ego funkci činitele, který nás vede k maximalizaci vlastních pocitů sebeúcty či sebeoceňování v pozitivním smyslu („self-esteem“) (Nakonečný, 1995, s. 134-135).

V následujícím odstavci bych rád vymezil rozdíly ve zrání osobnosti mezi muži a ženami.

Osobnostní rozvoj mužů souvisí s archetypálním pohledem na muže jako na vůdce a ochránce smečky, tudíž cílem tohoto zrání by měla být stabilita, odolnost a schopnost prosazení. (Vágnerová, 2012). Odmítnutí přijmout tuto roli vede k sociální nezralosti, která se může projevit komplexem Petra Pana, kdy si raději muž vybere zůstat ještě chlapcem namísto zodpovědnosti za rodinu a svůj vlastní život. Takoví muži často žijí ještě dlouhá léta se svými rodiči, nebo navazují vztah s ženami ochotnými ujmout se nadřazené role.

V porovnání mezi muži a ženami dochází ke zrání mnohem rychleji u žen, což je způsobeno biologickou stránkou mentality žen, které mají potřebu usadit se a zplodit dítě. Díky této tezi se dostáváme k nezralosti ženské části obyvatelstva, která souvisí s úzkou vazbou k matkám, nadměrným očekáváním od budoucích matek a následným nezvládnutím role matky. Pokud žena odmítá dospět, mluvíme o pozici „věčného děťátka“.(Corneau in Vágnerová). Následkem této nezralosti je časté střídání krátkodobých milostných poměrů, imaginární vytváření ideálního partnera či hledání mnohem starších partnerů, který s ohledem na věkový rozdíl automaticky přebírá vůdčí roli ve vztahu a zodpovědnost za partnerský vztah a popřípadě rodinný život.

## 4.2 Zralá osobnost

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, 169) je „*dosažení osobní zralosti považována za jedno z kritérií dospělosti*“. Být zralý v zásadě znamená přijmout plnou odpovědnost za své jednání, být ekonomicky nezávislý, plně rozvíjet své osobní zájmy, legalizovat vztah k životnímu partnerovi, plnit výchovné úkoly vůči svým potomkům a zároveň se přizpůsobovat svým stárnoucím rodičům. Kulka (2003) je rozlišuje zralost intelektovou, emocionální, sociální, morální a kulturní. Vrtělová (2008) specifikovala kritéria zralosti do sedmi oblastí. Jedná se o emocionální stabilitu a pocit spokojenosti, správné sebehodnocení, pocit identity a integrity, nezávislost a autonomii, adekvátní vnímání reality, sociální adaptaci, seberealizaci a morální dimenzi.

Pojem „sociální zrání“ se týká změn v chování a postojích, kterému z vývojového hlediska dochází pod vlivem měnících se sociálních pozic a rolí (Sak, 2000). Proces sociálního zrání se týká motivačních struktur jedince, jeho hodnotové orientace, životních cílů a přijetí sociálních rolí a norem.

Také podle Kohoutka (2005) je zralá osobnost především dobře sociálně přizpůsobená. Zralá osobnost přijímá odpovědnost vycházející z věku a postavení. Je aktivní a tvůrčí, což se

projevuje v tom, že se nevyhýbá řešení problémů a činí rozhodnutí. Akceptuje své zkušenosti a dokáže se z nich poučit. Uspokojení nachází v životní realitě a ne ve snění. Přiměřeně projevuje svoje city a dokáže se vyrovnat s emočními frustracemi. Svoji energii soustředí na dosahování vytyčených cílů (Kohoutek, 2005, s. 8). Langmeier, Krejčířová (1998) ještě poukazují na souvislost osobnostní zralosti s kvalitou sociálních vztahů. Podle nich je zralý člověk nezávislý na svých rodičích, ale má k nim kladný vztah, má hluboké a trvalé pouto k životnímu partnerovi, ale zároveň si zachovává širší přátelské vztahy. Nechová nepřátelství vůči druhým a má adekvátní sebevědomí. Předpokladem sociální zralosti osobnosti je zralost biologická. Pro dnešní společnost je však typický rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí. Fyzická zralost jako předpoklad pro zahájení sexuálního života je posunuta směrem k dolní hranici dospívání, sociální zralost je stále oddalována (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Smékal (2002) v procesu zrání vedle vnitřních vývojových změn považuje za neméně důležité to, jak se jedinec vypořádal s vývojovými úkoly a požadavky, jak zvládl vývojové krize, jak se jim adaptoval. O adaptovanosti lze hovořit v rovině objektivní i subjektivní, přičemž subjektivní hledisko odpovídá prožívání. Adaptace je definována jako „*obecná vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých existují*“, nebo také „*proces postupného přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám*“ (Hartl, Hartlová, 2004, str. 16). Vedle pojmu adaptace je používán také termín adjustace jako „proces vpravování se do nových životních situací“ (Hartl, Hartlová, 2004, str. 17), kam lze zařadit právě např. vstup na vysokou školu. Podle Hargašové (1992) se však oba pojmy většinou používají jako synonyma.

## **5 Přehledová studie**

### **5.1 Aktuální výzkumy zaměřené na pobyt vysokoškolských studentů v zahraničí**

V této kapitole přináším několik zahraničních i domácích studií zaměřených na vysokoškolskou populaci. Většinou se orientují na osobnostní změny vysokoškoláků v průběhu studia na zahraniční vysoké škole. Výzkumníci se zaměřovali zejména na změny hodnotového systému, sebepojetí, svědomitost v přístupu ke studiu, neuroticismu a na sociálně psychologické charakteristiky, jako jsou otevřenost, přívětivost apod.

V souladu se záměrem bakalářské práce jsme vyhledali studie, které by mapovaly zahraniční zkušenosti studentů. V každém z těchto výzkumů byly porovnávány dvě skupiny studentů, a to ti, kteří vycestovali za studiem do zahraničí a ti, kteří zahraniční studium neabsolvovali.

Američané Lee, Therriault a Linderholm (2012) provedli výzkum na téma, jaký má studium v zahraničí vliv na kreativní myšlení. Autoři porovnávali dvě skupiny studentů. Jedni, kteří vycestovali a druzí, kteří nevycestovali studovat do zahraničí. Tito studenti byli rozděleni do 3 skupin: 45 studentů, kteří studovali v zahraničí, 45 studentů, kteří nestudovali v zahraničí, ale chystají se v nejbližší době a 45 studentů, kteří nestudovali a ani to nemají v plánech do budoucnosti. Autoři zjistili, že studenti, kteří mají za sebou pobyt na zahraniční univerzitě, ve srovnání s těmi, kteří v zahraničí nestudovali, vykazovali vyšší míru kreativního myšlení v obou formách kreativity (specifické kulturní i všeobecné). Dle tohoto výzkumu tedy pobyt v zahraničí vede k pozitivnímu osobnostnímu i interkulturnímu růstu, zvyšování kvality mezikulturní komunikace a sebevědomí.

Emoce u studentů na vysoké škole byly velice opomíjeny pedagogickými psychology, s výjimkou testů na úzkostnost. V 5 kvalitativních studiích bylo zjištěno, že studenti prožívají bohatou rozmanitost emocí v akademickém prostředí. Nejvíce byla zaznamenána úzkost. Výsledky ukázaly, že emoce jsou významně spojeny s motivací studentů, strategiemi učení, seberegulací a studijním úspěchem a rovněž tak s osobnostními a skupinovými prioritami.

Gullekson a Tucker (2012) zkoumali vztah emoční inteligence a interkulturního růstu u studentů studujících v zahraničí. Výzkum prokázal, že teprve pobyt v zahraničí a kontakt s lidmi z jiného či rozdílného etnika způsobuje změny v našem názoru na jejich existenci.

Autoři poukazují na fakt, že studenti, kteří vykazali při zkoumání vysokou míru emoční inteligence, dosáhli po návratu ze zahraničí veliký posun v oblasti interkulturního uvědomění.

Cook- Anderson (2010) z Ameriky zjišťuje, zda zkušenost s pobytem v zahraničí má určitou spojitost s vyšším příjmem při nástupu do nové práce. Studie zjistila, že lidé, kteří absolvovali studium v zahraničí, nastupují do práce s vyšším počátečním výdělkem než ti, kteří v zahraničí nestudovali.

Američané Christofi a Thompson (2012) na univerzitě v New Yorku zkoumali pocity studentů, kteří se právě vrátili ze studia v zahraničí. Konkrétně se autoři snažili popsat pocity lidí, kteří se cítili rozčarováni po návratu do své rodné země. Tito studenti po návratu často srovnávali zemi, ze které právě přicestovali se svojí rodnou zemí a v mnoha případech došli k závěru, že země odkud pocházejí, postrádá mnoho věcí v kontrastu se zemí, ze které přicestovali.

Na univerzitě v Amsterdamu autoři Oosterbeek a Webbink (2010) zjistili, že zahraniční zkušenost zvyšuje pravděpodobnost toho, že studenti budou později cítit tendenci bydlet v zahraničí, konkrétně v zemi, ve které strávili toto zahraniční studium.

V České Republice se tomuto výzkumu ve své bakalářské práci věnovala Eva Hrabalová (2012), která se zaměřila na vztah jednotlivých determinant a jejich vlivu na studium v zahraničí. Výsledkem výzkumu je zjištění, že pokud již člověk absolvoval pobyt v zahraničí spojený s nutnou adaptací a prolomením jazykové bariéry, bude pro něj každý další pobyt v zahraničí snazší.

## **Praktická část**

### **6 Výzkumný cíl**

Obecným cílem praktické části je realizovat výzkumné šetření, které bude postihovat rozdíly mezi skupinou studentů, kteří vycestovali do zahraničí a kteří do zahraničí nevycestovali. Výzkumný cíl jsme stanovili na základě zahraničních studií autorů Goetz a kol., Lee a kol., McCrae a kol. Poté jsme použili již zmiňovaný dotazník LMI a zjišťovali, zda jsou jednotlivé faktory obsažené v tomto dotazníku zastoupeny u obou skupin ve stejné kvantitě nebo jestli se u nich některý faktor výrazně liší. Při vytváření výzkumného předpokladu jsme vycházeli ze zahraničních studií (viz. Kapitola 5), v nichž jsme našli stejné či podobné faktory, které zkoumáme v naší výzkumné části. V těchto studiích byly často porovnávány právě tyto dvě skupiny - studenti, kteří mají zkušenost se studii v zahraničí a oproti tomu studenti, kteří nikdy v zahraničí nestudovali. Stejně tak jsem pojal svoji výzkumnou část.

Tento výzkum byl proveden prostřednictvím studentů Západočeské univerzity v Plzni. Výzkumné problémy charakterizují následující výzkumné otázky:

O1: Existuje rozdíl v osobnostních vlastnostech mezi studenty, kteří absolvovali zahraniční pobyt, a studenty, kteří tuto stáž neabsolvovali?

O2: Které z vybraných vlastností osobnosti jsou mezi těmito skupinami rozdílné?

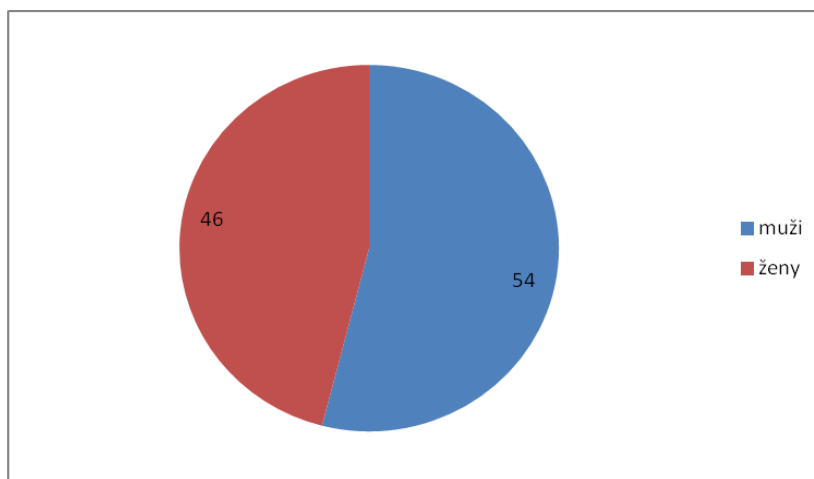
O3: Které z osobnostních vlastností studentů se u obou skupin shodují?

Odpovědi na uvedené otázky budou hledány kvantitativní metodologií prostřednictvím verifikace nebo falsifikace stanovených věcných předpokladů.



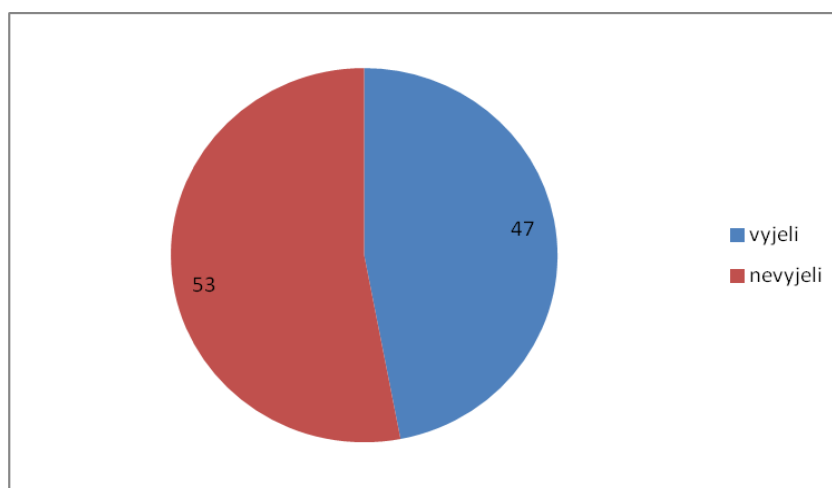
## 7 Popis vzorku respondentů

Výzkumný vzorek je tvořen 38 studenty. Většinu z nich tvoří studenti pedagogické ZČU v Plzni. Věkové rozpětí výzkumného vzorku je od 17 let do 27 let. Následující grafy přiblíží soubor respondentů podle pohlaví a zahraniční studijní zkušenosti.



Obrázek 1 - Graf popis respondentů 1

Graf zaznamenává procentuální podíl mužů a žen ve sledovaném souboru. Mírnou převahu měla skupina mužů, což odpovídá genderovému složení FP ZČU.



Obrázek 2 - Graf popis respondentů 2

Z grafu vyplývá, že 47 % dotázaných v rámci svého studia vyjelo do zahraničí, 53% zahraniční zkušenost nemá.

## 8 Charakteristika použitých metod

### 8.1 Metody sběru dat

Jako metoda sběru dat byl použit dotazník motivace k výkonu LMI. Přestože zkoumání motivace není primárním zájmem naší studie, použití dotazníku LMI je velmi užitečné. Zaměřuje se totiž na širokou škálu osobnostních vlastností, které lze interpretovat i mimo kontext motivace. Autory tohoto dotazníku jsou Heinz Schuler a Michael Prochaska (2011). Do češtiny byl přeložen paní Simonou Hoskovcovou. Dotazník je určen pro testované osoby ve věku od 16 let. Dotazník je tvořen 17 škálami, každá škála je reprezentována 10 položkami, celkem tedy dotazník tvoří 170 otázek na motivaci k výkonu. Na práci s dotazníkem dohlížela Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D. V následujícím textu uvedeme charakteristiku jednotlivých škál.

**Vytrvalost** vyjadřuje časovou délku, po kterou jsme schopni se zaobírat jednou aktivitou. Popisuje výdrž a nasazení sil pro zvládnutí profesních úkolů. Osoby s vysokými hodnotami dokážou pracovat vytrvale na stanoveném úkolu a zároveň jsou schopni udržet nastavené tempo po celou dobu vykonávání činnosti. Nejsou náchylní na vyrušení a odvádění něčím pozornosti.

**Dominance** sleduje tendenci lidí projevat svou moc a ovlivňovat druhé při plnění určitého úkolu. Dominantní jedinci jsou rádi, když mohou mít kontrolu nad věcmi. Jsou ale ochotni nést za své jednání zodpovědnost. Odvrácená stránka této vlastnosti je používat ostatní v osobní prospěch.

**Angažovanost** je ochota vyvinout úsilí na dosažení cíle, ochota podstoupit námahu na dosažení cíle. Jedinci s vysokými hodnotami jsou vysoce pracovití, nemají rády nečinnost a po namáhavé práci rychle regenerují své síly.

**Důvěra v úspěch** je úzce spojena s celkovým sebevědomím. Projevuje se v tom, že úspěch se předpokládá jako pravděpodobný výsledek našeho konání, smysl naší práce. Osoby s vysokými hodnotami jsou sebevědomé, věří v sebe sama a jsou přesvědčeni o tom, že dojdou ke správnému cíli.

**Flexibilita** je způsob nebo styl, jakým se dokážeme vyrovnat s nově nastalou situací. Osoby s vysokými hodnotami jsou otevřené, vyhledávají nové výzvy a věří, že je dobře zvládnout. Flexibilita také znamená ochotu ke změně a potřebu změny.

**Flow** označuje tendenci věnovat se problémům velmi intenzivně, kdy nás nevyruší žádné rušivé podněty a dokážeme se plně soustředit na provedení úkolu. Osoby s vysokými hodnotami se často plně „zaberou“ do práce a zapomenou přitom na celý svět a vše ostatní kolem sebe.

**Nebojácnost** působí v negativní formě jako obava z neúspěchu, která je velmi blízko obecnému osobnostnímu znaku neuroticismu. Na druhou stranu působí také v pozitivní formě jako předpoklad výsledku činnosti. Osoby s vysokými hodnotami nemají strach ze selhání a nebojí se, že by byli neúspěšní.

**Internalita** vyjadřuje přesvědčení lidí, že všeho dosáhli vlastním přičiněním. Je to obecná tendence vidět události života a práce jako ovlivnitelné vlastním chováním a jednáním. Pouze oni sami si vybudovali pozici a dosáhli těchto úspěchů a to vše bez přičinění okolních jevů. Žijí v přesvědčení, že život si řídí sami.

**Kompenzační úsilí** je množství osobního úsilí a vynaložení sil, které vyplývá z naší obavy z neúspěchu a selhání. Jedná se o úroveň míry zvládnutí strachu z neúspěchu na rozdíl od sklonu snižovat úroveň nároků nebo „vyklidit pole“.

**Hrdost na výkon** je zdrojem motivace k podání co nejlepšího výkonu. Je spojen s potřebou zažívat opakovaně pozitivní pocity, které jsou spojené s úspěchem. Osoby s vysokými hodnotami jsou spokojené, pokud podaly maximální výkon. Pociťují uspokojení z toho, že zvyšují vlastní výkon, snadno se ovládají prostřednictvím jejich ctižádosti a jejich sebeúcta je závislá na výkonu.

**Ochota učit se** označuje snahu přijímat stále nové a nové informace a znalosti. Osoby s vysokými hodnotami touží po věděni a mají zájem své poznatky prohlubovat. Z vlastní motivace investují čas a námahu, aby se naučili něčemu nového. Cení si zisku informací, aniž by s tím musel být spojen bezprostřední užitek.

**Preference obtížnosti** je volba úrovně nároků a rizik úkolů. Osoby s vysokými hodnotami si raději zvolí těžší podmínky a náročné úkoly tak, aby se stále zlepšovali a vylepšovali tak svoji pozici ve společnosti a možnosti k profesnímu růstu a s tím spojenou i možnost většího finančního příjmu.

**Samostatnost** charakterizuje sklon k autonomnímu chování. Osoby s vysokými hodnotami raději plní své úkoly sami, než aby se podřídili někomu jinému. Mají tendenci převzít zodpovědnost za týmovou práci a počítají tak i s případným neúspěchem. Chtějí určovat samy svůj způsob práce a rády se samostatně rozhodují.

**Sebekontrola** se vztahuje na způsob organizace a provádění úkolů. Osoby s vysokými hodnotami se vyznačují tím, že si dokážou sami rozvrhnout časový harmonogram, neodkládají povinnosti na později a raději si je vyřídí co nejdříve.

**Orientace na status** popisuje úsilí o dosažení důležité role v sociální hierarchii. Osoby s vysokými hodnotami vyhledávají sociální uznání za své výkony, usilují o odpovědné pozice a dbají na svůj profesní postup. Možnost udělat kariéru je pro ně důležitou motivací pro podávání profesních výkonů.

**Soutěživost** se projevuje tendencí prožívat konkurenci jako povzbuzení a motivaci pro profesní výkon. Osoby s vysokými hodnotami vyhledávají soutěž a srovnání s druhými lidmi. Chtějí být lepší a rychlejší než ostatní. Je pro ně důležité vyhrávat a posiluje je to.

**Cílevědomost** se projevuje vztahem k budoucnosti. Osoby s vysokými hodnotami si kladou cíle zejména dlouhodobé, orientované na budoucnost. Kladou si sami na sebe vysoké nároky a tvrdě pracují, aby těch nároků dosáhli. Mají představu o tom, jak by měla vypadat řešení jejich úkolů, tvoří dlouhodobé plány a vědí, v jakém směru se osobně ještě chtějí rozvíjet a dostávat dál.

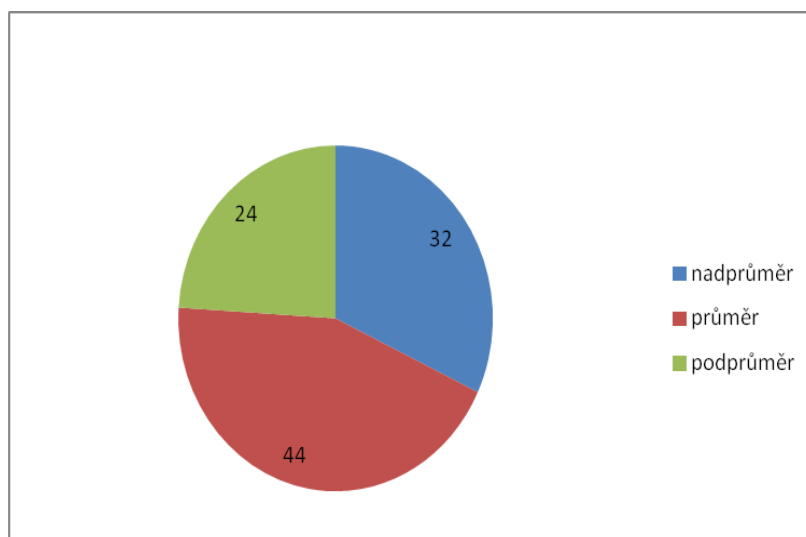
## 8.2 Metoda práce s daty

Jako metodu práce s daty jsme zvolili grafickou vizualizaci kontingenčních vztahů při uvedení relativních četností. Ze statistických metod jsem použil chí-kvadrát, prostřednictvím kterého jsem srovnával skupinu respondentů, kteří absolvovali zahraniční stáž s těmi, kteří ji neabsolvovali. Tuto metodu jsme spolu s mojí vedoucí práce zvolili jako psychologicky nejhodnotnější, co se týče tohoto zpracování výsledků. Pro statistickou analýzu jsem použil doplňky aplikace Microsoft Excel 2007. Data jsou také slovně charakterizována a významní ukazatelé interpretovány.

## 9 Výsledky šetření

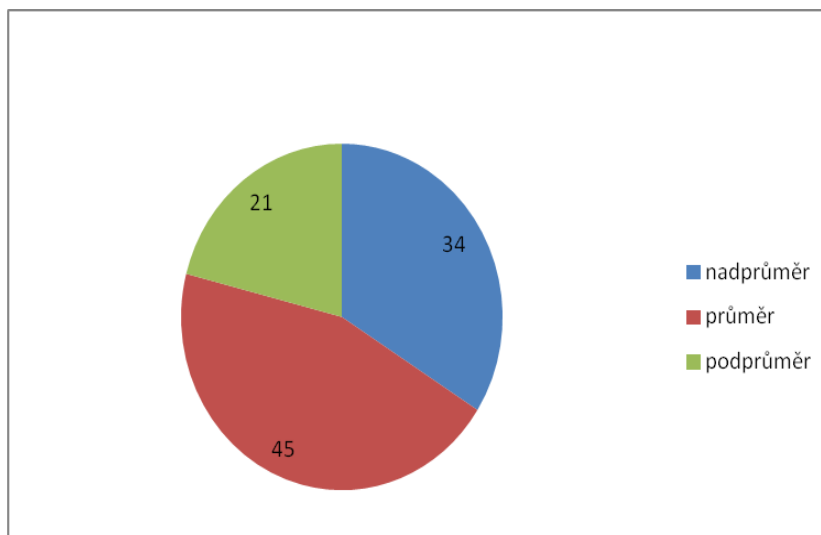
### 9.1 Celkové výsledky

V této části se věnuji procentuálnímu zastoupení jednotlivých faktorů pro všechny zúčastněné studenty. U všech grafů evidujeme rozdělení na nadprůměr, průměr a podprůměr. Tyto oblasti jsme vypočítali z počtu respondentů. Pro každý faktor byl vypočten aritmetický průměr a směrodatná odchylka, čímž jsme docílili hodnoty  $0,5\sigma$  a mohli dále pracovat s pásmy podprůměr, průměr a nadprůměr, dle vzoru Gaussovy křivky.



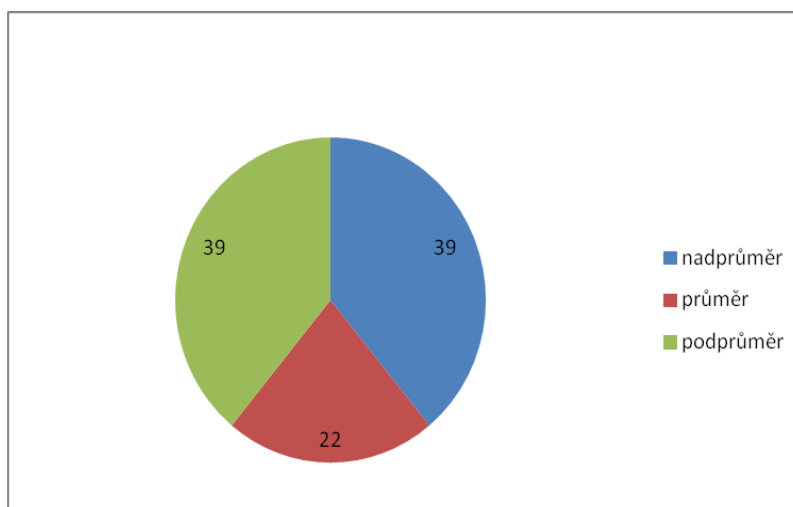
Obrázek 3 - Graf vytrvalost

Z uvedeného grafu je zřejmé, že třetina respondentů se umístila v kategorii nadprůměrných. Tyto osoby jsou schopny pracovat na stanoveném úkolu po dlouho dobu, udrží stanovené tempo po celou dobu vykonávané práce. Bohužel, téměř čtvrtina studentů těchto charakteristik nedosahuje.



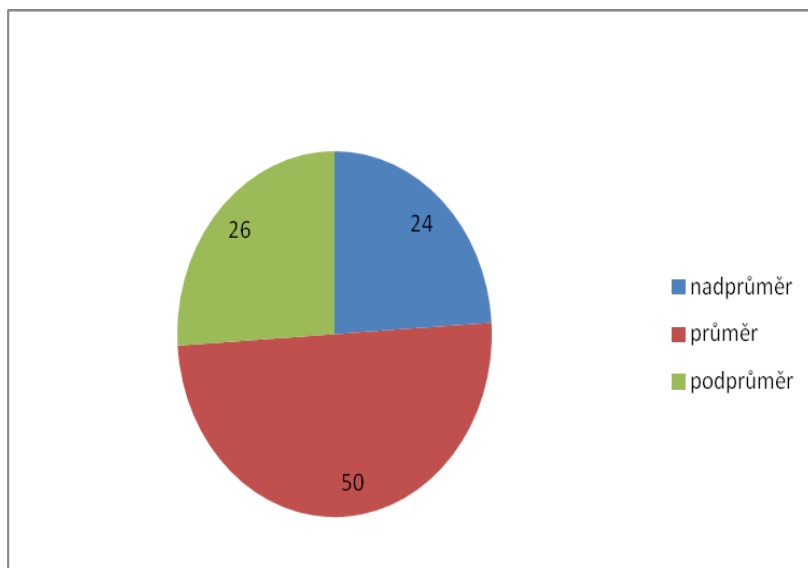
**Obrázek 4 - Graf dominance**

U faktoru Dominance stojí za zmínku více jak třetinové zastoupení studentů v oblasti nadprůměr. Tito studenti tedy projevují tendenci přebírat vedení a vést ostatní lidi při plnění nějakého úkolu. Odvrácená stránka této vlastnosti je ale tendence využívat tyto lidi k vlastnímu prospěchu



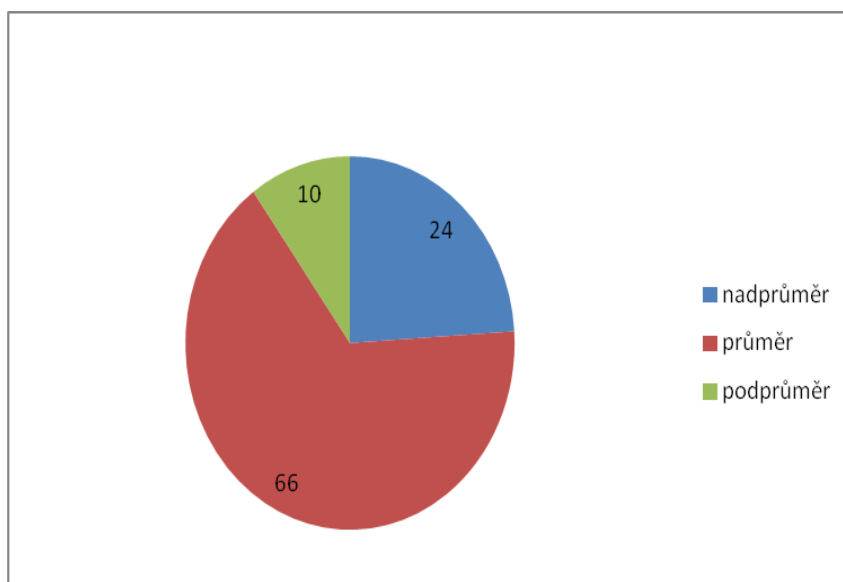
**Obrázek 5 - Graf angažovanost**

U faktoru Angažovanost je závažnější, že téměř 40% oslovených není ochotno vyvinout dostatečné úsilí pro naplnění svého cíle.



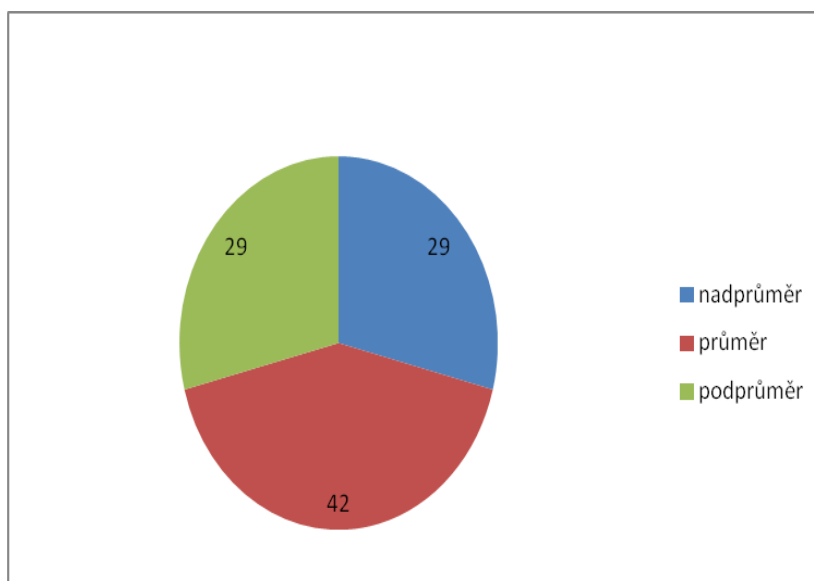
**Obrázek 6 - Graf důvěra v úspěch**

V tomto faktoru vidíme, že téměř 75% dotázaných studentů splňuje minimálně průměrnou úroveň důvěry v úspěch a důvěru v sebe sama. Jako výrazný článek tohoto faktoru figuruje sebevědomí, a víra, že zdárně využijí své schopnosti. Hypoteticky lze tvrdit, že v tomto faktoru pozorujeme určitý nárůst sebevědomí v porovnání se studenty, kteří studovali na vysokých školách za minulého režimu.



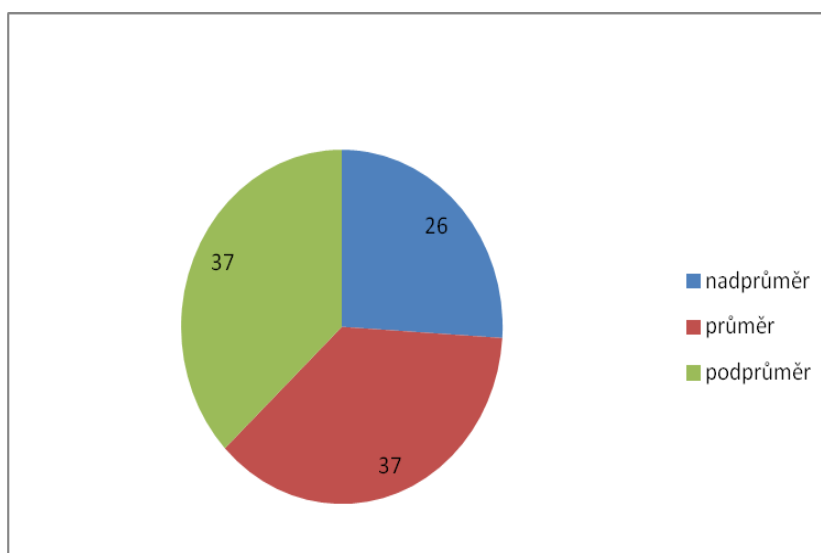
**Obrázek 7 - Graf flexibilita**

U flexibility, jinými slovy schopnosti adaptovat se na nově vzniklé situace, můžeme vidět, že pouze 10% ze všech dotazovaných studentů se umístilo v oblasti podprůměr. Zbylých 90% disponuje alespoň průměrnou flexibilitou. Tito studenti jsou otevření, jsou ochotni přizpůsobit se různým podmínkám v povolání.



Obrázek 8 - Graf flow

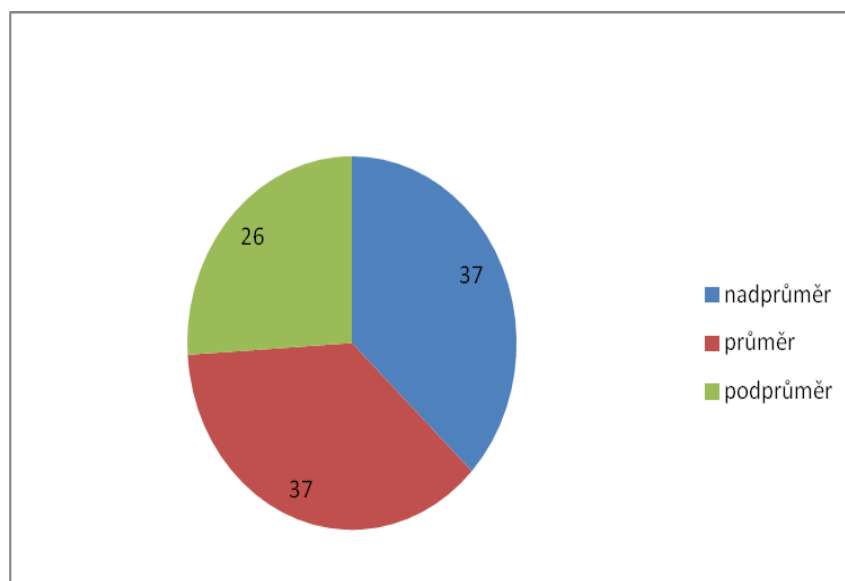
U tohoto faktoru vidíme stejné výsledky studentů v nadprůměru i podprůměru, a to u obou 29%. Vysoké hodnoty u Flow znamená, že studenti jsou schopni plně se soustředit na činnost, kterou právě provádějí. Naproti tomu téměř 30% studentů není schopno se zabrat do práce a zapomenout na okolní svět, nechají se snadno vyrušit a mají problémy s koncentrací.



Obrázek 9 - Graf nebojácnost

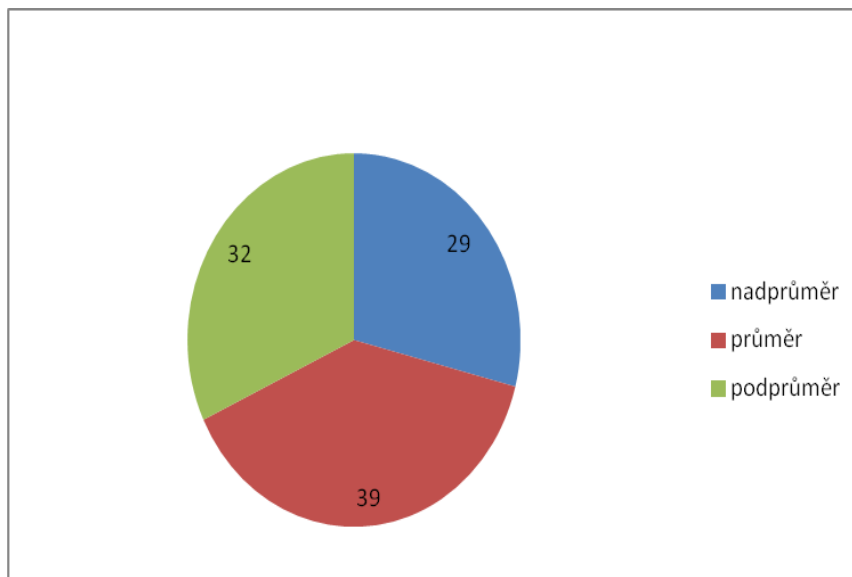
U tohoto faktoru vidíme více jak třetinové zastoupení v podprůměru. Z toho vyplývá, že studenti vysokých škol mají strach z neúspěchu, který se může přiblížit až k neuroticismu. Dalším rysem nízkých hodnot je strach ze selhání a negativního hodnocení od lidí v okolí.





**Obrázek 10 - Graf internalita**

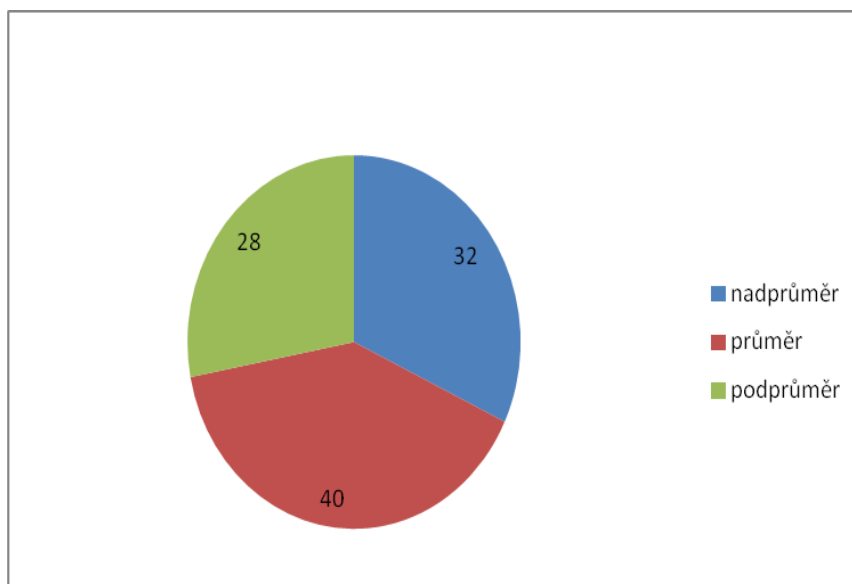
Na tomto grafu vidíme, že 37% všech studentů se umístilo v pásmu nadprůměr. Toto vysoké procento naznačuje, že více jak třetina dotazovaných studentů si myslí, že svých dosavadních úspěchů dosáhli především vlastním přičiněním a touhou něco dokázat.



**Obrázek 11 - Graf kompenzační úsilí**

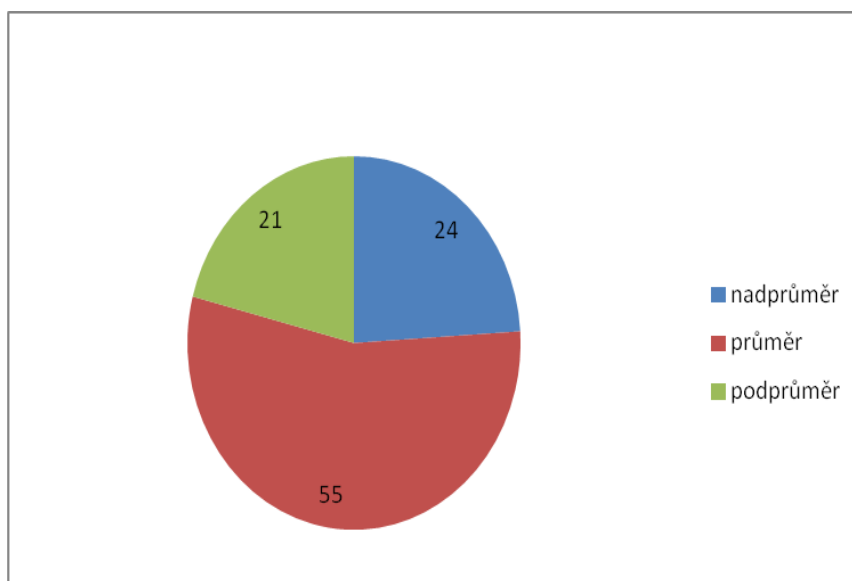
U faktoru Kompenzační úsilí vidíme, že pásmo podprůměru převyšuje pásmo nadprůměru. Studenti tedy ještě bojují s obavami z neúspěchu a selhání. Kompenzační úsilí se vyznačuje schopností zvládnout strach z neúspěchu, či neúspěch namísto snižování nároků. Tento faktor úzce souvisí se samostatností, kdy studenti nižších ročníků vysokých škol ještě neprožili tolik životních „překážek“, aby si uvědomili svoji schopnost zvládat problémy.

Překážky z mladšího věku jim pomáhali ještě vyřešit rodiče a mohli se plně spolehnout na jejich podporu.



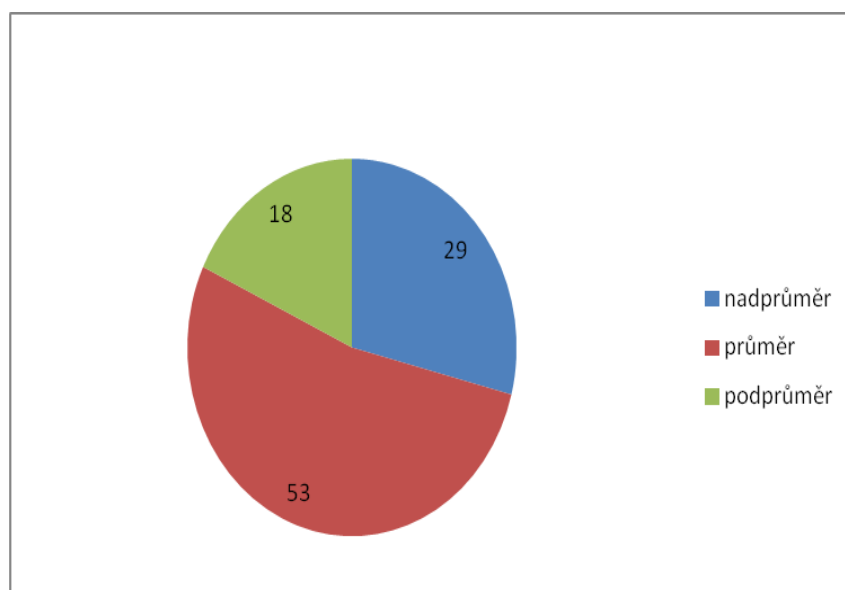
Obrázek 12 - Graf hrdost na výkon

U tohoto faktoru vidíme téměř tři čtvrtinové zastoupení studentů, kteří jsou hrdí na svůj výkon. Dokáží ocenit své vlastní výkony a úspěchy.



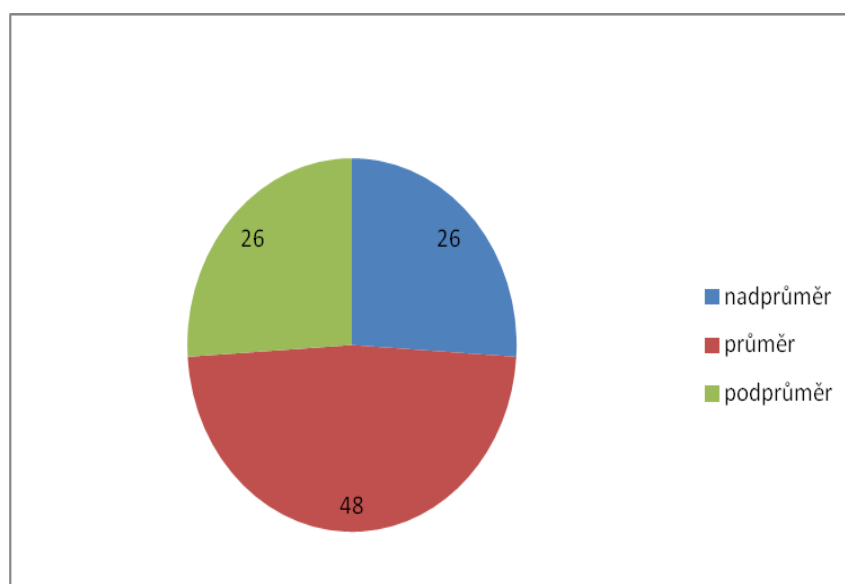
Obrázek 13 - Graf ochota učit se

Ochotu učit se vidíme u téměř jedné čtvrtiny dotázaných studentů. Naopak u více než 20% procent studentů se projevila neochota se učit. Tento faktor nemíří pouze na učení spojené se vzděláním, ale na ochotu podstupovat těžké životní kroky a získávat z nich zkušenosti. Dalším výkladem tohoto faktoru je ochota vzdělávat se, i když to není vyžadováno nadřizeným či by z toho mohl být nějaký užitek.



**Obrázek 14 - Graf preference obtížnosti**

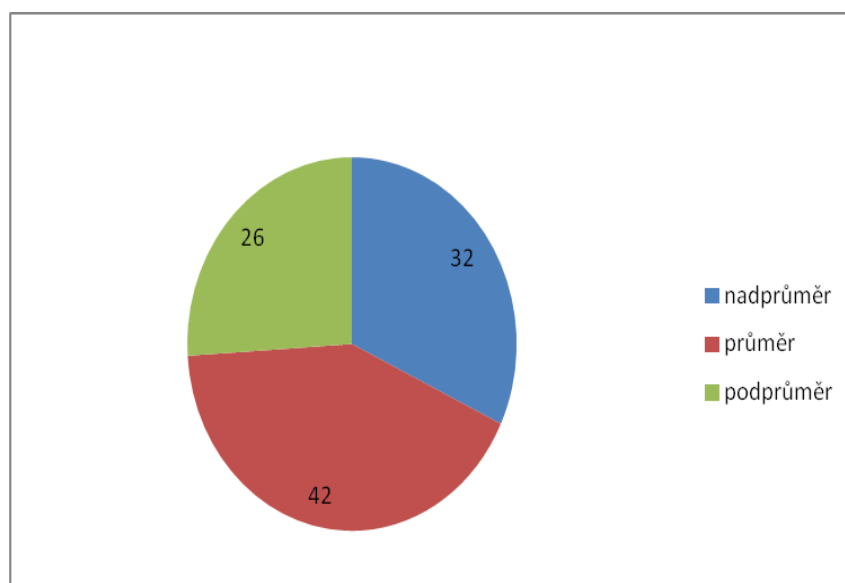
Všimněme si, že u faktoru Preference obtížnosti nacházíme pouze 18% studentů v pásmu podprůměru, tzn. že více jak 80% si na sebe kladou nároky spojené s profesním růstem. Nebojí se naložit si s cílem studijního, či profesního posunu vpřed.



**Obrázek 15 - Graf samostatnost**

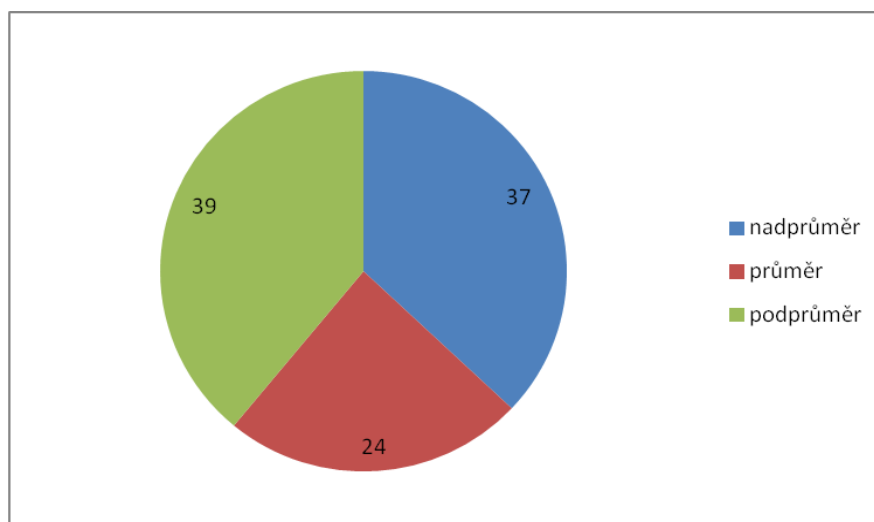
Více jak čtvrtina respondentů není samostatných. Vzhledem k věkovému složení zkoumaného výzkumného vzorku toto číslo nevykazuje nějakou anomálii. Studenti vysokých škol v dnešní době ještě ve většině případů žijí s rodiči a tak nemají potřebu zodpovídat se za

svoje vlastní kroky. Na druhou stranu téměř polovina respondentů žije do jisté míry samostatný život.



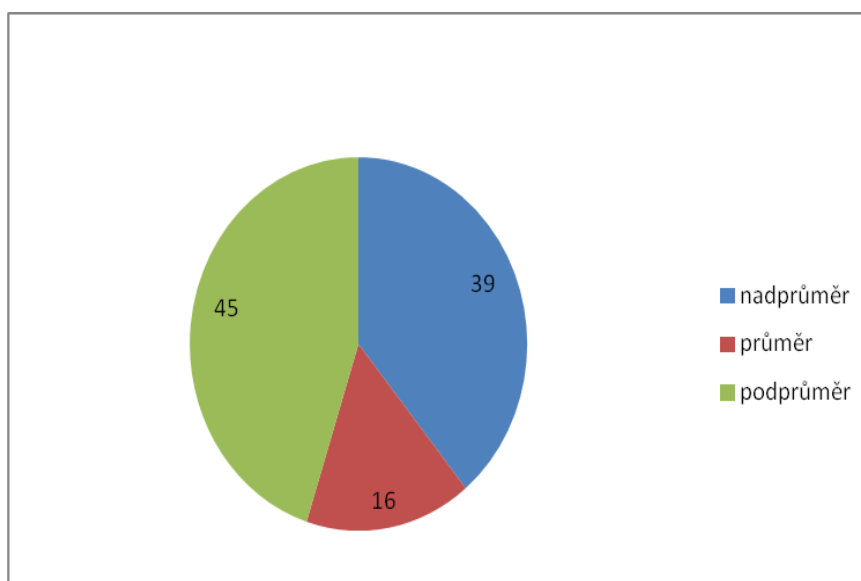
Obrázek 16 - Graf sebekontrola

Téměř 3/4 současných studentů je vývojově schopna sebekontroly.



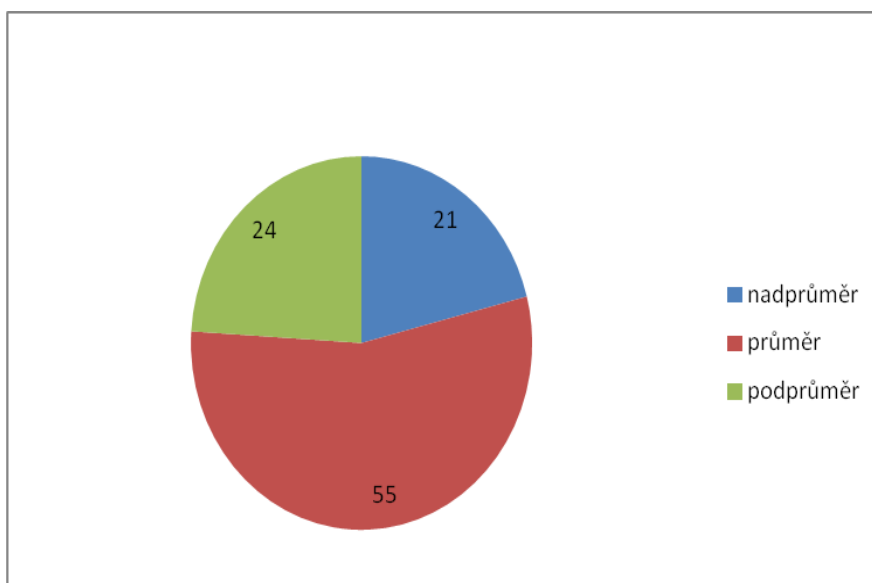
Obrázek 17 - Graf orientace na status

Toto může být ovlivněno souborem respondentů z řad Fakulty pedagogické, kteří na jedné straně bojují o společenskou prestiž učitelské profese, ale na stranu druhou nemají možnost srovnání. Nemohou se tudíž jasněji ve společnosti vymezit, protože sami sebe srovnávají pouze s osobami, s kterými jsou nejčastěji v kontaktu, tudíž s ostatními studenty.



**Obrázek 18 - Graf soutěživost**

Předpokládáme, že výrazně soutěživí jedinci mají tendenci volit si více společensky uznávané obory.



**Obrázek 19 - Graf cílevědomost**

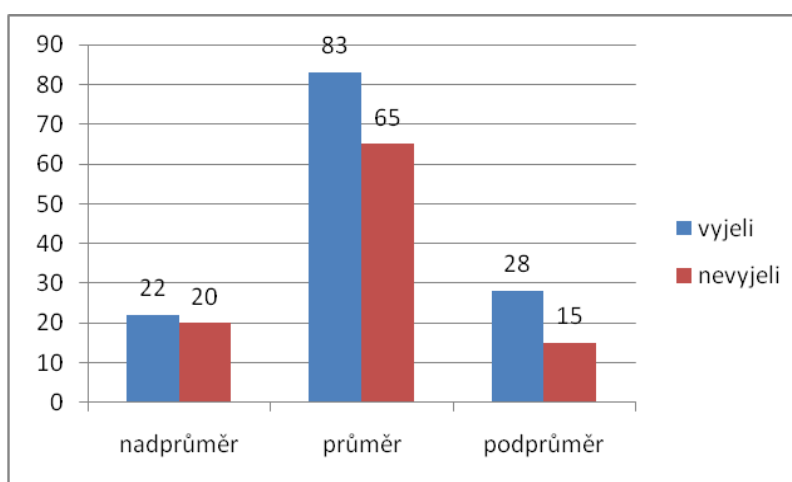
Zarážející je, že téměř čtvrtina respondentů vykazuje podprůměrnou cílevědomost. Může to souviset s tím, že studenti nemusí mít vždy jasnou představu o tom, jaké by mělo být jejich budoucí uplatnění. Zejména studenti Fakulty pedagogické o své budoucnosti pochybují. Toto pochybování se většinou týká otázky, zda být či nebýt učitelem.

## 9.2 Rozdíly u studentů se zahraniční stáží a bez ní

Následující grafy názorně popisují podíly sycení jednotlivých faktorů u studentů, kteří absolvovali zahraniční stáž a studentů, kteří ji neabsolvovali. U všech grafů evidujeme rozdělení na nadprůměr, průměr a podprůměr. Tyto oblasti jsme vypočítali z počtu respondentů. Pro každý faktor byl vypočten aritmetický průměr a směrodatná odchylka, čímž jsme docílili hodnoty  $0,5\sigma$  a mohli dále pracovat s pásmy podprůměr, průměr a nadprůměr, dle vzoru Gaussovy křivky. Výsledná čísla jsem zaokrouhlil na čísla celá, z důvodu přehledného výpočtu daných skupin. Výsledky testů totiž stejně také vychází v celých číslech. Získaná data jsem vyhodnotil dle kritéria vyjeli x nevyjeli a následně popsal v tabulkách a v grafech

- faktor vytrvalost

vytrvalost	průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	42	4	38 - 46
nevycestovali	43	5	37 - 49

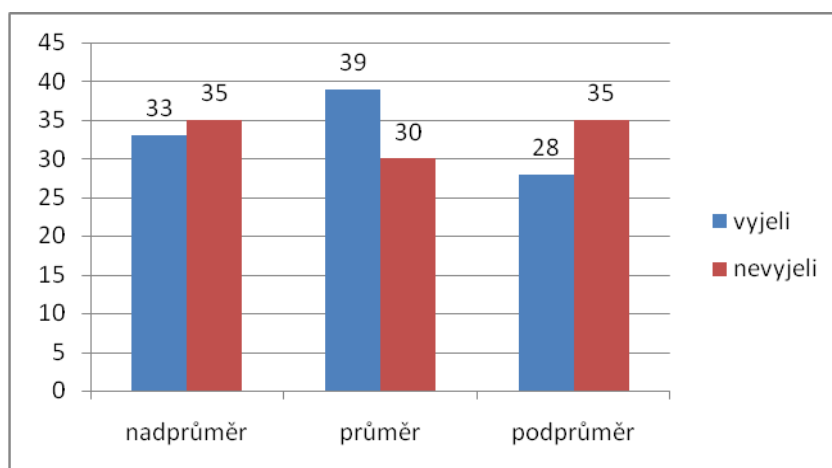


Obrázek 20 - graf vytrvalost

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 1,568$ . Na 10% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme, tj. ve faktoru „vytrvalost“ existuje statisticky mírně významný rozdíl mezi oběma skupinami. U faktoru Vytrvalost tedy existuje rozdíl mezi studenty, kteří studovali v zahraničí a studenty, kteří nestudovali v zahraničí. Vytrvalost dle popisu Schulera a Prochasky pravděpodobně není motivační složka, kterou by samostatný pobyt v zahraničí výrazně ovlivnil.

- faktor dominance

<b>dominance</b>	průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	44	5	39 - 49
nevycestovali	46	5	42 - 50

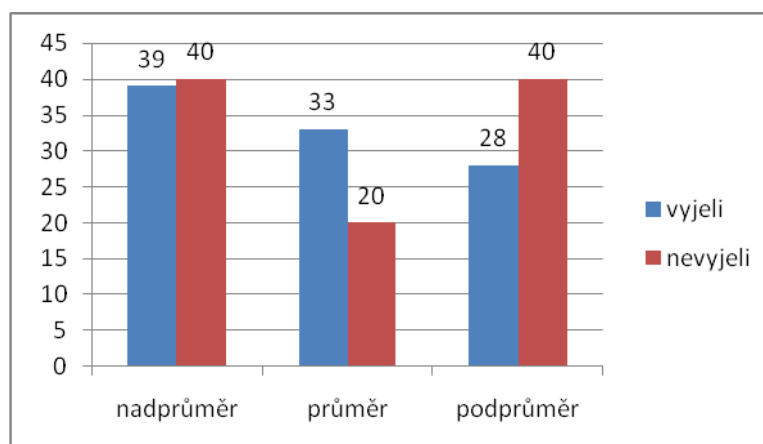


**Obrázek 21 - graf dominance**

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 2,011$ . Na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme, tj. ve faktoru „dominance“ neexistuje statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami. Tento faktor ukazuje, že studenti, kteří absolvovali studium v zahraničí, vykazují nižší podíl v kategorii podprůměru. Tzn. méně je jich submisivních.

- faktor angažovanost

angažovanost	průměr	směr. Odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	39	4	35 - 42
nevycestovali	37	4	33 - 41



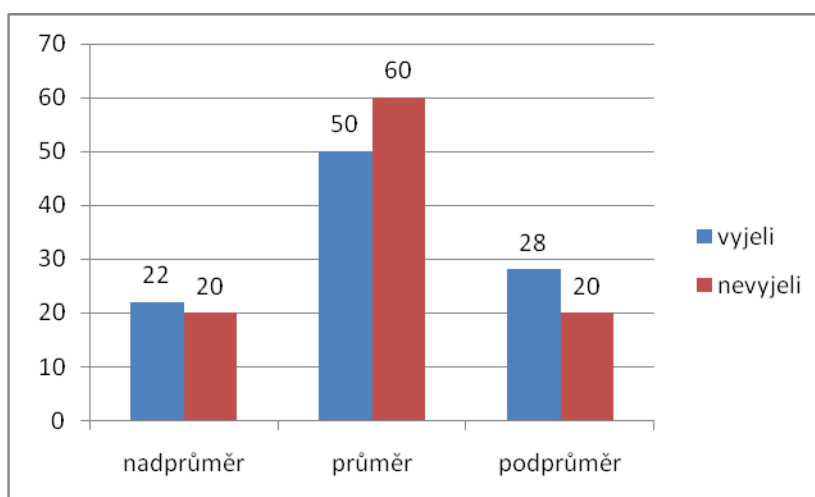
Obrázek 22 - graf angažovanost

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 5,319$ . Na 10% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme, tj. ve faktoru „angažovanost“ existuje statisticky mírně významný rozdíl mezi oběma skupinami. Zejména rozdíl u podprůměrně angažovaných jedinců je znatelný. Jestliže v kategorii studentů, kteří absolvovali zahraniční stáž je pouze 28% těch, kteří nejsou ochotni vyvinout větší úsilí, v kategorii studentů, kteří neabsolvovali pobyt v zahraničí, je to celých 40%. Z uvedeného kontingenčního grafu může vyplývat, že požadavkem pro to, aby byl student ochoten si vyhledat a realizovat zahraniční pobyt, je jeho alespoň průměrná angažovanost.



- faktor důvěra v úspěch

<b>důvěra v úspěch</b>	průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	45	4	40 - 50
nevycestovali	44	4	40 - 48

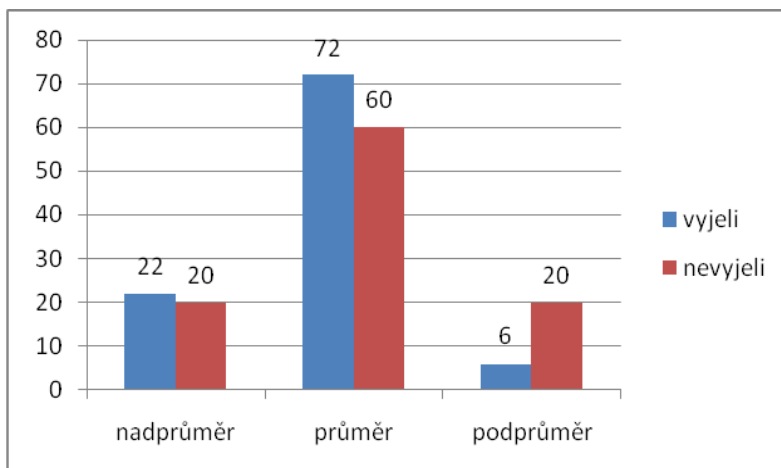


**Obrázek 23 - graf důvěra v úspěch**

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 2,338$ . Na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme, tj. ve faktoru „důvěra v úspěch“ neexistuje statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami. Uvedený graf nenaznačuje nějaké tendence, které by bylo možné charakterizovat.

- faktor flexibilita

<b>flexibilita</b>	průměr	směr. Odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	46	4	42 - 50
nevycestovali	43	6	37 - 49

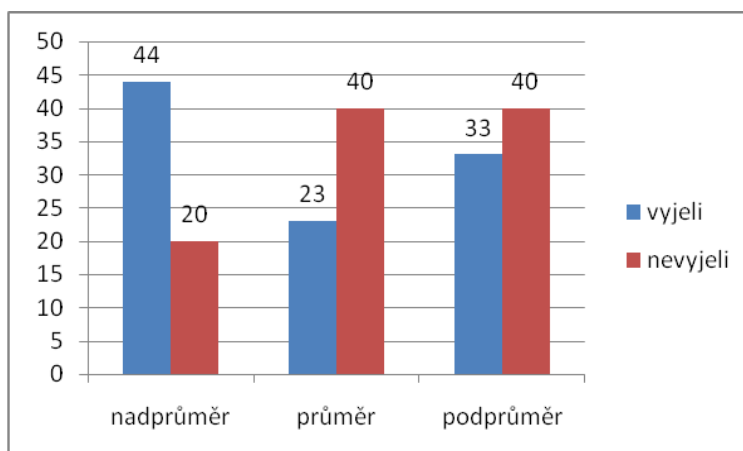


Obrázek 24- graf flexibilita

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 8,725$ , což znamená, že na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu  $H_1$ , která nám říká, že ve faktoru „flexibilita“ existují statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami. V kategorii podprůměrných sledujeme 14% rozdíl mezi studenty se zahraniční stáží a bez ní. Domníváme se, že vyšší míra flexibility u zahraničních studentů na jedné straně odráží jejich nutnost adaptovat se k novému prostředí a na druhé straně může znamenat, že „rigidní“ studenti do zahraničí vyjíždějí méně.

- faktor flow

flow	průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	48	5	43 - 53
nevycestovali	46	3	43 - 49

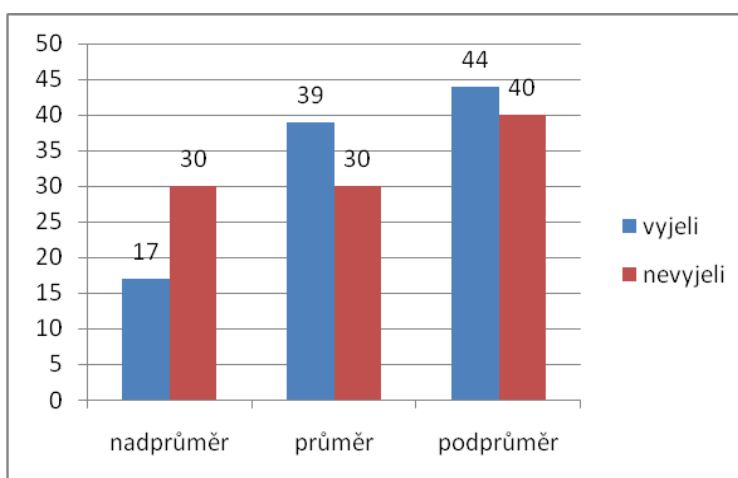


Obrázek 25 - graf flow

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 14,259$ , což znamená, že na 1% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu  $H_1$ , která nám říká, že ve faktoru „flow“ existují statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami. U této kategorie Flow zaznamenáváme dosud největší rozdíly mezi studenty, kteří vyjeli do zahraničí a těmi, kteří do něj nevyjeli a to zejména u nadprůměrných, kde se jedná o čtvrtinovou diferenci. V kategorii studentů, kteří realizovali zahraniční studijní pobyt, nalezneme téměř polovinu těch, kteří jsou schopni plně se soustředit na práci, nechat se jí pohltit a proniknout do stavu flow. Českým ekvivalentem tohoto stavu by mohlo být splnutí s činností či zapálení pro činnost.

- faktor nebojácnost

<b>nebojácnost</b>	průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	37	5	32 - 42
nevycestovali	41	5	36 - 46

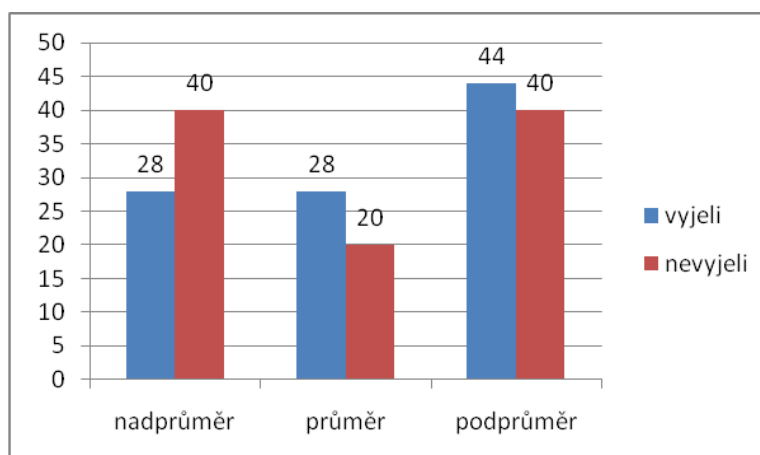


**Obrázek 26 - graf nebojácnost**

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 4,96$ . Na 10% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme, tj. ve faktoru „nebojácnost“ existuje statisticky mírně významný rozdíl mezi oběma skupinami. U výše uvedeného grafu shledáváme u studentů, kteří absolvovali zahraniční stáž, rostoucí tendenci k obavám, kterou Schuler a Prochaska definují, jako neurotický osobnostní základ. Domníváme se, že ale u studentů vysoké školy můžeme mít podobu úzkosti z budoucnosti v souvislosti s konkurenčním prostředím na trhu práce.

- faktor internalita

<b>internalita</b>	průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	43	4	39 - 47
nevycestovali	44	4	40 - 48

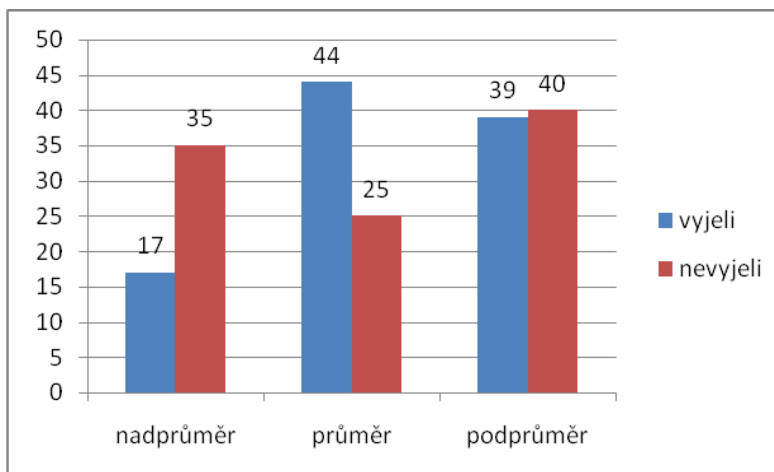


**Obrázek 27 - graf internalita**

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 3,641$ . Na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme, tj. ve faktoru „internalita“ neexistuje statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami. Zajímavé je, že graf charakterizující internalitu může vykazovat odlišné tendence k našemu předchozímu zdůvodnění. Zároveň jej ale může potvrdit jako stoupající úzkost u studentů, kteří vyjeli do zahraničí.

- faktor kompenzační úsilí

<b>kompenzační úsilí</b>	průměr	směr. Odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	44	5	39 - 49
nevycestovali	47	5	42 - 52

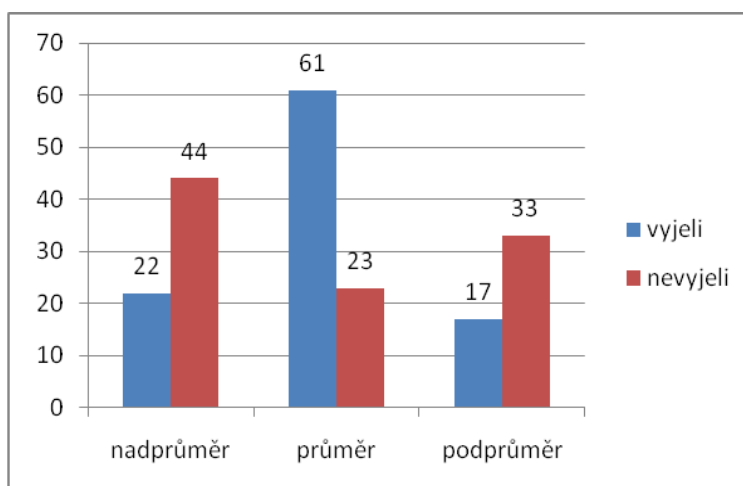


**Obrázek 28 - graf kompenzační úsilí**

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 11,475$ , což znamená, že na 1% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu  $H_1$ , která nám říká, že ve faktoru „kompenzační úsilí“ existuje statisticky vysoce signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami. U tohoto faktoru vidíme veliký rozdíl v oblasti nadprůměru a průměru. Zarážející je, že studentů, kteří absolvovali zahraniční stáž, je o 18% méně než těch, kteří nevycestovali do zahraničí. Vidíme tedy, že více než třetina studentů bez zkušeností se zahraničím mají v povaze nesnižovat si nároky, pokud dojde k neúspěchu. Nemají strach z neúspěchu a případné nezvládnutí úkolu jsou schopni dobře vstřebat a vyvinou značné kompenzační úsilí.

- faktor hrdost na výkon

hrdost na výkon	průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
Vycestovali	52	4	35 - 42
Nevycestovali	52	6	46 - 58

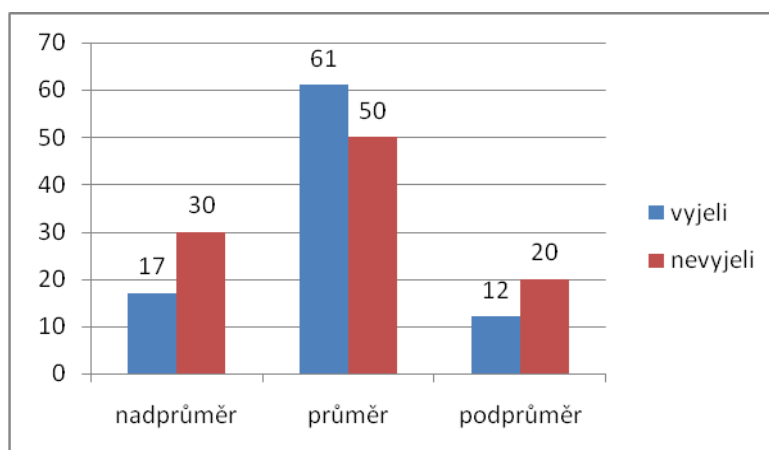


**Obrázek 29 - graf hrdost na výkon**

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 29,644$ , což znamená, že na 1% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu  $H_1$ , která nám říká, že ve faktoru „hrdost na výkon“ existují statisticky vysoce významné rozdíly mezi oběma skupinami. Z našeho výzkumu tedy vyplývá, že studenti, kteří studovali v zahraničí mají tendenci se přizpůsobit mentalitě zahraničních studentů, kteří jsou ve srovnání s našimi vysokoškoláky více výkonově orientováni a jsou hrdí na sociální status vysokoškolského studenta.

- faktor ochota učit se

ochota učit se	Průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	46	4	42 - 50
nevycestovali	48	5	43 - 53

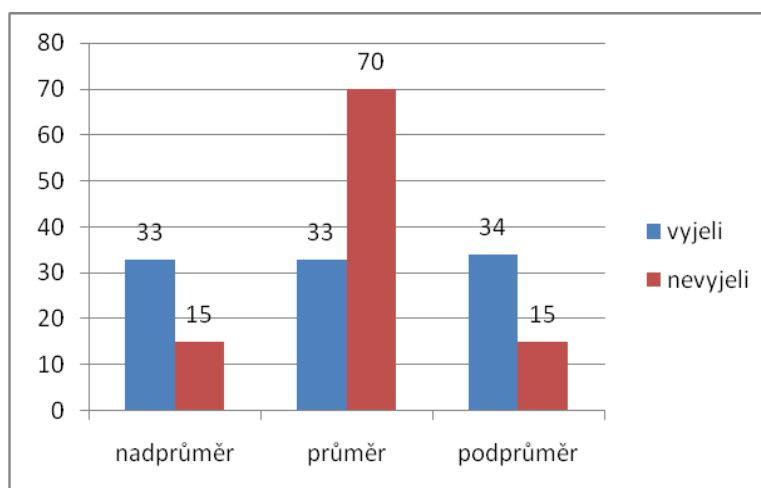


**Obrázek 30 - graf ochota učit se**

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 5,175$ . Na 10% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme  $H_1$ , tj. ve faktoru „ochota učit se“ existuje statisticky mírně významný rozdíl mezi oběma skupinami. Studium v zahraničí předpokládá alespoň průměrnou ochotu učit se. Jinými slovy studenti v experimentální skupině se přesunuli z hodnot podprůměrných do hodnot průměrných. Významnou roli hraje i sociální učení které souvisí s adaptací na nové podmínky zahraničního studia.

- faktor preference obtížnosti

preference obtížnosti	Průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	41	5	36 - 46
nevycestovali	40	5	35 - 45



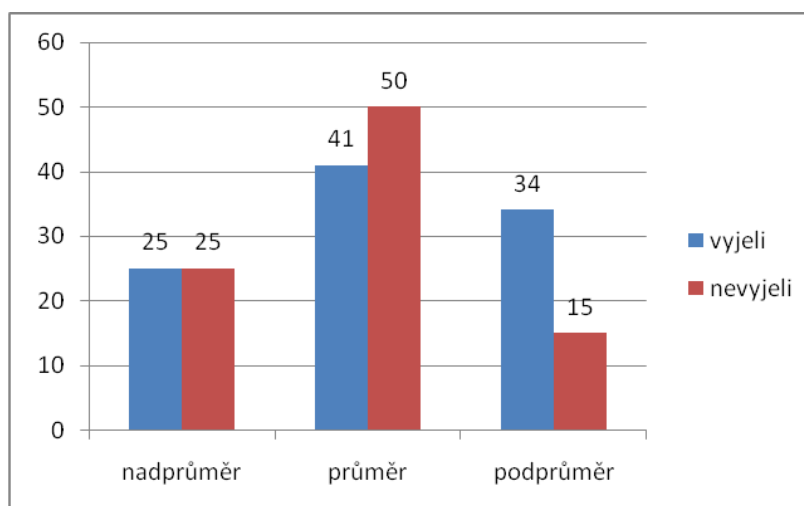
**Obrázek 31 - graf preference obtížnosti**

$\chi^2 = 27,409$ . což znamená, že na 1% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu  $H_1$ , která nám říká, že ve faktoru „preference obtížnosti“ existují statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami. Ti, co vyjeli do zahraničí mají preferenci obtížnosti rozloženou v celé škále kategorií. Studenti bez zahraniční stáže jsou převážně pouze ve středních hodnotách. Obtížnost zahraničního studia souvisí už se samotným faktem, že všechny zápočty a zkoušky je nutné skládat v cizím jazyce.



- faktor samostatnost

samostatnost	Průměr	směr. odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	43	4	39 - 47
nevycestovali	42	5	37 - 47

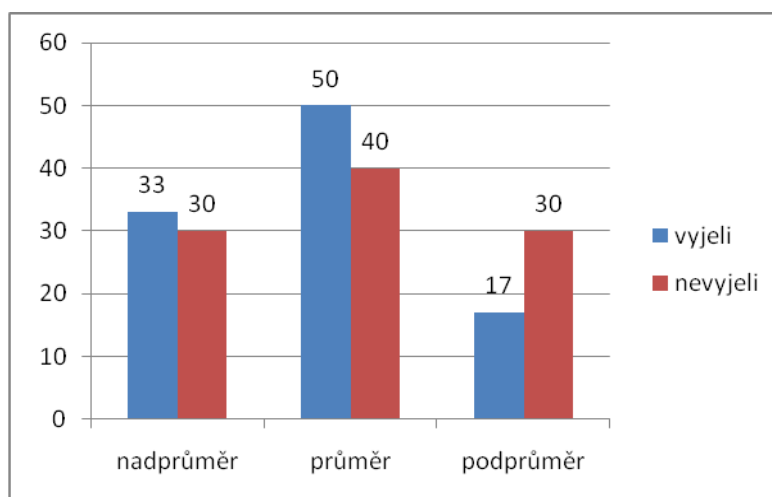


Obrázek 32 - graf samostatnost

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 7,75$  znamená, že na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu  $H_1$ , která nám říká, že ve faktoru „samostatnost“ existují statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami. Překvapivým zjištěním je, že v oblasti samostatnosti rozhodování dopadli studenti, kteří byli na zahraniční stáži hůře. Jakoby to naznačovalo, že absolvování jejich pobytu bylo u velkého podílu z nich iniciováno někým jiným. Jako další interpretace se nabízí to, že jedinci se zahraničním pobytem mají pouze status studenta a mnozí, kteří neopustili ČR tak učinili z důvodu, že jsou již v pracovním poměru a samostatně o sobě ekonomicky rozhodují. Dle znalosti dotázaných osob také mohou usuzovat na to, že zahraniční pobyt byl některými vnímán jako možnost osobního rozvoje směrem k samostatnosti. Jinými slovy, již předem odhadovali, že jsou méně samostatní.

- faktor sebekontrola

sebekontrola	průměr	směr. Odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	41	4	37 - 45
nevycestovali	39	4	35 - 43

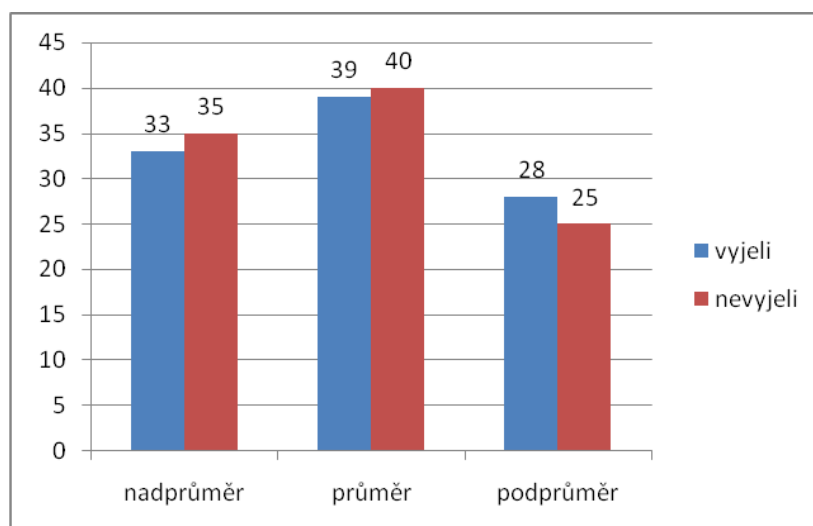


**Obrázek 33 - graf sebekontrolu**

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 4,85$ . Na 10% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme, tj. ve faktoru „sebekontrola“ existuje statisticky mírně významný rozdíl mezi oběma skupinami. Jedinci, kteří studují v zahraničí se musí soustředit na plnění náročných úkolů vyplývajících z plnění zkoušek a zápočtů v cizím jazyce, nemohou si odkládat vyřízení svých povinností, musí mít tedy dobře zformovaný selfkoncept, který je mimo jiné sycen i faktorem sebekontroly.

- faktor orientace na status

orientace na status	průměr	směr. Odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	50	5	45 - 55
nevycestovali	50	6	44 - 46

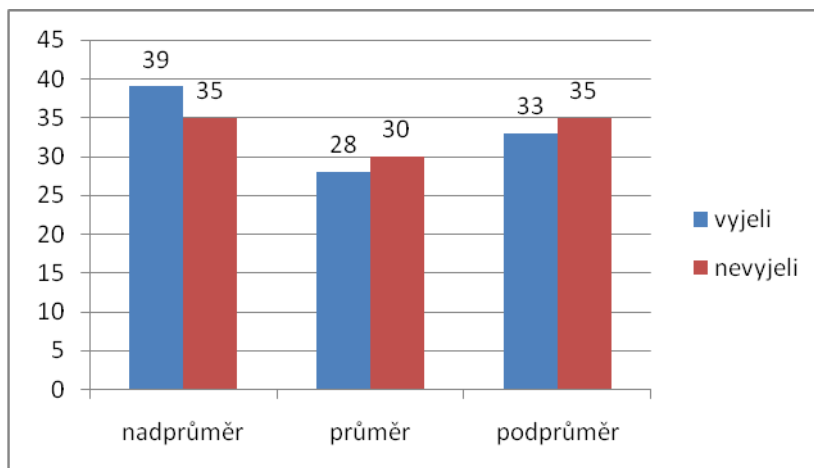


Obrázek 34 - graf orientace na status

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 0,241$ . Na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme, tj. ve faktoru „orientace na status“ neexistuje statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami. Výsledky obou skupin jsou téměř identické a odpovídají předpokladům o studentské populaci.

- faktor soutěživost

soutěživost	průměr	směr. Odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	45	6	39 - 51
nevycestovali	41	7	33 - 47

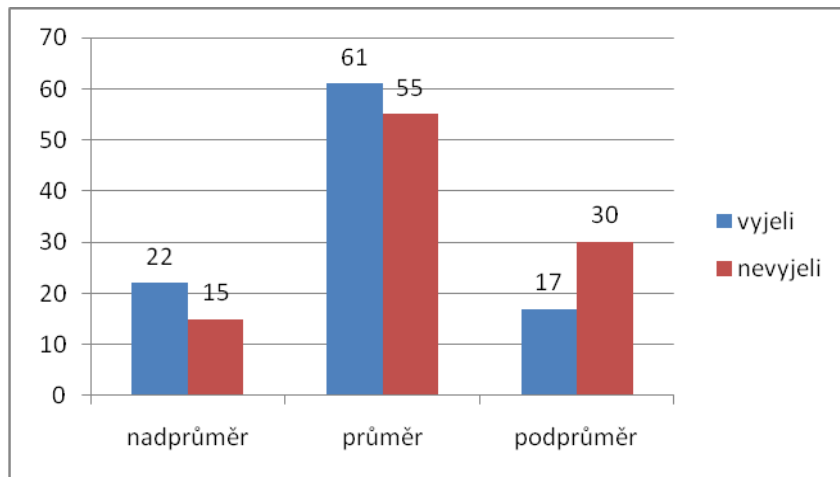


Obrázek 35 - graf soutěživost

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 0,34$ . Na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme, tj. ve faktoru „soutěživost“ neexistuje statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami. U soutěživosti lze zaznamenat velice mírný rozdíl ve prospěch experimentální skupiny, tzn. studentů se zahraniční stáží.

- faktor cílevědomost

cílevědomost	průměr	směr. Odchylka	průměrné hodnoty
vycestovali	47	4	43 - 51
nevycestovali	43	4	39 - 47



**Obrázek 36 - graf cílevědomost**

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 5,23$ . Na 10% hladině významnosti nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme, tj. ve faktoru „cílevědomost“ existuje statisticky mírně významný rozdíl mezi oběma skupinami. Studenti, kteří byli v zahraničí působí mírně cílevědoměji, o 7% je jich více nadprůměrných a 13% méně podprůměrných.

## **10 Odpovědi na výzkumné předpoklady**

Rozdíl u osobnostních vlastností mezi studenty, kteří vycestovali do zahraničí a studenty, kteří neabsolvovali studium v zahraničí, byl zkoumán na základě potvrzení statistické významnosti u faktorů LMI.

U obou porovnávaných skupin jsou znatelné rozdíly u faktorů vytrvalost, flow, flexibilita, kompenzační úsilí, hrdost na výkon a preference obtížnosti. Dle hodnot  $\chi^2$  se tyto závislosti dokonce přibližují 1% hladině významnosti. Domníváme se, že tyto faktory se potvrdily, protože studenti, kteří absolvovali studium v zahraničí, byli donuceni vyrovnat se s novou situací, při které se museli spolehnout sami na sebe, přičemž je to stálo určité úsilí, které mohlo trvat i delší dobu, a tudíž se museli naučit tuto vytrvalost vykompenzovat jinými aktivitami. Zároveň však musíme připustit, že je možné, že je již rozvinuté měli dříve a právě tyto jejich vlastnosti mohly vstoupit do rozhodovacího procesu o uskutečnění zahraniční stáže.

Dle našeho výzkumného šetření nejsou statisticky významné rozdíly u faktorů: dominance, angažovanost, důvěra v úspěch, nebojácnost, internalita, ochota učit se, samostatnost, sebekontrola, orientace na status, soutěživost, cílevědomost.

## Závěr

Předložená bakalářská práce se zabývá psychologickými aspekty studia na zahraniční vysoké škole, respektive jeho osobnostními přínosy pro studenta. Jejím cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly v psychických vlastnostech mezi studenty, kteří studovali na zahraniční vysoké škole a těmi, kteří v zahraničí nestudovali. Bakalářská práce je členěna na část teoretickou a praktickou.

V rámci teoretické části jsou nejdříve z kognitivního, emocionálního i sociálního hlediska charakterizována vývojová období „adolescence“ a „mladá dospělost“, neboť právě tyto ontogenetické fáze odpovídají sledované cílové skupině. Další část je věnována aspektům sociální zralosti jedinců těchto věkových skupin. Do teoretické části byla také zahrnuta přehledová studie aktuálních výzkumů zaměřených na souvislost některých osobnostních vlastností studentů se studiem v zahraničí.

Praktická část se zabývá již zmiňovanými rozdíly psychických vlastností mezi dvěma skupinami. Experimentální vzorek tvořili studenti ZČU, kteří absolvovali zahraniční studijní pobyt. Do kontrolní skupiny byli zahrnuti studenti ZČU, kteří nikdy na samostatném déletrvajícím zahraničním pobytu nebyli. Jako metoda sběru dat byl využit standardizovaný „Dotazník motivace k výkonu LMI“, který zachycuje 17 osobnostních faktorů. Na práci s dotazníkem dohlížela Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D. Data byla graficky i statisticky zpracovávána prostřednictvím chí-kvadrátu a vyhodnocována v podobě verifikace, či falsifikace předpokladů.

Na základě interpretace výsledků dotazníkového šetření byly zjištěny následující výsledky:

1) Statisticky významné rozdíly mezi studenty se zahraniční zkušeností a studenty, kteří tuto zkušenost nemají, byly prokázány u faktorů vytrvalost, angažovanost, flow, flexibilita, nebojácnost, kompenzační úsilí, hrdost na výkon, ochota učit se, preference obtížnosti, samostatnost, sebekontrola a cílevědomost. Tzn., že studenti se zahraniční zkušeností vykazují větší motivaci k soběstačnosti, touhu po dosažení zdárného cíle a s ním spojenou vytrvalost, bez ohledu na časovou náročnost. Při porovnání těchto dvou skupin vidíme také významné rozdíly u flow. Dle statistického šetření jsme zjistili, že studenti se zahraniční zkušeností a studenti, bez zahraniční zkušenosti se neliší u faktorů dominance, důvěra v úspěch, internalita, orientace na status a soutěživost.

2) Výsledky našeho šetření byly v některých ohledech očekávané a v jiných překvapivé. Mezi předpokládané výsledky patří například statisticky významné rozdíly ve vytrvalosti,

flow, samostatnosti, sebekontroly a cílevědomosti, protože již samotný fakt zajistit si zahraniční stáž, uspět při výběru na zahraniční vysokou školu a zvládnout podmínky stanovené učebním plánem zahraniční vysoké školy předpokládá tyto osobnostní vlastnosti. Rovněž se projevil statisticky vysoce signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami ve faktoru hrdost na výkon, což je způsobeno adaptací na mentalitu studentů na zahraničních vysokých školách a současně hrdost na příslušnost k jejich referenční skupině.

3) Naopak překvapivé bylo zjištění, že mezi studenty se zahraničními zkušenostmi a bez nich není statisticky významný rozdíl v dominanci, v důvěře v úspěch, v internalitě, v orientaci na status a v soutěživosti.

4) Z přehledové studie vyplývá, že shodně s autory (Therriault a Linderholm) se v našem výzkumu potvrdilo, že jedinci, kteří studovali v zahraničí, prokázali ve srovnání se studenty bez této zkušenosti lepší úroveň flexibility projevující se schopností adaptace k novému prostředí. Současně se v souladu se zahraničními výzkumy potvrdilo větší sebevědomí studentů absolvujících zahraniční pobyt, jejich hrdost na sociální pozici vysokoškoláka, větší schopnost sebekontroly a dobře zformovaný selfkoncept. Z dalších vlastností se v našem výzkumu potvrdila větší samostatnost jedinců, kteří studovali v zahraničí a jejich vyšší flow projevující se zapáleností pro studovaný obor. Na rozdíl od autorů uvedených v přehledové studii, se nepotvrdila v našem výzkumu vyšší úzkostnost studentů, kteří studovali v zahraničí.

Závěrem lze konstatovat, že studenti absolvující zahraniční pobyt jsou aktivnější, věří, že si život řídí sami, mají menší odpor ke změnám, více se dokážou nadchnout „pro věc“ a odolávat rušivým vlivům. Otázkou ovšem zůstává, zda výše uvedené osobnostní rozdíly jsou dopadem nebo příčinnou realizovaného zahraničního studijního pobytu.



## Použitá literatura

- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8747-7.
- MACEK, Petr. *Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8348-X.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava a MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. ISBN 80-708-2473-5.
- OSHO. *Zralost: Zodpovědnost být sám sebou (The responsibility of being oneself)*. Nakladatelství Eugénika. 2004. ISBN 80-89115-61-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7124-7.
- SMÉKAL, Vladimír, MACEK, Petr. *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno: Barrister and principal - studio, s. r. o., 2002. ISBN 80-85947-86-8.
- SCHULER, Heinz, PROCHASKA, Michael. *LMI - Dotazník motivace k výkonu*. 2.vyd. Praha: Testcentrum, 2011.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-531.
- ZACHAROVÁ, Eva. *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-220-3.

## Internetové zdroje

- BRANJE, Susan, J. VAN LIESHOUT, Cornelis. GERRIS, Jan. *Big five personality development in adolescence and adulthood*. 2012. [online] dostupné na <[www.researchgate.net/publication/5046351c0692509592.pdf](http://www.researchgate.net/publication/5046351c0692509592.pdf)>
- BÜHLEROVÁ, Charlotte. *Zralost člověka v procesu výchovy*. [online].dostupné na <<http://www.cestykatecheze.cz/casopis/2010-4/Zralost-cloveka-v-procesu-vychovy.html>>
- CONSTANTINOPOLE, Anne. *An Eriksonian measure of personality development in college students*. 1999. [online]Dostupné na <<http://psycnet.apa.org/journals/dev/1/4/357>>
- COOK-ANDERSON, Gretchen. *Studying abroad in college helps graduates make more money and land jobs faster*. IES abroad
- GULLEKSON, Nicole. TUCKER, Marry. *Examining intercultural growth for business students in short-term study abroad programs: too good to be true?*. 2011. ISSN 1528-6991
- HRABALOVÁ, Eva. *Schopnost adaptace českých studentů na odlišnou kulturu při dlouhodobém pobytu v zahraničí: bakalářská práce*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních. 2012. 62 l., 11. příl. Vedoucí práce Mgr. Jakub Hladík Ph.D.
- CHRISTOFI,Victoria. THOMPSON, Charles,L. *You Cannot Go Home Again: A Phenomenological Investigation of Returning to the Sojourn Country After Studying Abroad*. 2007. Journal of Counseling & Development. ISSN 1939-2168.
- LEE, Christine. THERRIAULT, David J., LINDERHOLM, Tracy. *On the cognitive benefits of cultural experience: exploring the relationship between studying abroad and creative thinking*. Applied Cognitive Psychology, Appl. Cognit. Psychol. 26: 768–778 (2012) Published online 19 July 2012 in Wiley Online Library
- McCRAE, Robert, R. COSTA, Paul. OSTENDORF, Fritz, ANGLEITNER, Alois a další. *Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures*.1999. [online] dostupné na <<http://psycnet.apa.org/journals/dev/35/2/466/>>
- OOSTERBEEK,Hessel.WEBBINK,Dinand. *Does studying abroad induce a brain drain*. Universiteit van Amsterdam School of Economics and Tinbergen Institute. CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis, The Hague
- PEKRUN, Reinhard. GOETZ, Thomas. TITZ, Wolfram & PERRY, Raymond P. *Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A*

*Program of Qualitative and Quantitative Research*. 2002. Bielefeld. ISSN 1362 - 3079  
[online] dostupné na

<[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702\\_4#.U1KhpFeSCuo](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_4#.U1KhpFeSCuo)>

- WEBSTER, Harold. FREEDMAN, Mervin. HEIST, Paul. *Personality changes in college students*. Hoboken, NJ, US. 1999.[online]. dostupné na  
<<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-10217-024>>

## Seznam použitých grafů

Obrázek 1 - Graf popis respondentů .....	21
Obrázek 2 - Graf popis respondentů 2 .....	21
Obrázek 3 - Graf vytrvalost .....	25
Obrázek 4 - Graf dominance .....	26
Obrázek 5 - Graf angažovanost.....	26
Obrázek 6 - Graf důvěra v úspěch .....	27
Obrázek 7 - Graf flexibilita.....	27
Obrázek 8 - Graf flow .....	28
Obrázek 9 - Graf nebojácnost .....	28
Obrázek 10 - Graf internalita .....	29
Obrázek 11 - Graf kompenzační úsilí .....	29
Obrázek 12 - Graf hrdost na výkon.....	30
Obrázek 13 - Graf ochota učit se .....	30
Obrázek 14 - Graf preference obtížnosti.....	31
Obrázek 15 - Graf samostatnost.....	31
Obrázek 16 - Graf sebekontrola.....	32
Obrázek 17 - Graf orientace na status.....	32
Obrázek 18 - Graf soutěživost .....	33
Obrázek 19 - Graf cílevědomost .....	33
Obrázek 20 - graf vytrvalost .....	34
Obrázek 21 - graf dominance.....	35
Obrázek 22 - graf angažovanost .....	36
Obrázek 23 - graf důvěra v úspěch .....	37
Obrázek 24- graf flexibilitu .....	38
Obrázek 25 - graf flow .....	38
Obrázek 26 - graf nebojácnost .....	39

Obrázek 27 - graf internalita .....	40
Obrázek 28 - graf kompenzační úsilí .....	41
Obrázek 29 - graf hrdost na výkon .....	42
Obrázek 30 - graf ochota učit se .....	43
Obrázek 31 - graf preference obtížnosti.....	44
Obrázek 32 - graf samostatnost .....	45
Obrázek 33 - graf sebekontrolu .....	46
Obrázek 34 - graf orientace na status.....	47
Obrázek 35 - graf soutěživost .....	48
Obrázek 36 - graf cílevědomost.....	49

## Resumé

Předložená bakalářská práce se zabývá psychologickými aspekty studia na zahraniční vysoké škole. Jejím cílem bylo zjistit, zda zahraniční zkušenost ovlivňuje osobnostní vlastnosti studentů. Je členěna na část teoretickou a praktickou.

V rámci teoretické části jsou nejdříve charakterizována vývojová období „adolescence“ a „mladá dospělost“. Další část je věnována aspektům zralosti. Do teoretické části byla také zahrnuta přehledová studie aktuálních výzkumů zaměřených na vysokoškolské studenty.

Praktická část je koncipována jako výzkumné dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit, zda existuje rozdíl u vybraných psychických vlastností studentů se zahraniční zkušeností a studentů, kteří v zahraničí nestudovali. Data byla graficky i statisticky zpracovávána.

## Summary

Present bachelor study is interested in psychological aspects of studying at foreign university. Its aim was to find out whether living abroad influences personal characteristics of students. It is divided into theoretical and practical parts. At first, development periods „adolescence“ and „young adulthood“ is characterised in theoretical part. Next part deals with maturity aspects. The present survey studies focused on university students were included into this part. Practical part was conceived as a survey. Its aim was to find out whether there exists a relation between the experience of living abroad and selected personal characteristics of students. The data were grafically and statistically processed.

