

Sebesystém studentů kombinovaného studia na vysoké škole

Bc. Iveta Petýrková

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Iveta Petýrková**
Osobní číslo: **H150416**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sebesystém studentů kombinovaného studia na vysoké škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sebesystému, sebepojetí, sebehodnocení, autoregulace a studia na vysoké škole.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. Temperament, inteligence, sebepečení: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 8086620050.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. Základy andragogiky. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

SMĚKAL, Vladimír. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 8085947803.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Martincová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

28. listopadu 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 28. listopadu 2017


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 24.4.2018.

Blahoslav Havel

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá sebesystémem studentů kombinovaného studia na vysoké škole. V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy a to zejména sebesystém, který je složen ze tří složek a to sebezpojetí, sebehodnocení a seberegulace. Tyto složky jsou v práci detailně rozebrány stejně jako vzdělávání dospělých vzhledem k tomu, že práce je zaměřena na dospělé studenty, kteří se rozhodli dále vzdělávat. Empirická část se zabývá výzkumným šetřením, jehož cílem je zjistit úroveň sebesystému u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati napříč vybranými fakultami. Kvantitativní výzkum byl realizován formou dotazníkového šetření. Závěr práce je věnován analýze výsledků výzkumu, jejich interpretaci a následnému shrnutí.

Klíčová slova: sebesystém, sebezpojetí, sebehodnocení, seberegulace, vzdělávání dospělých

ABSTRACT

Bachelor thesis deals with The Self-system of distance learning students at the university. The theoretical part defines basic concepts including self-system. Self-system is composed from three components – self-concept, self-esteem and self-regulation. These components are analysed in details as well as adult education considering the focus of the thesis – adult students who continue with further education. The empirical part focuses on investigative survey whose aim was to find the level of the self-system distance learning students at the Tomas Bata University across selected faculty. The quantitative research was realized in the form of a questionnaire survey. The final part of the thesis dedicates analysis of results, their interpretation and subsequent summary.

Keywords: self-system, self-concept, self-esteem, self-regulation, adult education

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Janě Martinové za trpělivost, cenné rady a odborné vedení mé bakalářské práce.

Dále bych zde ráda poděkovala všem, kteří vyplnili dotazník a pomohli mi tak získat data potřebná pro moji bakalářskou práci.

Motto:

„Nebýt nikým než sám sebou ve světě, který ve dne v noci dělá vše pro to, aby z vás udělal někoho jiného, znamená bojovat tu nejtěžší bitvu, jakou může člověk bojovat, a nikdy nepolevit“.

E.E.Cummings

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 SEBESYSTÉM	10
1.1 SEBEPOJETÍ	11
1.2 SEBEHODNOCENÍ.....	15
1.3 SEBEREGULACE.....	19
2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	24
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLÁCH	25
2.2 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
2.3 OSTATNÍ SOUČÁSTI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	27
3 VYMEZENÍ POJMU DOSPĚLÝ	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 DESIGN VÝZKUMU	33
4.1 CÍL VÝZKUMU	33
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A STANOVENÍ HYPOTÉZ	34
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
4.4 METODA SBĚRU DAT	36
5 ANALÝZA DAT DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	38
5.1 VERIFIKACE HYPOTÉZ	48
6 ZÁVĚREČNÁ DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	56
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	67
SEZNAM OBRÁZKŮ	68
SEZNAM TABULEK	69
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

Pojem sebesystém není v české literatuře příliš zakotven, proto jej mnohdy nalezneme pod pojmy sebepojetí či jáský systém. Tímto jedním pojmem vyjadřujeme myšlenky, představy a emoce, které každý z nás chová k sobě samému. Jinými slovy lze sebesystém chápat jako všechno to, co si o sobě myslíme, představujeme, co v životě prožíváme či co k sobě samému cítíme. Sebesystém se formuje již od narození a utváří se po čas celého života. Tento prvek má pak vliv na celý náš další život. Pokud vnímáme sami sebe pozitivně, máme větší šanci dosáhnout svých cílů, žít spokojenější a plnohodnotnější život. Být na to, co jsme během života dokázali hrdí, a v neposlední řadě přijímat sebe samého takového jakým jsme. Sebesystém se skládá ze tří složek a to ze sebepojetí, sebehodnocení a seberegulace. Všechny tyto tři složky se vzájemně prolínají a jedna bez druhé by nemohla existovat. Významný vliv na to, jak člověk sám sebe vnímá a hodnotí, má bezesporu i naše okolí – prostředí, v němž vyrůstáme a ve kterém žijeme. Z reakcí ostatních na svou osobu si lze odvodit, jak nás okolí vnímá, z čehož si můžeme vyvodit závěry o tom, jací jsme.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je zpracování literární rešerše a vysvětlení pojmů vztahujících se k sebesystému kombinovaných studentů na vysoké škole. Zaměříme se zejména na jednotlivé složky sebesystému. Dále si vymezíme pojem vzdělávání dospělých a také to, jak odborná literatura charakterizuje dospělého jedince.

V rámci empirické části se budeme zabývat úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně napříč vybranými fakultami. Budeme zkoumat, jaká je úroveň jednotlivých složek sebesystému studentů kombinované formy studia napříč vybranými fakultami a dále, zda existuje vztah mezi úrovní sebesystému a pohlavím, úrovní sebesystému a věkem studentů či úrovní sebesystému a studovaným ročníkem. Závěr práce pak bude věnován analýze a shrnutí výsledků, které byly výzkumem zjištěny.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SEBESYSTÉM

V této kapitole bude vymezen klíčový pojem sebesystém a uvedeny i další termíny, které jednotliví autoři používají jako synonymum. V jednotlivých podkapitolách pak budou rozebrány složky sebesystému, konkrétně se jedná o složku kognitivní, emocionální a konativní. Termín sebesystém využívá zejména Macek. Jiní autoři zase preferují pojem Jáský systém (z angl. self- system). Blatný a Plháková (2003, s. 98) vysvětlují, proč je vhodné používat pojem „Jáský systém“ následovně: „*Pojetí Já jako systému je zřejmé zvláště v oblasti sebe-regulace, kde se obsahy sebepojetí ve formě standardů, norem či aspirací stávají součástí procesu řízení vlastního chování a jsou tímto procesem zpětně ovlivňovány (korekce, přeformulování či vytváření nových standardů).*“ Jáský systém tedy zahrnuje jednak procesuální, ale i strukturální stránku Jáství a dynamiku jejich vzájemného působení. Avšak sám Blatný ve svých publikacích uvádí i pojem sebepojetí jako synonymum jáského systému a sebesystému. I Vágnerová (2010, s. 306) hovoří o sebepojetí nikoliv o sebesystému. Další z významných autorů, který používá pojem sebepojetí je Čačka (2002, s. 192). Smékal (2002, s. 342) zase preferuje pojem Jáství, který dle něj obsahuje kognitivní aspekt, který shrnuje představy o podstatě a charakteristikách jedince, dále afektivní aspekt, jenž zahrnuje různé sebehodnotící pocity a nakonec aspekt volní (akční), který je tvořen mírou úsilí směřující k sebeprosazení a sebeuplatnění.

Vzhledem k názvu práce budeme nadále využívat pojmu sebesystém, který je složen z kognitivní složky – sebepojetí, emocionální složky – sebehodnocení a nakonec z konativní složky – seberegulace. Je však třeba zdůraznit, že rozlišení na tyto 3 složky je sice logické, co se týče třídění psychických procesů (poznávání – prožívání – chování), avšak ve skutečnosti, já málokdy respektuje toto třídění, jelikož se jedná o komplexní fenomén složený z mnoha vrstev. Já se může vyskytovat v mnoha podobách. Některé z jáských reprezentací mají vliv na výsledek určitého jednání nebo mohou být spojeny s rolí, kterou jedinec zastává (například já muž, já student, já partner). Některé reprezentace sebe se zakládají na pocitech, proto jsou obtížně pojmenovatelné. Jáské reprezentace sebe se nevyskytují odděleně, nýbrž jsou vzájemně propojené. Jedinec tedy dokáže o sobě samém uvažovat v různých souvislostech (Výrost a Slaměník, 2008, s. 93 - 94). Rogers například rozlišuje mezi reálným já (tj. aktuální obraz sebe sama) a ideálním já (tj. jaký bych chtěl být). Rozdíl mezi reálným a ideálním já je pro život člověka velmi důležitým neboť jej motivuje, aby se přiblížil ke svému ideálnímu já. Pokud rozdíl není příliš velký, pro jedince je to pozitivní, jelikož má

pocit, že svých cílů je schopen dosáhnout. Naopak pokud je tento rozdíl markantní dochází k frustraci, člověk je sám se sebou neustále nespokojený, má tendenci se podceňovat (Praško, 2007, s. 27). Vágnerová (2010, s. 313) však upozorňuje na to, že tlak na změnu, od které jedinec vyžaduje zmenšení rozdílu mezi reálným a ideálním já nemusí být vždy pozitivní. Může docházet k situaci, při níž se jedinec začne vzdalovat svému pravému já, neboť chce docílit kladného hodnocení od svého okolí, což v konečném důsledku ještě zvýší jeho nespokojenost. Proto, aby jedinec dosáhl souladu mezi požadovaným a ideálním já, je nejprve potřeba přijmout sám sebe i se všemi svými nedostatky.

1.1 Sebepojetí

Sebepojetí se utváří na základě znalostí a přesvědčení o sobě samém. Odráží se zde poznání a vyjádření toho, co o sobě jedinec ví, jak o sobě smýšlí, ale také jak se hodnotí. Tato složka sebesystému se v průběhu života utváří a mění. Na jednu stranu lze říci, že je relativně stabilní, na druhou stranu pružně reaguje na zásadní události (Vágnerová, 2010, s. 300 – 301). Proto, aby sebepojetí plnilo svoji funkci, je třeba, aby docházelo k jeho vývoji v souladu s vývojem jedince. V průběhu svého vývoje se jedinec dostává do kontaktu s novými možnostmi a příležitostmi, které pomáhají dotvářet obraz o sobě samém prostřednictvím zkušeností, které z nich plynou. Pokud však nastávají příliš rychlé změny v oblasti sebepojetí v souvislosti se získáváním zkušeností, upozorňuje autor na to, že dochází k selhávání, kdy jedinec není schopen v budoucnu dosáhnout svých cílů (Balcar, 1983, s. 160 – 161). Toto tvrzení Kříž (2005, s. 10) shrnuje do jedné jediné věty, kdy pod pojmem sebepojetí „*rozumíme způsob, jakým vnímáme sami sebe ve svých reálných nynějších možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech*“. Definici Kříže shledáváme jako nejužitečnější vzhledem k tomu, že v jedné větě shrnuje to, co si pod pojmem sebepojetí má čtenář představit.

Výrost a Slaměník (2008, s. 96) popisují sebepojetí jako hypotetický konstrukt, za pomoci kterého lze popsat obsah vědomí dávaný do souvislosti k vlastnímu já. Oblasti sebepojetí byla v posledních letech věnována značná pozornost, která vedla k vytvoření mnoha modelů jako je například zkonstruování sebeschématu. Schémata já jsou ve vztahu k sebepojetí asi tak jako kniha a knihovna. Schémata představují pro jedince jistou nápovědu, které informace bude považovat za významné vzhledem k vlastnímu já, a které nikoliv. Některé informace mají význam pouze pro určité lidi, jiné mohou být velmi specifické. Příkladem může být sebeschéma tělesné váhy. Lidé, kteří se považují za osoby s extrémní nadváhou nebo pro

něž je obrázek těla jasným aspektem sebepojetí se považují za schématické vzhledem k hmotnosti. S tímto schématem může být spojena celá řada jinak běžných událostí – výlet do supermarketu, nákup nového oblečení, den na pláži, které mohou vyvolat myšlenky na sebe sama (Brehm, Kassin a Fein, 2006, s. 56). Schéma funguje na principu filtru informací, které si jedinec pouští k vlastnímu já. Díky tomu je snadné si v případě potřeby vybavit potřebné události z minulosti (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 96).

Dalším modelem, jehož autorem je J. F. Kihlstrom je model sebepojetí jako paměťové struktury či také označovaný jako prototyp Já. Tento model předpokládá, že každý akt percepce je zároveň aktem kategorizace, což znamená, že pojem Já je uložen v paměti jako skladba znalostí, které jsou podobné znalostem, jenž člověk získává o světě. Prototyp reprezentuje pojem Já a je složen z centrálních a okrajových rysů. Předpokládá se, že centrální rysy jsou stabilní, zatímco okrajové již méně a zasahují i do jiných kategorií. Autoři se domnívají, že prototyp Já vyplývá ze sledování vlastního chování v dané situaci a proto neexistuje pouze jeden, nýbrž několik prototypů Já (Kihlstrom a Cantor, 1984 cit. podle Blatný, 2010, s. 119).

Vývoj obsahu sebepojetí, jak ve své publikaci popisuje Mikšík (2003, s. 155 – 156), který vychází z fenomenologické teorie osobnosti dle Carla R. Rogerse je vázán na touhu po pozitivním vztahu. Snad každý člověk pociťuje ve svém životě potřebu být milován a získat uznání od osob, na kterých mu záleží. Prvopočátky této potřeby lze nalézt již v kojeneckém věku. Pokud je jedinec svým okolím pozitivně přijímán, dochází k uspokojení, pokud je odmítán, objevuje se u něj frustrace. Další potřebou mající vliv na vývoj sebepojetí jedince je potřeba pozitivní sebeúcty a také podmínka váženosti čili hodnocení. Zde dochází k prolínání s další složkou sebesystému. Vyvíjí se již u dítěte, které se učí, co smí a co už ne. Slovo podmínka je zde uvedeno záměrně, jelikož určuje, za jakých okolností dítě získá pozitivní vztah. Zjednodušeně se dá říci, že ostatní budou dítě milovat a vážit si ho, pokud bude dělat to, co se od něj očekává. Problém však spočívá v tom, že splněním tohoto očekávání nedochází k rozvoji plně fungující osobnosti. V neposlední řadě má na obsah sebepojetí také vliv nepodmíněný pozitivní vztah, který se dá vysvětlit jako bezvýhradné přijetí člověka, proto, jaká osoba je, bez žádných ale. Takový vztah lze nejlépe pozorovat ve vztahu matka – dítě, kdy matka miluje své dítě ne proto, že naplňuje její očekávání, ale proto, že se jedná o její dítě. Je třeba zdůraznit, že i ti psychicky nejodolnější jedinci jsou občas postaveni do situace, která může ohrozit jejich sebepojetí. Většina lidí se však dokáže obrnit proti pocitům úzkosti s tím spjatými. Pokud však obrannými mechanismy nedisponuje a dochází k větším

nesouladům mezi Self a stavy úzkostmi může v krajním případě docházet k úplnému rozbití sebepojetí.

Obsahem sebepojetí se ve svých výzkumech zabýval i Ch. Gordon, který požádal respondenty, aby odpověděli na otázku „Kdo jsem?“ prostřednictvím volné odpovědi. Výpovědi respondentů následně rozřadil do několika kategorií dle jejich obsahové podobnosti, a také dle stupně obecnosti. Na základě tohoto rozdělení vzniklo 5 kategorií:

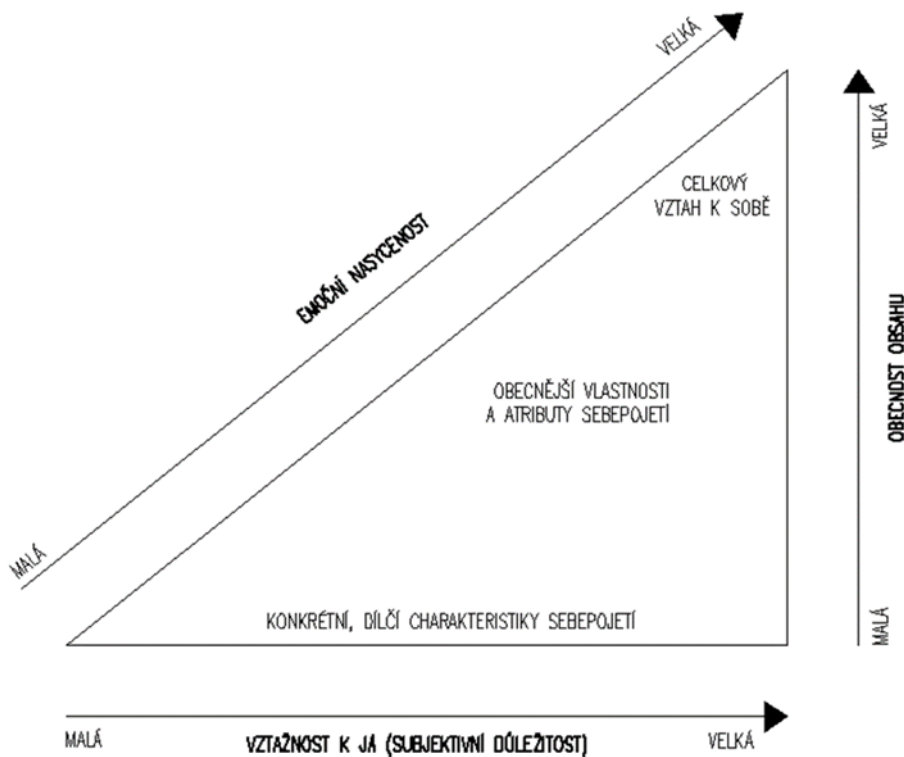
- Z hlediska sociální identity (role, status, jméno, věk, pohlaví)
- Osobnostní atributy (záliby, interpersonální styly, posouzení vzhledu, majetkové vztahy, apod.)
- Systematický náhled na sebe samotného, který obsahuje vědomí vlastní kompetence, způsob usměrňování vlastního jednání (integrace, mravní hodnota)
- Pocit osobní autonomie
- V nejobecnější rovině úvahy o sobě samém – globální sebehodnocení (Gordon, 1968, 1969 cit. podle Výrost a Slaměník, 2008, s. 97).

Helus (2011, s. 188) také zkoumal, co má v sebepojetí člověka hlavní význam a co naopak minimální. Na základě uskutečněného výzkumu vyčlenil 5 základních obsahových sfér sebepojetí. Tyto oblasti jsou sice součástí sebepojetí celkového, avšak každá z nich se může stát převažující a vytlačit ostatní do pozadí. Jako první oblast sebepojetí určil tělo, tedy **tělesné sebepojetí**. Velká část společnosti klade důraz na to, jak jejich tělo vypadá. Tělo se dostává do popředí našeho zájmu hlavně v období, kdy jedinec přibírá na váze, či je nemocný. Starší lidé mají strach ze stárnutí a jsou tak přesvědčení, že o své tělo musejí více dbát, aby nevypadali ještě staršími, než ve skutečnosti jsou. Právě tělesné sebepojetí se může pro některé jedince stát dominujícím. Příkladem může být panický strach z nadváhy, který může vyústit v anorexii. Druhou oblastí sebepojetí je **psychická kvalita**, do které lze zařadit schopnosti, houževnatost, spolehlivost, kreativitu, zručnost, apod. Třetí složkou je **sociální sebepojetí**, tedy oblast mezilidských vztahů a sociálního postavení. **Majetnické sebepojetí** odkazuje na to, co máme, čeho jsme vlastníky. I tato složka se může stát dominující, pokud se jedinec orientuje na nákup luxusních statků, aby zdůraznil své postavení. Poslední pátou složkou je **sebepojetí morální**. Do této kategorie se orientují lidé, jimž záleží na dodržování zásad a etických principů. Tato složka se také často nazývá jako přesahová, jelikož jedinec často přesahuje svůj osobní zájem a staví nad něj vyšší zájmy. Je zde třeba zmínit, že sebepojetí není neměnné, v průběhu života se formuje a mění. Helus s Gordonem se v mnoha

oblastech obsahu sebepojetí shodují, avšak Gordonův obsah sebepojetí vnímáme pozitivněji, jelikož jednotlivé oblasti jsou výstižněji charakterizovány.

Obsahem sebepojetí se zabýval i Macek, který zkonstruoval hypotetický model obsahu sebepojetí. Autor zdůrazňuje, že při konstruktivním modelu striktně neodlišoval obsah sebepojetí od obsahu vědomí sebe (sebeuvědomování). Já jako činitel (subjekt), tedy osoba, která vnímá a hodnotí sebe sama, si uvědomuje sebe sama vždy. Taktéž obsah, který patří k „já“ nemůže existovat bez dimenze vědomí. Obsah sebepojetí je vymežován jako koncept subjektivních složek vztahovaných k „já“ (Macek, 1991, s. 66 - 68).

Obsah sebepojetí je zkonstruován jako obsah pravoúhlého trojúhelníku. Odvěsný trojúhelníku představují dvě na sobě relativně nezávislé dimenze kognitivních procesů. První reprezentuje subjektivní důležitost (významnost vzhledem k vlastnímu já) druhá obecnost (globálnost). Míra, do jaké je obsah sebepojetí nasycen emocemi, je závislá na obou kognitivních složkách (Výrost a Slaměník, 2008, s. 97). Nad vodorovnou základnou daného trojúhelníku se nacházejí jednotlivé obsahy vztahované k vlastnímu „já“. Autor je všechny označuje jedním pojmem a to jako sebekoncepci. Sebekoncepce je v rámci vědomí sebe vyvolávána spontánně. Způsob, jakým je tato představa sebe aktivizována ovlivňuje mimo jiné i rozměry kognitivní a emoční složky. Koncepce je zde použita ve smyslu uspořádanosti obsahu do struktury, a to jednak podle obecnosti charakteristik sebe sama, tak i podle parametru subjektivní důležitosti. Sebekoncepce nemá jasně vymezené hranice ve smyslu co k „já“ ještě patří a co už ne. K „já“ lze vztahovat fyzické aspekty, sociální atributy, temperament, schopnosti, aj. V rámci tohoto vymezení sebekoncepce je udávána i preference jedněch charakteristik na úkor ostatních. Obsah sebepojetí však nemusí být na vědomé úrovni specifikován tímto způsobem. Lze zde zařadit i souhrnné sebehodnocení, které lze v modelu nalézt pod vrcholem pravoúhlého trojúhelníku, a které je označováno jako globální vztah k sobě. Z trojúhelníku vyplývá, že kognitivní aspekt je v rámci této úrovně sebepojetí potlačen, naopak emoční je na vysoké úrovni. Z čehož lze usuzovat, že jedinec minimálně podléhá situačním vlivům. Na závěr je zde třeba podtrhnout, že tento model nepokrývá všechny oblasti sebepojetí. Jeho cílem je zdůraznit, že na subjektivní vztah k vlastnímu „já“ a na míru kognitivní obecnosti lze nahlížet jako na dvě relativně nezávislé dimenze sebepojetí, s nimiž je v souladu dimenze emocionální (Macek, 1991, s. 66 - 68).



Obrázek 1 – Model obsahu sebepojetí (vlastní zpracování, zdroj: Výrost a Slamě-
ník, 2008, s. 98)

1.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení je emocionální složkou sebesystému. Hned na úvod je třeba vysvětlit, že mezi autory panuje neshoda v terminologii a rozděluje je na dvě skupiny. První skupina autorů považuje sebehodnocení jako synonymum pojmu sebepojetí. Vzhledem k faktu, že většina lidí ve svém životě nerozlišuje mezi těmito pojmy. Na straně druhé stojí autoři, kteří považují sebehodnocení za významný aspekt sebepojetí vzhledem k tomu, že sebepojetí může kromě hodnotící složky obsahovat i složku deskriptivní (Blatný, 2010, s. 125). Aby bylo dosaženo, co nejvyšší přehlednosti tyto pojmy nebudou považovány za synonyma.

Pojem sebehodnocení lze tedy charakterizovat jako „*dílčí a obecné soudy o sobě samém*“ (Výrost a Slaměník, 2008, s. 104). Blatný s Plhákovou (2003, s. 115) definují tento pojem jako představu sebe z pohledu vlastní kompetence (ať už z oblasti sociální, ale také z morální nebo výkonové). Jiní autoři se definici sebehodnocení snaží rozvést a pomoci tak čtenáři pochopit význam tohoto pojmu. Vágnerová (2010, s. 306) sebehodnocení popisuje jako vztah k sobě samému a míru s jakou jedinec sám sebe přijímá. Tedy se zde odráží, jak moc

je jedinec sám se sebou spokojen, zda sám sebe vnímá pozitivně či negativně. Nakonečný (2009, s. 347) charakterizuje sebehodnocení jako proces, v němž jedinec hodnotí vlastní činnost, své schopnosti a vlastnosti. Snaží se zdůraznit, že tento proces zahrnuje nejen představy a pocity jedince o sobě samém, ale také to, jak jej vnímají ostatní lidé.

Sebehodnocení se po čas celého života vyvíjí a mění. Sebehodnocení se utváří již v dětství rodiči, popřípadě jinými osobami zastávajícími tuto funkci. Postupně se ale začíná přidávat i vliv vrstevníků. V období dospělosti mají vliv na sebehodnocení mimo již zmíněných skupin i spolupracovníci, partner a v neposlední řadě také vlastní děti (Blatný a Plhánková, 2003, s. 116).

Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 137 – 194) vývoj sebehodnocení ve své publikaci popisují podrobněji. Již ve třetím roce života dítě užívá slovo „já“ a hovoří o sobě v první osobě. Vlastní plně uvědomělé sebehodnocení se projevuje až ve školním věku a zvláště pak v období, kdy jedinec dospívá. V předškolním věku bývá hodnocení sebe sama ještě hodně proměnlivé, avšak kolem 8. roku se začíná pomalu stabilizovat. Významnou část sebehodnocení tvoří i úspěšnost ve škole. Ta však postupně klesá, protože děti se začínají srovnávat s ostatními. Pozitivní sebehodnocení umožňuje tzv. atribuční styl, kdy je úspěch připisován vlastním schopnostem a dovednostem, naopak neúspěch je pobídkou k dalšímu učení. Rodiče by tedy měly spíše než chválit, dát dítěti najevo, že úspěch je do určité míry výsledkem jeho schopností, naopak neúspěch je příležitostí k učení se a růstu. Ve školním věku však na vývoj sebehodnocení kromě rodičů mají vliv jednak spolužáci, ale i učitel. Výkyvy v sebehodnocení se opět objevují a to mezi 11- 12 rokem, kdy dochází k jeho poklesu, i když jen dočasně. Ovšem kolem 15 – 16 roku začíná opět narůstat. V tomto věku se jedinec posuzuje zejména podle toho, co si o něm myslí druzí (hlavně vrstevníci). V období časně dospělosti by jedinec neměl mít nízké ani přehnaně vysoké sebehodnocení. Měl by být takový, jaký on sám chce být a nikoliv takový, jakým ho chtějí mít druzí. V období střední dospělosti by mělo dojít k ustálení sebehodnocení, jelikož jedinec zná své možnosti a je si sám sebou jistý. Tato stabilita obvykle trvá po celou dobu tohoto období. V období pozdní dospělosti mohou nastat dvě situace týkající se sebehodnocení, které jsou spjaté se zaměstnáním. První situací může být povýšení spojené s růstem sebehodnocení, naopak mnohem častější bývá jeho ztráta, která vede k vážnému narušení sebehodnocení člověka.

Sebehodnocení je tedy nejen ovlivněno tím, jak jedince hodnotí druzí, ale i tím jak on sám posuzuje vlastní chování. Mechanismů, jak regulovat vlastní sebehodnocení je celá řada. Jedním z nich je tzv. **benefektance**. Hartl s Hartlovou (2000, s. 72) vysvětlují benefektanci

jako snahu daného jedince vysvětlovat události způsobem, které jej staví do příznivého světla, často v rozporu se skutečností. Výrost a Slaměník (2008, s. 100) dodávají, že pokud ostatní hodnotí práci subjektu kladně, jedinec často připisuje výsledky této práce svým vlastním schopnostem. Pokud je však hodnocen negativně, přisuzuje to zpravidla vnějším vlivům (okolí, druzí lidé).

Smékal (2002, s. 358) ve své publikaci používá v souvislosti se sebehodnocením pojem sebevědomí. Tento termín rozděluje do pěti kategorií. Pokud se jedinec nezajímá o to, jak působí na své okolí, hovoříme o velmi vysokém sebevědomí. Pocit méněcennosti a nejistoty je pro něj cizí. V případě, že jej někdo kritizuje, hledá problém v druhém, nikoliv sám v sobě. Svého oponenta považuje za závistivého až nepřátelského. U druhých je neoblíbený, jelikož své okolí přehlíží. Příliš vysoké sebevědomí je pro něj překážkou, aby pracoval sám na sobě. Člověk s velkým sebevědomím je lhostejný vůči tomu, jak jej vnímají ostatní. O svých kvalitách nepochybuje. Na své okolí se dívá s určitou nadřazeností. Občas sice pocítují nejistotu, ovšem tento pocit velmi rychle zatlačí do pozadí. Další kategorií jsou lidé se zdravým sebevědomím (horní průměr). Pro tyto jedince je typická znalost svých schopností, netrpí pocitu zbytečné nejistoty a pouze výjimečně se přeceňují. Naopak lidé spíše s menším sebevědomím (dolní průměr) se vyznačují zdravým sebevědomím s přiměřenou mírou vnitřní nejistoty. Mají tendenci se občas podceňovat. Poslední kategorií jsou lidé s malým sebevědomím, což je důsledek neustálé kritiky a poukazování na jejich neschopnost. Pro tyto jedince je charakteristické neustálé sledování a vyhodnocování toho, jak působí na své okolí. Proto by se měli zabývat spíše sami sebou a nepřisuzovat okolí velkou váhu, měli by si více věřit. Dle Paulíka (2017, s. 53) souvisí se sebevědomím sebedůvěra, která je spjatá s pozitivním sebehodnocením a sebedůvěrou. Sebedůvěra vychází z aktivit, jimž se jedinec věnuje a také z pozitivních vztahů, které chová ke svému okolí. Pokud má člověk dobrou sebedůvěru je schopen dosáhnout svých cílů vzhledem k tomu, že dobře zná své schopnosti a umí podat tomu odpovídající výkon. V neposlední řadě je sebedůvěra spojena s pozitivními emocemi chovanými k vlastní osobě, s čímž souvisí tělesné a hlavně duševní zdraví.

Výsledkem procesu sebehodnocení je sebeocenění, tedy hodnota, kterou jedinec přisuzuje sám sobě. Lidé disponující vysokou sebeúctou dokáží obvykle pracovat samostatně a pouze zřídka podléhají vlivu ostatních. Pokud je ohroženo jejich sebeocenění, jsou schopni pracovat o to intenzivněji. Na druhou stranu příliš zvýšené sebeoceňování může způsobit, že jedinec přestává být kritický sám k sobě a pouští se do úkolů, které jsou pro něj příliš náročné, a v konečném důsledku je nedokáže zvládnout. Lidé s nízkou sebeúctou obvykle trpí až

pocitem méněcennosti, což se odráží v jejich duševním stavu a sociálním chování. Někdy však „negativní sebeocenění“ nemusí jedince brzdit v jeho činnosti. Slavný čínský malíř Čchi Paj-š na smrtelné posteli prohlásil, že pokud by žil ještě dalších deset let, uměl by malovat. Na svou činnost bez ohledu na ocenění, která během svého života získal, kladl vysoké nároky (Čačka, 2002, s. 214).

Pokud se zabýváme problematikou sebehodnocení, je třeba zde zmínit ještě jeden velmi důležitý pojem a to globální sebehodnocení, které je možné charakterizovat jako globální hodnotící postoj k sobě samému formulující představu o sobě z pohledu vlastních kompetencí, a také z hlediska sociálně definované hodnoty. Globální sebehodnocení začalo postupně nabývat významnosti a stalo se tak předmětem mnoha výzkumů. V návaznosti na to, vzniklo mnoho metod měřících sebehodnocení. Nejvýznamnější a nejpoužívanější škálou, která se zabývá globálním sebehodnocením, se stala Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg Self – Esteem Scale), která byla poprvé použita v roce 1965 a byla vytvořena jako jednodimenzionální škála, která měla za úkol zachytit celkové hodnocení sebe samého (Halama a Biescad, 2006, s. 569 - 570). Původně byla tato škála sebehodnocení zkonstruována pro adolescenty, avšak, jak se ukázalo, našla využití i u jiných věkových skupin. Výhodou je mimo jiné i její malá časová náročnost, neboť je složena pouze z 10 otázek, které jsou hodnoceny na škále od 1 – 4 (nesouhlasím – souhlasím). I přesto, že lze nalézt různě formulované koncepty řadí se Rosenbergova škála mezi ty nejpoužívanější (Blatný a Osecká, 1994, s. 481 - 482). Proti jednodimenzionálnímu konstruktovi se postavil přístup, dle něhož globální sebehodnocení disponuje dvěma složkami – kompetentností a sebpřijetím. Kompetentností se má na mysli hodnocení schopnosti dosahovat výsledků, které si jedinec stanovil, a dále jsou zde také řazeny názory týkající se vlastních schopností. Sebpřijetím se rozumí „*internalizovaný citový vztah druhých k vlastní osobě*“ (Blatný, 2010, s. 129).

Sebehodnocení má však i svá úskalí a to především, co se týče střetu interních a externích hodnotících soudů. Často se totiž stává, že určité jednání jedince je okolím odsuzováno, naopak jedinci přináší určitou úroveň uspokojení. To může způsobit vnitřní konflikt, který může přecházet až do úzkostných stavů či depresí. Rozpor mezi sebehodnocením a hodnocením ze strany okolí se označuje pojmem inkogruence. Nastane-li inkogruence je třeba pomoci člověku nalézt takové sebehodnocení shodné s jeho potřebami. Pouze tak dochází k pocitu uspokojení a ke zvládnutí situace (Paulík, 2017, s. 52).

1.3 Seberegulace

Poslední složkou sebesystému je seberegulace. Seberegulace je konativní či v nejširším slova smyslu behaviorální složkou sebesystému, kterou bychom mohli charakterizovat jako sklon či očekávání, že jedinec bude jednat takovým způsobem, jež souvisí se sebepojetím či sebehodnocením (Výrost a Slaměník, 2008, s. 102). Tato definice je však příliš široká. Navíc dochází k tomu, že na jednání může mít vliv i celá řada dalších faktorů. Proto uvádíme dále definici Paulíka (2017, s. 58), který autoregulaci (seberegulaci) vnímá jako schopnost jedince řídit sám sebe tak, aby byl schopen dosáhnout svých cílů za podmínky respektování určitých pravidel. Seberegulace má vliv na jedincovu výkonnost. Janošová a kolektiv (2016, s. 184) zdůrazňují, že v rámci seberegulace jedinec zdokonaluje sám sebe a učí se ovládat své emoce, myšlenky a chování. Jedinec si je vědom toho, že nemůže změnit své okolí, ale pouze sám sebe.

Cakirpaloglu (2012, s. 163) ve své publikaci uvádí, že již v batolecím věku se objevují první známky seberegulace. Langmeier s Krejčířovou se podrobněji zabývají seberegulací u dítěte začínajícího školní docházku. V prostředí školní třídy se dítě učí porozumět přáním, názorům a potřebám různých lidí. Zároveň s tím dochází k růstu seberegulace. Dítě navštěvující základní školu začíná být schopno určovat si vzdálenější cíle. Zvyšující se sebeovládání je dáno dvěma vzájemně na sebe působícími faktory, kterými jsou emoční reaktivita, která je do určité míry dána biologicky – temperamentově a také volním ovládním emočních reakcí, kdy dítě předškolního věku je schopno tyto reakce ovlivnit pouze v malé míře. Ve školním věku je pak dítě schopno tyto emoční reakce potlačit, což mu dává příležitost věnovat se dané činnosti. V důsledku toho, že dítě lépe rozumí svým vlastním pocitům a současně bere v potaz i názory, postoje a očekávání druhých narůstá schopnost seberegulace. Blatný (2016, s. 122) uvádí, že seberegulace dosahuje v období mladé dospělosti v porovnání s ostatními obdobími nejvyšší úroveň. Je to díky tomu, že dochází k významnému propojení s vnějšími vlivy, jelikož prostředí kolem mladého člověka se výrazně mění (vstup na pracovní trh, studium na vysoké škole, nalezené stabilního partnerského vztahu, odstěhování se od rodičů, aj.). Zároveň si v tomto období jedinec stanovuje pro něj významné životní cíle. V návaznosti na ně se pak snaží o rozšíření svých schopností takovým směrem, aby jich mohl v budoucnu dosáhnout.

Pokud se jedinec snaží ovlivnit to, co si o něm myslí druzí lidé a tím ovlivnit i vlastní názor na sebe sama užíváme v psychologii pojem sebezprezentace. Sebezprezentace souvisí nejen se

sebezpoznáním a sebehodnocením, ale na druhou stranu také s faktem, že v řadě situací se chováme zcela rutinně, aniž bychom za naším chováním hledali jáské motivy. Jedinec, který má obavy z toho, jak na své okolí působí, používá sebeprezentační strategie, které okolí může vnímat jako rysy osobnosti. V konečném důsledku, tím jak jsou často opakovány, se mohou stát vlastnostmi osobnosti. Patří sem například strategie zavděčení, jejímž cílem je získat náklonnost druhých lidí, dále strategie příkladnosti, kdy jedinec touží po tom, aby jej lidé považovali za vzor a také strategie sebepovýšení, jejímž účelem je stát se vítězem (Výrost a Slaměník, 2008, s. 102). Smékal (2002, s. 360) ve své publikaci neuvádí výčet strategií, namísto toho ale rozlišuje mezi pozitivní a negativní sebeprezentací. V případě pozitivní sebeprezentace se jedinec snaží u druhých vzbudit pocit, že je nepostradatelný a přínosný. Takový člověk dokáže dlouho hovořit o svých zásluhách, morálních zásadách či o svých schopnostech. Naopak lidé, co sami sebe vykreslují jako slabého, neschopného či bezbranného využívají negativní sebeprezentace. Lidé se tak pomocí pozitivní či negativní sebeprezentace snaží své okolí zmanipulovat. Sebeprezentace je také prostředkem, pomocí něhož chtějí osoby navodit pocit, že disponují určitými vlastnostmi, které ovšem nemají. Sebeprezentace se tak někdy stává nástrojem pro klamání druhých. Ani psychologické testy nepostačují k odhalení tohoto podvodu.

Ačkoliv každý z nás se snaží určitým způsobem prezentovat, pro některé osoby je tento fakt důležitější než pro jiné (Výrost a Slaměník, 2008, s. 103). V návaznosti na to byl do psychologie jáství zaveden pojem sebemonitorování jehož autorem je M. Snyder. Tento konstrukt se zabývá tím, jak lidé mění své chování v návaznosti na to, co si myslí, že od nich očekává jejich okolí. Pokud jedinci velmi záleží na tom, co si o něm jeho okolí myslí a mění své názory dle toho, co od něj chce okolí slyšet, převládá u něj veřejné já, a takový člověk je označován jako vysokosebemonitorující. Pokud však jedinci nezáleží na tom, co si o něm okolí myslí a nerad své názory přizpůsobuje druhým, hovoříme o nízkosebemonitorujícím jedinci, jehož já je převážně soukromé (Smékal, 2002, s. 359).

Seberegulací se také zabývali Carver a Scheier, kteří vytvořili kontrolní model seberegulace, který vychází z obecných poznatků kontroly fungování jakéhokoliv systému. Pro svůj model si zvolili princip fungování termostatu. Termostat je seřízen tak, aby udržoval požadovanou teplotu. Tato teplota je měřena v časových intervalech. Pokud dojde k vychýlení od požadované hodnoty, spustí se topení či klimatizace. Podobným způsobem si lidé stanovují své osobní standardy, tedy normy, pomocí kterých hodnotí své chování a kontrolují, zda tyto normy naplňují. Pokud zjistí, že došlo k rozdílu, je člověk motivován k tomu, aby odstranil

tento nesoulad. Lidé mohou mít nespočet takových standardů, které se však liší svou důležitostí. V tomto modelu lze nalézt určitou podobnost s modelem sebemonitorování, a to právě v zájmu, který lidé věnují soukromé nebo veřejné stránce svého já. Soukromé uvědomování nám říká, jakou pozornost kladou lidé svým pocitům a přáním. Naproti tomu veřejné sebeuvědomování vystihuje pozornost, kterou lidé věnují tomu, jak je vnímá jejich okolí. Jedinci, kteří disponují vysokou mírou soukromého sebeuvědomování, mají tendenci intenzivněji prožívat své pocity a lépe jim rozumět než lidé s nízkou mírou soukromého sebeuvědomování. Lidé s vysokým veřejným sebeuvědomováním reagují citlivě na reakce od svého okolí a jsou ochotni změnit svůj postoj, pokud je jiný než zastává okolí. Samozřejmě jedinec nedisponuje pouze soukromým sebeuvědomováním či veřejným sebeuvědomováním, ale jejich kombinací. Například doma o samotě se jedinec bude spíše věnovat svému soukromému já, při veřejném projevu zase bude pozornost zaměřena na veřejné Já (Blatný, 2010, s. 130).

Existují však i další teorie související s tématem seberegulace a to například Higginsův model, který pomáhá objasnit seberegulační i sebehodnotící procesy. Tato teorie se dle Výrosta a Slaměníka (2008, s. 99) zabývá skutečným já, ideálním já a požadovaným já. Ideální já zahrnuje naše konkrétní přání, naděje a aspirace. V rámci požadovaného já hovoříme o charakteristikách, které by jedinec chtěl mít. Tyto charakteristiky do jisté míry vycházejí ze závazků a povinností. Důležité je, z jakého úhlu je na normy, přání a požadavky nahlíženo. Jak jedinec vnímá sám sebe, ale také, jak je na jedince nahlíženo druhými lidmi, na jejichž názoru mu záleží. Blatný s Plhákovou (2003, s. 117) vysvětlují diskrepanci mezi aktuálním já a ideálním já jako absenci pozitivních úvah o sobě, které jsou spojeny s celou řadou negativních emocí, jako je nespokojenost, zklamání, frustrace či stud. Rozpor mezi aktuálním já (skutečným) a požadovaným já je pak spojen s pocity ohrožení, napětí a úzkosti. Určitou míru diskrepance zažívá každý člověk. Záleží však na tom, jak je velká a kterých oblastí sebezpetí se týká.

Posledním zde zmíněným modelem, který se zabývá seberegulací, bude sociálně kognitivní model Alberta Bandury. Bandura zkoumal seberegulaci a seberegulační strukturu hlavně z pohledu její procesuální stránky. Proces seberegulace je uskutečňován za pomoci několika psychologických subfunkcí, mezi něž patří procesy sebezpozorování, sebehodnocení a reakcí na vlastní chování. Základním předpokladem seberegulace je proces sebezpozorování, kdy je jedincova pozornost soustředěna na vlastní chování. Klíčový význam pro seberegulaci mají však procesy hodnocení, které se opírají o osobní standardy. Osobní standardy jako jsou hodnoty, normy či cíle mají významný vliv na posouzení a regulaci vlastního chování. U

mnoha činností se vyskytuje problém na základě čeho je posuzovat. Lidé jsou tak často nuceni srovnávat se s ostatními či porovnávat své aktuální výsledky s výsledky minulými. Důležitý vliv na hodnocení má bezpochyby také to, jak si daného standardu jedinec cení a v neposlední řadě jsou sebehodnotící reakce odvislé od toho, jak lidé vnímají determinanty svého chování. Poslední složkou procesu seberegulace je reakce na vlastní chování. Motivační efekt nevychází ze samotných standardů, ale z reakcí, které standardy vyvolávají, pokud je srovnán s reálným chováním. Kromě osobních standardů má své postavení ve struktuře seberegulace také celkové vlastní přesvědčení o vlastní schopnosti dokázat se vyrovnat s obtížnými životními situacemi a výzvami. Tento fakt Bandura pojmenoval jako self-efficacy (Blatný, 2010, s. 132 – 133). Mezi tím, jak správně přeložit self-efficacy do českého jazyka panují mezi autory rozpory a každý tento pojem překládá trochu jinak. Gillernová a kolektiv (2011, s. 154) jako koncept vnímané vlastní účinnosti, Cakirpaloglu (2010, s. 165) jako zdatnost či kompetence Já, Blatný (2010, s. 133) jako vědomí vlastní účinnosti a nakonec Řičan, který tvrdí, že český ekvivalent neexistuje a zůstává u anglického názvu. K tomuto názoru se přikláníme a dále budeme používat anglický termín self-efficacy.

Dle Cakirpaloglu (2010, s. 165) je Self-efficacy spjato s přesvědčením jedince, že může mít kontrolu nad událostmi, které jej potkají a ovlivňovat svůj život. Je patrné, že tento pojem úzce souvisí s motivací, má velký vliv na náladu a výkon individua. Pokud jedinec věří, že je schopen dosáhnout cíle, vyvine úsilí a snahu, které jsou nezbytné pro úspěch. Na self-efficacy má významný vliv:

- Osobní zkušenost – V souvislosti s minulými činnostmi a z nich plynoucími výsledky mají vliv na to, zda u jedince převažuje kladné či záporné sebehodnocení. Pokud jsou výsledky pozitivní, roste aspirace člověka, s čímž je spjato stanovení si vyšších cílů, naopak neúspěch má vliv na pokles aspirace a v návaznosti na to stanovení si cílů nižších.
- Nepřímá zkušenost získaná prostřednictvím chování jiné osoby – Pokud jedinec pozoruje chování jiných osob je sám tímto chováním ovlivněn. Často dochází ke ztožnění pozorovatele s chováním pozorované osoby.
- Sociální mínění – Blatný (2010, s. 133) používá pojmu sociální persuaze. Hodnocení ze strany okolí může na jedince mít kladný či záporný vliv. Kladné sociální mínění jedince motivuje a pomáhá mu splnit zadaný úkol. Na druhé straně negativní reakce ze strany okolí jedince demotivují a omezují jeho úspěšnost.

- Fyziologické a emoční stavy – Stav organismu a emoce, které jedinec pociťuje, ovlivňují self-efficacy. Dobrá nálada může člověku napomoci k dosažení vytyčeného cíle, ovšem pocity úzkosti mají negativní vliv na motivaci člověka a snižují jeho výkonnost (Cakirpaloglu, 2010, s. 165).

Self-efficacy je důležitým faktorem pro spokojené prožití našeho života. „*Není ovšem jedinou podmínkou osobní integrity. Chápání významu práce a výkonu v naší kultuře, ale také základní hodnoty spočívající v osobní autonomii, svědomí a odpovědnosti, naše chápání zásluh a viny, podmiňují zkušenost vlastní účinnosti a dávají nám klíč, přispívající ke šťastnému životu*“ (Gillernová a kolektiv, 2011, s. 156).

2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V rámci teoretické části si dále musíme vymezit pojem vzdělávání dospělých, bez kterého se neobejdeme, jelikož právě na účastníky tohoto procesu bude následně zaměřen výzkum. Vzdělávání dospělých je jednou z klíčových oblastí celoživotního učení. V dnešním 21. století, kdy pokrok jde neustále dopředu, je zapotřebí, aby jedinec neustále zvyšoval, nebo je-li to nutné, změnil svoji kvalifikaci a v neposlední řadě také prohluboval své znalosti a dovednosti, protože právě takový člověk má nepochybně větší šanci uplatnit se na trhu práce, jelikož firmy potřebují takové zaměstnance, kteří jim pomohou vydobýt na trhu silné postavení a zajistit jim konkurenční výhodu (Veteška, 2016, s. 88).

V odborné literatuře lze nalézt nespočet definic, které se snaží vystihnout pojem vzdělávání dospělých. Uveďme si proto některé z nich. Veteška (2016, s. 88) vzdělávání dospělých definuje jako „*vzdělávací proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity uskutečněné dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání*“. Beneš (2014, s. 16) charakterizuje vzdělávání dospělých jako cílevědomý, institucionalizovaný proces, díky kterému dochází k získávání či prohlubování znalostí, dovedností a schopností.

Tyto dvě definice Palán (2008, s. 94) slučuje do jedné a říká, že vzděláváním dospělých se rozumí „*komplexní systém institucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit, které jsou buď druhou cestou pro získání vzdělání, nebo nahrazují, doplňují a inovují nebo jinak obohacují vzdělání dospělých osob, které si záměrně rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život*“.

Vzděláváním dospělých se nezabývá pouze odborná literatura, ale je také rozebíráno na úrovni politické. V roce 2000 vydala Evropská komise Memorandum o celoživotním učení (2001), ve kterém je vzdělávání dospělých rozebíráno spíše okrajově a je považováno pouze za prostředek sloužící k dosažení rozvoje celoživotního učení, který umožňuje dát nové příležitosti těm, kteří z jakéhokoliv důvodu nedisponují základními dovednostmi. V České republice se zabývá vzděláváním dospělých mimo jiných Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001, s. 79 – 82). Zde je problematice věnována jedna ze čtyř hlavních kapitol. Autoři zde nepovažují vzdělávání dospělých pouze za okrajové téma jako v případě Memoranda, ale jsou přesvědčeni, že vzdělávání dospělých je nedílnou součástí vzdělávací soustavy a rozlišují tři hlavní části vzdělávání dospělých. První částí je vzdělávání dospělých, které má za cíl dosáhnout určitého stupně vzdělání. Druhá šance pro ty,

kdo se nevzdělávali dříve. Následuje skupina s názvem další profesní vzdělávání dospělých, kam se řadí normativní, kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání. Poslední skupinou jsou ostatní součásti vzdělávání dospělých (např. zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání, apod.). S tímto rozdělením se ztotožňuje i Palán (2008, s. 95). Dále se v rámci dokumentu snaží upozornit na klíčové problémy ve vzdělávání dospělých a to na absenci právního rámce a problém kompetencí, jelikož zde neexistuje žádný orgán, který by měl souhrnnou odpovědnost za vzdělávání dospělých, dále na nedostatek motivace spočívající v nedostatku pobídek ať už pro zaměstnavatele, jejichž výdaje na vzdělávání by měly být vyšší, ale také pro zaměstnance, aby se dále rozvíjeli, apod. Poslední oblastí, kde spatřují autoři problém a chtějí na ni upozornit je absence mechanismů systémového rozvoje. Konkrétně upozorňují na to, že chybí systém certifikace a infrastruktura vzdělávání dospělých (výzkum, mezinárodní spolupráce). Rabušicová s Rabušicem (2008, s. 30) dodávají, že politický zájem a vytvoření programů, které se dané problematice věnují, jsou nutné, ale nestačí. Je třeba přilákat dospělé, aby se do daných programů zapojili.

V následující části se budeme podrobněji věnovat třem hlavním částem vzdělávání dospělých, které uvádějí autoři Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice a jež byly již výše zmíněny.

2.1 Vzdělávání ve školách

Jinak také označováno jako náhradní školní vzdělávání či druhá vzdělávací šance. Vzdělávání mohou dospělým poskytovat téměř všechny typy škol patřící do české vzdělávací soustavy. Základní a střední školy mohou poskytovat kurzy k získání základního vzdělání, střední pak k doplnění maturitní zkoušky. Motivací často bývá lepší uplatnění na trhu práce, kdy maturitní zkouška je jednou ze základních podmínek či požadavkem ze strany zaměstnavatele pro udržení si stávajícího pracovního místa. Maturitní zkouška je také podmínkou pro přijetí na vysokou školu (Vyhnánková, 2007, s. 85 – 86).

Dále je možné vzdělávat se v rámci vyšších odborných či vysokých škol. Studenti si mohou vybrat mezi prezenční, kombinovanou či distanční formou studia. Pro **prezenční formu studia** je typická dopolední i odpolední výuka probíhající v pracovní dny, v rámci níž studující navštěvuje přednášky, semináře a praktická cvičení. Hlavní povinností studenta je plnit zápočty, zkoušky a řídit se příslušnými směrnici daného oboru (Kolář, 2012, s. 135). **Kombinovaná forma studia** tkví v přesunu části probíraného učiva do samostudia, které je však řízeno lektorem. Na počátku může být uspořádán vstupní seminář, na němž lektor představí

probírané učivo a vysvětlí, jak budou studenti prokazovat nabyté znalosti, často je to formou závěrečných zkoušek či obhajobou písemných prací (Barták, 2008, s. 92). **Distanční vzdělávání** představuje formu studia, která je založena na individualizaci a sebeřízeném vzdělávání, tedy lze hovořit o jakési formě samostudia s využitím informačních a komunikačních technologií (webová stránka, e-learningový portál, MOODLE, apod.). V rámci distančního vzdělávání jsou vymezeny i konzultační dny, kdy dochází k přímé interakci studujícího a vzdělavatele. Student je obvykle hodnocen na základě odevzdaných písemných prací či online vyplňování zkušebních testů. Avšak v případě zkoušky je stále vyžadována osobní účast studenta. Tato forma studia je jednak realizována na vysokých školách, ale také i v rámci firemního vzdělávání (Palán, 2008, s. 152 – 153). Zlámalová (2008, s. 25) dodává, že distanční studium umožňuje doplnit si vzdělání i osobám, které se nemohou účastnit prezenčního studia z důvodu pracovní vytíženosti, nemoci či tělesnému postižení nebo příliš velké vzdálenosti instituce, apod. Dále zdůrazňuje, že distanční studium je vhodné zejména pro psychicky vyzrálé dospělé osoby, které jsou dostatečně motivovány.

2.2 Další profesní vzdělávání

Další profesní vzdělávání má velký vliv na úroveň hospodářství. I přesto, že se v České republice nacházejí podniky disponující vysokou úrovní v rozvoji vzdělávání, je zde procento účastníků dalšího profesního vzdělávání výrazně nižší oproti zemím Evropské unie (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 82 – 83). Do dalšího profesního vzdělávání řadíme **normativní vzdělávání**, které svůj název dostalo podle toho, že je upraveno určitou právní normou. Mezi takové vzdělávání se řadí například školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP), které se zpravidla provádí při nástupu zaměstnance do práce, při změně zaměstnání či při změně technologie, apod. (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 111 – 112).

Dále do této kategorie spadá **kvalifikační vzdělávání**, jehož cílem je prohloubení dosavadní kvalifikace v tom, co jedinec vykonává v rámci své profese (například ve spojitosti s novou technologií). Pod tento pojem spadají i jakékoliv další vzdělávací aktivity rozšiřující stávající kvalifikaci, tedy vzdělávání nad rámec pracovních povinností, ale s ním související. Myslí se tím například příprava na převzetí manažerské pozice (Palán, 2008, s. 96). Pokud bychom hovořili o změně kvalifikace, používáme pojem **rekvalifikace**. Rekvalifikační kurzy nabízí úřady práce mající státem udělenou akreditaci od Ministerstva školství, mlá-

deže a tělovýchovy. Účelem těchto kurzů je změna kvalifikace nezaměstnaných i zaměstnaných osob. O tento typ vzdělávání je v České republice pouze malý zájem ve srovnání s ostatními zeměmi Evropské unie (Simonová a Hamplová, 2016, s. 9). Důvodem je nezájem nezaměstnaných o sebevzdělávání. Tento fakt stěžuje opětovný návrat na trh práce a vede k dlouhodobé nezaměstnanosti. Nízký podíl nezaměstnaných vzdělávajících se účastníků spočívá mimo jiné i v jejich nízké motivaci. Rekvalifikační kurzy na to reagují a snaží se přizpůsobit nárokům, zejména co se týče osob s velmi nízkou kvalifikací či starším osobám, které vyžadují individuální přístup (Strategie celoživotního učení ČR, c2007, s. 46).

2.3 Ostatní součásti vzdělávání dospělých

Do této kategorie se řadí zejména zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání. Zájmové vzdělávání ve své publikaci definuje Šerák (2009, s. 50) jako „*souhrn krátkodobých i dlouhodobých aktivit, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmu*“. Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice (2001, s. 54) tuto definici navíc doplňuje o funkce, které tento druh vzdělávání plní. Jedná se o funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, zdravotní, sociální a preventivní. Dále zde uvádí, že zájmové vzdělávání doprovází účastníky na cestě k realizaci sebe sama, k nacházení vlastních schopností a v neposlední řadě k jejich rozvíjení. Palán (2008, s. 99 – 100) pak ve své publikaci navazuje na uvedené zdroje a doplňuje formy, jakými může zájmové vzdělávání probíhat. Je to jednak formou sebevzdělávání, kdy je využíváno učebnic, publikací či internetu nebo za pomoci neformálního vzdělávání prostřednictvím kurzů, které jsou účastníkem vybírány dle jeho preferencí a zájmu a jsou pořádány zájmovými organizacemi (kurz keramiky). Nejblíže k formálnímu vzdělávání má však univerzita třetího věku, která je zaměřena na zájmové vzdělávání seniorů.

Zájmové vzdělávání dospělých má své kořeny již v historii, kdy již v díle antických filozofů lze nalézt myšlenky výchovy a celkového rozvoje osobnosti jako prostředku trávení volného času. V pozdější době jej pak můžeme nalézt v období národního obrození v podobě osvěty a lidovýchovy, kdy na něj byl kladen důraz a jeho cílem bylo umožnit všem členům společnosti účastnit se kulturních, politických i sociálních aspektů života. V dnešní době je však postavení zájmového vzdělávání spíše okrajové. Příčinnou je mimo jiné i široké spektrum zájmově vzdělávacích aktivit obsahující i činnosti, které jsou zařazované do needukačních oblastí jako například sport nebo zdravý životní styl a nejsou tak akceptovány jako součást vzdělávací politiky (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 112 – 115).

Občanské vzdělávání dle Rabušicové a Rabušice (2008, s. 190) „*představuje soubor aktivit, jejichž cílem je podpořit občanské jednání*“. Tuto definice shledáváme jako příliš strohou, nedostatečně vystihující danou oblast. Z toho důvodu se přikláníme k obsáhlejší definici Palána (2008, s. 98), který říká, že pod občanským vzděláváním rozumíme aktivity zabývající se formováním práv a povinností osob v rolích občanských, společenských, politických, ale i rodinných a dále také způsoby, jak dané role zodpovědně a uspokojivě naplňovat. Dle Kopeckého (©2013, s. 2) zahrnuje občanské vzdělávání oblast etickou, estetickou, právní, ekologickou, zdravotnickou, tělovýchovnou, apod. Dalo by se tedy ztotožnit se zájmovým vzděláváním, ovšem není tomu tak. Občanské vzdělávání na rozdíl od zájmového by mělo být bezesporu v zájmu státu a státem podporováno. Cílem občanského vzdělávání je tedy především příprava člověka na aktivní život v české i evropské společnosti. Kvalitní občanské vzdělávání je považováno za jeden z nástrojů pro řešení aktuálních společenských problémů (Veteška, 2016, s. 133).

3 VYMEZENÍ POJMU DOSPĚLÝ

Dospělost lze charakterizovat dle Hladílka (2009, s. 143) jako životní etapu následující po mládí a přecházející postupně do etapy stáří. Dospělý věk je možné rozdělit do tří etap:

- Mladá dospělost (od 20 – 30 let)
- Střední dospělost (od 30 – 45 let)
- Pozdní neboli zralá dospělost (od 45 let do 65 let)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 167) v publikaci *Vývojová psychologie* doplňují tyto tři etapy ještě o etapu stáří. Dále uvádějí, že dospělým z pohledu psychologie bývá označován člověk disponující osobní zralostí, pro kterou je typické převzetí osobní a občanské odpovědnosti, jakož i získání nezávislosti na rodičích a budování vztahu s partnerem. Farková (2017, s. 215 – 216) si ve své publikaci klade otázku, jak vymezit dospělého jedince v současné době, kdy již neplatí mnoho zákonitostí, pravidel a norem, jimiž jiní autoři ve svých dílech dospělého vymezují. Dle autorčina názoru je dospělým osoba, pro kterou platí většina následujících charakteristik:

- Vykonává produktivní práci, která mu dává smysl a činí jej soběstačným nebo se soustavně připravuje na výkon budoucího povolání.
- Samostatně pečuje o své věci, je schopen hospodařit s dostupnými zdroji.
- Umí spolupracovat s ostatními, aniž by vyvolával jakékoliv konflikty, přijímat i dávat rady, respektovat vedení a pokud je třeba pomoci méně zkušeným.
- Samostatně jedná s nadřízeným či vyučujícím ve škole, bez zbytečných potíží a vyjadřování své nezávislosti.
- Má plány odpovídající jeho zájmům.
- Bydlí sám, pokud to není možné, pak má v bytě rodičů vymezený samostatný prostor, který udržuje a stará se o něj.
- Svůj volný čas umí trávit sám. Má jednoho nebo více blízkých přátel, kteří s ním rádi tráví svůj čas. Rodičů si váží, má je rád, ovšem má na ně nedostatek času.
- Nemá problém scházet se s opačným pohlavím. Je schopen přijímat lásku.
- Aktivně se zajímá a stará nejen o blaho své rodiny a přátel, ale také o blaho širší společnosti.

Knihy zabývající se vývojovou psychologií často končívají adolescencí, což má své důvody. Pokud srovnáme životní cesty různých lidí po dvacátém roce, dojdeme k závěru, že jsou

velmi rozmanité. Tato různorodost se během následujících let nezmenšuje, nýbrž ještě více prohlubuje. Biologický vývoj probíhá po dvacátém roce velmi pomalu a stejně tak vliv společnosti, který se snažil o sjednocení, už nemá takový vliv (Říčan, 2014, s. 229).

Dospělý však nemusí být charakterizován pouze z pohledu psychologie. Beneš (2014, s. 101) v publikaci *Andragogika* charakterizuje dospělost hned z několika úhlů pohledu. Z právního hlediska je dospělým ten, jež získal práva a povinnosti (aktivní a pasivní volební právo, možnost uzavřít sňatek). Sociologové charakterizují dospělost jako okamžik, kdy jedinec přebírá nové sociální role, přičemž za nejvýznamnější se považuje založení rodiny a nástup do pracovního procesu. Pedagogika naopak hovoří o dospělém jako o vychovateli následující generace a nakonec z pohledu biologie lze dospělého definovat jako člověka, který dosáhl fyzické zralosti. Vágnerová (2007, s. 9) však tvrdí, že dosažení fyzické zralosti je pouze jedním z aspektů biologického vymezení dospělosti. Důležitá je zde také proměna významu sexuality. V určité fázi vývoje osobnosti se postoj k sexualitě mění a probouzí se zde potřeba mít dítě. Probouzí se reprodukční složka, která předtím byla u mnohých jedinců vnímána jako nepříjemná komplikace a sexuální aktivita se stává nástrojem pro zplodění dítěte.

Vymezili jsme si dospělého z různých úhlů pohledu. Dále se však budeme zabývat dospělým jedincem už jen z pohledu psychologie a rozebereme si jednotlivá stádia dospělosti.

Prvním stádiem dospělosti je mladá dospělost (20 – 30 let). V tomto období by si měl jedinec ujasnit cíle, kterých chce v budoucnu dosáhnout, a také se rozhodnout jakou profesi vykonávat. V rámci této etapy je třeba pracovat na mezilidských vztazích, ale také na nalezení popřípadě vybudování intimity. Milostný vztah u mladého dospělého slouží především k nalezení sebe samého nikoliv k poznávání svého partnera. Avšak právě v tomto věku je člověk ochoten na vztahu pracovat, přizpůsobit se svému protějšku a mnohé mu obětovat, s čímž je spjato i riziko, že jej druhý zraní, což může vést k izolaci. Tento termín není spojený pouze se zraněním citů, ale také se strachem vstoupit do vztahu naplno, popřípadě s promrháním příležitosti prožít vztah naplno (Říčan, 2005, s. 275). Co se týče tělesné a psychické stránky má mladý dospělý mnoho energie, je ve výborné fyzické formě, oproti adolescenci je schopen se ovládat, rád však riskuje a často přeceňuje svoje schopnosti. Typickým příkladem je četnost dopravních nehod, kde figurují právě mladí dospělí. V tomto věku dochází i k pozvolnému osamostatňování, jelikož na začátku této etapy ještě mnohdy tyto lidé studují. Pomalu si však vytvářejí postojovou, emoční, fyzickou a ekonomickou nezávislost. Na konci této fáze mnohdy nacházejí životního partnera, což dříve vedlo k uzavření manželství.

V dnešní době je však čím dál více populární společné soužití bez uzavření tohoto svazku. Sociologové tento stav označují pojmem kohabitace (Thorová, 2015, s. 440 – 442).

Postupně se člověk dostává do fáze střední dospělosti, jejímž hlavním úkolem je pracovat na pozitivních vztazích s rodinnými příslušníky. Rodina by měla sloužit jako zdroj bezpečí a jistoty a podporovat jedince v dosažení jeho cílů například v profesní oblasti, kdy jedinec zúročí dosažené vzdělání a dosáhne uspokojující pracovní pozice. Toto období je také charakteristické tím, že se uzavírají některé možnosti, jako například mateřství a jiné se významným způsobem redukují. Na jedné straně je člověk v tomto období na vrcholu svých sil, na straně druhé si začíná uvědomovat, že jeho další rozvoj je již časově limitovaný a zanedlouho přijde období první stagnace. Zatím se však snaží tento pocit potlačit (Vágnerová, 2007, s. 178 – 179). Jedinec také začíná bilancovat minulost, tzn. srovnávat svůj stávající život se svými ideály a zhodnotit v jaké míře byly či nebyly naplněny. Hledá smysl života, tedy cíle, kterými by se mohl zabývat v druhé polovině života. V odborné literatuře se v souvislosti s touto fází života hovoří o krizi středního věku, kdy si jedinec uvědomuje, že má poslední šanci něco změnit (Končerková, 2014, s. 260). Dle Langmeiera s Krejčířovou (2006, s. 168) je pro krizi středního věku charakteristická rekapitulace vlastního života, nespokojenost v manželství, negativní myšlenky na blížící se odchod dětí z domova a nespokojenost s dosavadní prací, nikoliv pouze uvědomění si, že právě teď je poslední šance na změnu.

Psychologové vycházející z vědeckých poznatků však tvrdí, že krize středního věku je pouhý mýtus, který se doposud nepodařilo prokázat. Lidé často nesprávně přičítají rozpad manželství, změnu zaměstnání a životního stylu právě této krizi, což však vůbec nemusí souviset s projevy stárnutí (Thorová, 2015, s. 451).

Starší dospělost je spjata s uvědoměním si, že se jedinec dostává do fáze života, kdy dochází k poklesu fyzické i psychické kondice. U žen dochází v tomto období k menopauze, u mužů pak k andropauze. Dochází k úpadku paměti, mizí postřeh, někteří jedinci jsou citově zranitelnější. Jedinec mění postoj ke světu i k sobě samému. Člověk preferuje stereotyp, který mu dává pocit jistoty před zvědavostí. Mění se jeho kritéria pro hodnocení ostatních, často ne navazuje nové kontakty, jelikož o ně nemá ani zájem (Vágnerová, 2007, s. 233 – 243). To však neplatí pro všechny jedince. Tato fáze může být prožita i aktivně – cestováním, provozováním volnočasových aktivit, apod. Člověk se může radovat z vnoučat či trávit čas s přáteli, je schopen udělat ústupek či zapomenout na staré konflikty a usmířit se (Farková, 2017, s. 365 – 367).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce navazuje na část teoretickou, ve které byly popsány všechny tři složky sebesystému, a to složka kognitivní, emocionální a emotivní. Vzhledem k tomu, že výzkum je zaměřen na dospělé studenty, kteří se rozhodli dále vzdělávat, bylo třeba věnovat jednu kapitolu samotnému vzdělávání dospělých a dále charakteristice pojmu dospělý.

V praktické části bakalářské práce se budeme věnovat kvantitativnímu výzkumu, který bude probíhat za pomoci dotazníkového šetření. Na počátku výzkumu je třeba stanovit si hlavní výzkumný problém. Gavora (2010, s. 53) ve své publikaci zdůrazňuje, že výzkumný problém není vůbec jednoduché definovat, jelikož takovéto vymezení si žádá určité zkušenosti a přehled výzkumníka. Na základě prostudované literatury jsme si stanovili hlavní výzkumný problém, v rámci něhož chceme zjistit úroveň sebesystému u studentů kombinovaného studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně napříč vybranými fakultami. Podobný výzkum dosud realizován nebyl, avšak nás zajímalo, zda se úroveň studentů vybraných fakult liší či nikoliv. Zda je tato úroveň nízká, normální či nadprůměrná.

V oblasti sebesystému byla realizována řada výzkumů. Mezi nejvýznamnější osobnosti, které se danou oblastí zabývají, patří autoři již zmiňovaní v teoretické části a to konkrétně Blatný, Osecká či Macek. Blatný s Oseckou v roce 1994 publikovali v Československé psychologii svůj výzkum s názvem: Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě, kdy cílem jejich zkoumání bylo ověřit, zda existuje více složek sebehodnocení a jaký vztah mají tyto složky k charakteristikám osobností. Charakteristiky osobností byly zjištěny pomocí Eysenckova osobnostního dotazníku a Testu interpersonální diagnózy. Výzkumný soubor představovali studenti univerzity. Nebyl to však jediný výzkum, který Blatný s Oseckou v této oblasti realizovali. Další výzkumy rozpracovávají například tyto oblasti: Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnutí (Blatný, Osecká, 1998) či Vztah sebehodnocení a struktury významu JÁ (Blatný, Osecká, 1997).

Považujeme zde za nutné zmínit ještě výzkumy paní Mgr. Karly Hrbáčkové, Ph.D. působící na Univerzitě Tomáše Bati, která se zabývá autoregulací, i když v jiné rovině než tato práce. Svou výzkumnou činnost zaměřila na autoregulaci učení žáků a studentů (Hrbáčková, 2011).

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je oslovit studenty Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kteří se rozhodli při své práci dále vzdělávat a získat od nich odpovědi na otázky uvedené v dotazníku. Hlavním

cílem našeho výzkumného šetření je **zjistit úroveň sebesystému u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně napříč vybranými fakultami.**

Dílčí cíle:

1. Zjistit jaká je úroveň sebepojetí u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v závislosti na studované fakultě.
2. Zjistit jaká je úroveň sebehodnocení u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v závislosti na studované fakultě.
3. Zjistit jaká je úroveň seberegulace u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v závislosti na studované fakultě.
4. Zjistit, jaký je vztah mezi sebesystémem studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a pohlavím.
5. Zjistit, jaký je vztah mezi sebesystémem studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a studovaným ročníkem.
6. Zjistit, jaký je rozdíl v sebesystému studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v závislosti na věku.

4.2 Výzkumný problém a stanovení hypotéz

Pro výzkumné šetření byl zvolen hlavní výzkumný problém, který byl formulován následovně:

Jaká je úroveň sebesystému u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně napříč vybranými fakultami?

Formulace výzkumného problému je následně rozčleněna do několika dílčích výzkumných otázek. Dílčí výzkumná otázka 1 – 6 je formulována jako relační, kdy se ptáme, zda lze nalézt vztah mezi zkoumanými jevy.

VO1: Jaká je úroveň sebepojetí u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati v závislosti na studované fakultě?

VO2: Jaká je úroveň sebehodnocení u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati v závislosti na studované fakultě?

VO3: Jaká je úroveň seberegulace u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati v závislosti na studované fakultě?

VO4: Jaký je vztah mezi sebesystémem studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a pohlavím?

VO5: Jaký je vztah mezi sebesystémem studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a studovaným ročníkem?

VO6: Jaký je rozdíl v sebesystému studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a jejich věkem?

Definované dílčí výzkumné otázky jsou doplněny o výzkumné hypotézy, které budou za pomoci statistických metod testovány způsobem, aby došlo buď k jejich potvrzení či vyvrácení. U relačních výzkumných otázek představují hypotézy nezbytnou součást výzkumu. Pro výzkum jsme tedy vymezili následující věcné hypotézy:

VO1: Jaká je úroveň sebepojetí u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati v závislosti na studované fakultě?

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 1: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní sebepojetí u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a studovanou fakultou.

VO2: Jaká je úroveň sebehodnocení u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati v závislosti na studované fakultě?

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 2: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní sebehodnocení u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a studovanou fakultou.

VO3: Jaká je úroveň seberegulace u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati v závislosti na studované fakultě?

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 3: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní seberegulace u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a studovanou fakultou.

VO4: Jaký je vztah mezi úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a pohlavím?

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 4: Předpokládáme, že existuje vztah mezi pohlavím a úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

VO5: Jaký je vztah mezi úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a studovaným ročníkem?

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 5: Předpokládáme, že existuje vztah mezi studovaným ročníkem a úrovní sebesystému studentů Univerzity Tomáše Bati.

VO6: Jaký je rozdíl v úrovni sebesystému studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a jejich věkem?

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 6: Předpokládáme, že existuje vztah mezi věkem studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a jejich úrovní sebesystému.

4.3 Výzkumný soubor

Jako základní soubor pro náš výzkum byli zvoleni studenti fakulty managementu a ekonomiky a dále studenti fakulty humanitních studií. Výběrovým souborem se stali studenti kombinovaného studia oboru management a ekonomika, kteří byli vybráni formou losování. Stejným způsobem byli vybráni studenti Andragogiky. Jednotlivým oborům jsme přiřadili číslo jako nálepkou a vylosovali jsme konkrétní obor.

Výzkumný soubor tvořilo 94 studentů kombinované formy studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, fakulty managementu a ekonomiky, kteří si pro své bakalářské studium vybrali obor Management a ekonomika. Z fakulty humanitních studií pak výzkumný soubor tvořilo 91 studentů Andragogiky. Distribuce dotazníků proběhla jednak způsobem, kdy si výzkumník vyhledal patřičnou výuku a respondenty oslovil s žádostí o vyplnění dotazníku. Zde je důležité zmínit, že výzkumník byl přítomen po celou dobu vyplňování dotazníků, avšak nijak do něj nezasahoval. Druhý způsob představoval oslovení respondentů pomocí internetu, kde byl uveden emailový kontakt na výzkumníka s tím, aby se na něj respondenti obrátili v případě, pokud jim některá z otázek nebude jasná.

4.4 Metoda sběru dat

Sběr dat byl uskutečněn za pomoci anonymního dotazníku. Chráska (2007, s. 163) dotazník charakterizuje jako soustavu dopředu připravených a svědomitě formulovaných otázek, na které respondent odpovídá písemnou formou.

Vzhledem k faktu, že chceme srovnávat úroveň sebesystému u studentů napříč dvěma fakultami Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, byly vytvořeny dva dotazníky, které byly naprosto

shodné s výjimkou otázky číslo 3, která ověřuje, zda respondenti opravdu studují příslušný obor.

Dotazník je formulován čitelně a přehledně. Nachází se zde 34 otázek, přičemž otázky 1, 2, 3, 4 jsou demografického rázu a zjišťují u respondentů pohlaví, věk, potvrzení zda jsou skutečně studenty kombinované formy studia oboru ekonomika a management či andragogika, z čehož vyplývá, že otázka č. 3 nám slouží zároveň jako filtrační. Tedy pokud bude odpověď na tuto otázku záporná, dotazník bude vyloučen. Pokud je odpověď na otázku č. 3 kladná, zajímá nás, který ročník respondent navštěvuje. Tyto otázky jsou uzavřené. Naproti tomu otázky č. 5 – 34 jsou otázkami škálovými, kde respondenti odpovídají na čtyřbodové škále 1 – 4. Otázky č. 5 – 14 se zaměřují na zjištění úrovně sebepojetí a vycházejí z teoretické části, přičemž jejich struktura byla inspirována Rosenbergovou škálou sebehodnocení a tyto otázky budou dle ní i vyhodnoceny. Otázky č. 15 – 24 představují již zmíněnou Rosenbergovu škálu sebehodnocení, kterou jsme se zabývali v teoretické části. Postup při vyhodnocování této škály bude důkladně popsán v následující kapitole. Poslední část dotazníku tvoří otázky č. 25 – 34, které se zabývají seberegulací a jejichž cílem je zjistit míru seberegulace u respondentů. Opět jsme se zde inspirovali Rosenbergovou škálou sebehodnocení, kdy jsme se snažili dodržet poměr mezi kladnými a zápornými otázkami a zachovat podobný styl kladení otázek.

5 ANALÝZA DAT DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se budeme věnovat analýze dat, které jsme získali z dotazníkového šetření a dále ověřováním hypotéz. Verifikaci hypotéz bude věnována celá podkapitola. Pro zpracování získaných dat jsme využili čárkovací metodu. Aby data byla pro čtenáře, co nejpřehledněji zpracována, bylo využito grafů a tabulek, které byly vytvořeny v programu Microsoft Excel.

Analýza dat bude probíhat způsobem, kdy si uvedeme číslo a přesné znění otázky a následně ji vyhodnotíme a uvedeme k ní komentář. Pořadí otázek bude stejné jako v dotazníku, který byl předložen 185 respondentům. Celkem se výzkumu zúčastnilo 164 respondentů, přičemž 5 muselo být vyloučeno vzhledem k tomu, že nestudovali příslušný obor. Použitelných bylo tedy 159 dotazníků.

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Ze 159 respondentů bylo 31 mužů, což představuje z celkového souboru 19%, přičemž pouze 9 z nich je studenty oboru Andragogika, kteří tvoří výběrový soubor za fakultu humanitních studií. Zbývající část tvořily ženy, konkrétně se jednalo o 118 žen (81%). Převaha žen nad muži byla očekávaná vzhledem k faktu, že oba obory, tj. Management a ekonomika a Andragogika navštěvuje vyšší počet žen než mužů.

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů

Pohlaví	Četnost
Žena	128
Muž	31
Celkem	159

Otázka č. 2: Kolik je Vám let?

Na Otázku: „Kolik je Vám let?“ 44% respondentů zvolilo možnost 20-29 let. 40% respondentů pak věkové rozmezí 30-45 let a nejmenší podíl (16%) byl tvořen respondenty v rozmezí 46-65 let. Věkové rozmezí jsme převzali z publikace od Hladílka (2009, s. 143), které je popsáno v teoretické části práce v kapitole č. 3.

Nízký podíl osob ve věku 46-65 let byl taktéž očekáván. V tomto období, jak již bylo opět zmiňováno v teoretické části, dochází k úpadku paměti, mizí postřeh. Člověk preferuje stereotyp, jenž mu dává pocit jistoty namísto zvědavosti, která převažovala v předchozích obdobích.

Tabulka 2 – Věk respondentů

Věk respondentů	Četnost
20-29	70
30-45	63
46-65	26
Celkem	159

Otázka č. 3 zjišťovala, zda respondenti jsou studenty příslušného oboru či nikoliv.

Otázka číslo 3 se lišila dle místa, kde byl dotazník distribuován. Důvodem položení této otázky bylo ověřit si, zda oslovení respondenti jsou studenty příslušných oborů a zda tedy patří do výzkumného vzorku. Na základě této otázky bylo 5 dotazníků vyloučeno vzhledem k záporné odpovědi. Jednalo se o respondenty vyplňující dotazník přes internet. V okamžiku zatrhnutí ne, již nebyli puštěni k další otázce a bylo jim poděkováno za vyplnění dotazníku. Celkově vyplnilo dotazník 78 studentů Andragogiky, což představuje z celkového počtu 78% a 81 studentů oboru Management a ekonomika, kde je procento z celkového počtu studentů stejné - 78%.

Tabulka 3 – Počet respondentů z jednotlivých oborů

Obor	Četnost
Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře	78
Management a ekonomika	81
Celkem	159

Otázka č. 4: Jaký aktuálně studujete ročník?

V rámci této otázky jsme zjišťovali, který ročník studenti aktuálně studují. Z celkového počtu, 40% respondentů odpovědělo, že aktuálně studuje první ročník, 28% aktuálně navštěvuje druhý ročník a 32% studentů je z třetího ročníku.

Příčinou nižšího počtu vyplněných dotazníků od studentů druhého ročníku může být oslovení těchto studentů přes internet. Jak studenti Andragogiky, tak studenti Managementu a ekonomiky studující 2. ročník vyplňovali dotazník elektronickou formou. Tímto jsme chtěli

zjistit, zda oslovení pomocí moderních technologií bude stejně úspěšné jako osobní oslovení. Ukázalo se však, že úspěšnějšími jsme byli, pokud jsme respondenty oslovovali na půdě univerzity osobně.

Tabulka 4 – Ročník, který respondenti studují

Ročník	Četnost
1. ročník	64
2. ročník	45
3. ročník	50
Celkem	159

Otázka č. 5 – 14: Výroky zjišťující úroveň sebepojetí u studentů FAME a FHS

Tyto výroky byly zkonstruovány na bázi Rosenbergovy škály sebehodnocení, která byla využita v dalším bloku. Výroky určující úroveň sebepojetí vycházejí z teoretické části. Respondenti vyjadřují míru svého souhlasu či nesouhlasu na škále Likertova typu, přičemž mohou vybírat ze 4 stupňů: 1 – Rozhodně souhlasím, 2 – Spíše souhlasím, 3 – Spíše nesouhlasím, 4 – Rozhodně nesouhlasím. Položky 5, 6, 8, 10 a 11 jsou formulovány jako pozitivní výroky. Rozvržení bodů pro pozitivní výroky je následující: rozhodně souhlasím – 3 body, spíše souhlasím – 2 body, spíše nesouhlasím – 1 bod a rozhodně nesouhlasím – 0 bodů. Položky 7, 9, 12, 13 a 14 jsou formulovány jako negativní výroky, u kterých se číselná hodnota při vyhodnocování skóruje obráceně, tedy pro rozhodně souhlasím - 0 bodů, spíše souhlasím – 1 bod, spíše nesouhlasím – 2 body a rozhodně nesouhlasím – 3 body.

V okamžiku, kdy přiřadíme body jednotlivým odpovědím, zjistíme součtem výslednou úroveň sebepojetí. Méně než 15 bodů značí nízkou úroveň sebepojetí, 15 – 25 normální úroveň sebepojetí a více než 25 vysoká, abnormální úroveň sebepojetí.

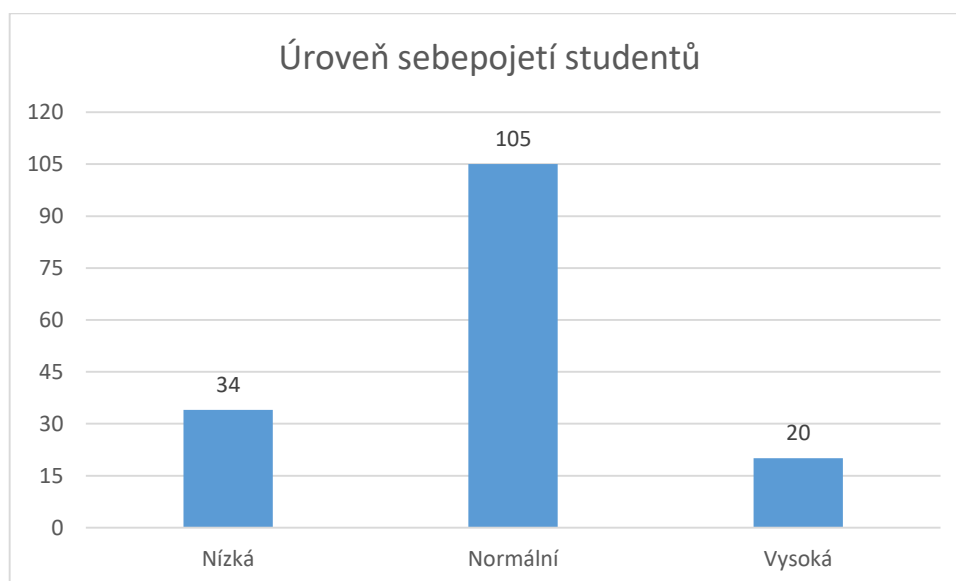
V tabulce č. 5 lze vidět přesné znění otázek zjišťující úroveň sebepojetí:

Tabulka 5 – Výroky zjišťující úroveň sebepojetí

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše Nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
5. Jsem spokojený se způsobem svého života.	1	2	3	4
6. Myslím si, že mě mé okolí přijímá takového, jaký jsem.	1	2	3	4
7. Celkově mám sklony považovat se za méně sebevědomého člověka.	1	2	3	4

8. Jsem spokojený se svým vnějším vzhledem.	1	2	3	4
9. Myslím si, že ve svém okolí nejsem oblíbený.	1	2	3	4
10. Jsem hrdý na to, co jsem v životě dokázal.	1	2	3	4
11. Považuji se za zásadového člověka.	1	2	3	4
12. Chtěl bych se přiblížit ke svému ideálnímu já.	1	2	3	4
13. Někdy mě přepadne pocit, že jsem v životě nic nedokázal.	1	2	3	4
14. Někdy mě přepadne pocit, že sám sebe vůbec neznám.	1	2	3	4

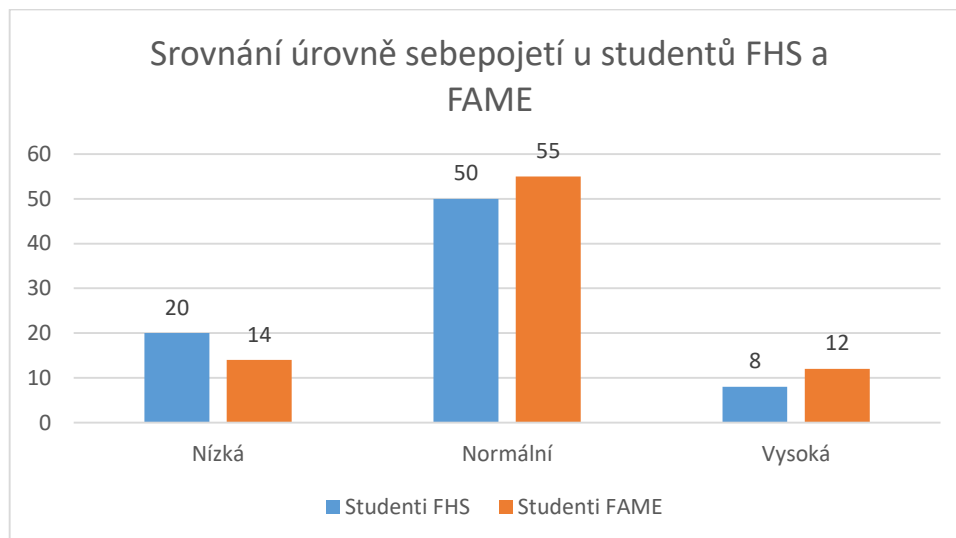
Po přidělení bodů a jejich sečtení jsme získaly následující informace, které byly pro větší přehlednost promítnuty do grafu. Z grafu lze vyčíst, že 66% studentů dosahuje normální úrovně sebepojetí. Nízkou úrovní sebepojetí pak disponuje 21% studentů a 13% studentů dosáhlo nadprůměrné výše. Dále jsme využili funkce Modus v MS Excel, díky které jsme zjistili, že nejčastěji se vyskytující hodnotou v daném souboru je hodnota 20, která vyjadřuje normální úroveň sebepojetí. Tato úroveň, jak lze vidět na Obrázku č. 2 u studentů převažuje.



Obrázek 2 – Úroveň sebepojetí studentů FHS a FAME

Pokud se podíváme na následující graf, můžeme vidět, jakých výsledků dosahují studenti Andragogiky, kteří tvoří výběrový soubor za fakultu humanitních studií v porovnání s výsledky studentů oboru Management a ekonomika, kteří tvoří výběrový soubor za fakultu managementu a ekonomiky. Z tohoto grafu zjistíme, že se jejich úroveň sebepojetí příliš neliší. U studentů fakulty humanitních studií je více respondentů, kteří mají nízkou úroveň

sebepečetí, avšak tento rozdíl není nijak vysoký. U studentů fakulty managementu a ekonomiky více respondentů disponuje vysokou úrovní sebepečetí, avšak musíme zde uvažovat, že tato skupina je o 3 respondenty vyšší.



Obrázek 3 – Srovnání úrovně sebepečetí u studentů FHS a FAME

Otázka č. 15 – 24: Výroky zjišťující úroveň sebehodnocení u studentů FAME a FHS

V tomto bloku jsme využili Rosenbergovy škály sebehodnocení, která obsahuje 10 výroků, u kterých si respondenti mohou vybírat na škále Likertova typu mezi 1 – Rozhodně souhlasím, 2 – Spíše souhlasím, 3 – Spíše nesouhlasím, 4 – Rozhodně nesouhlasím. Rosenbergova škála sebehodnocení obsahuje pozitivní výroky, což jsou výroky č. 15, 16, 18, 20, 21 a negativní výroky v našem případě jsou to výroky 17, 19, 22, 23 a 24. Vyhodnocování a bodování je stejné jako v předchozím bloku, jelikož bylo převzato právě z Rosenbergovy škály sebehodnocení.

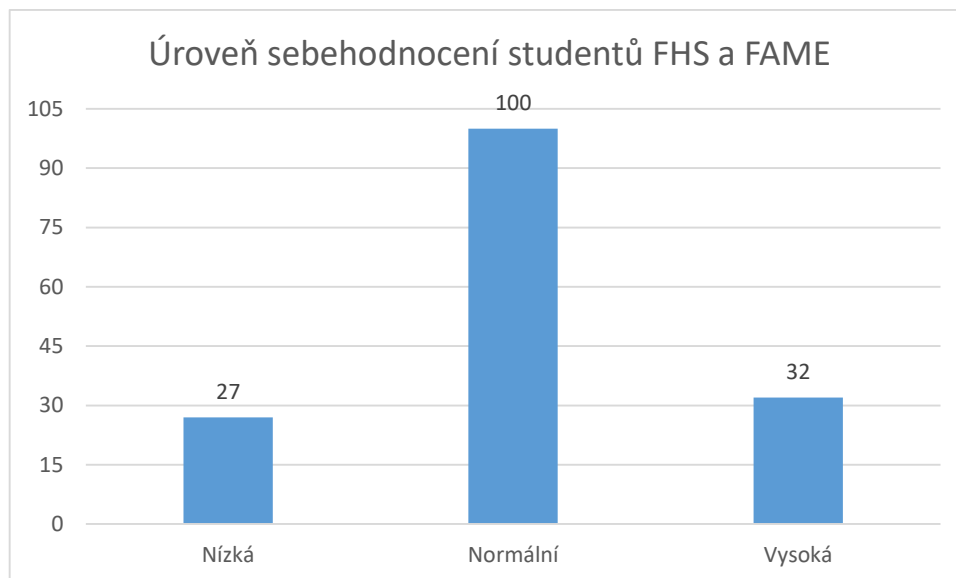
V tabulce č. 6 lze vidět znění výroků Rosenbergovy škály sebehodnocení, která byla využita pro dotazníkové šetření:

Tabulka 6 – Rosenbergova škála sebehodnocení

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
15. Mám pocit, že jsem jako člověk stejně dobrý jako ostatní.	1	2	3	4
16. Myslím si, že mám mnoho dobrých vlastností.	1	2	3	4

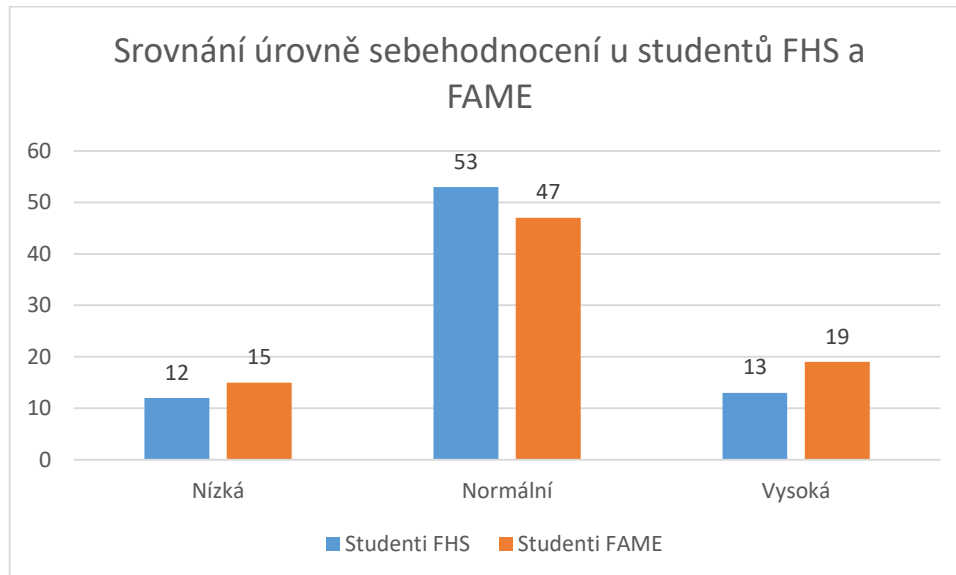
17. Celkově mám sklony považovat se za neúspěšného člověka.	1	2	3	4
18. Dokážu dělat věci stejně dobře jako ostatní lidé.	1	2	3	4
19. Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být pyšný.	1	2	3	4
20. Sám sebe vnímám pozitivně.	1	2	3	4
21. Celkově jsem sám se sebou spokojený.	1	2	3	4
22. Chtěl bych si sám sebe více vážit.	1	2	3	4
23. Někdy mě přepadne pocit, že jsem zbytečný.	1	2	3	4
24. Někdy mám pocit, že nejsem v ničem dobrý.	1	2	3	4

Opět byly jednotlivým výroky přiděleny body v závislosti na odpovědích uchazečů a poté sečteny. Tím jsme získaly celkovou úroveň sebehodnocení studentů fakulty humanitních studií reprezentovanou studenty Andragogiky a úroveň sebehodnocení studentů fakulty managementu a ekonomiky reprezentovanou studenty oboru Management a ekonomika. Opět jako u sebezpojetí zde většina studentů dosahuje normální (střední) úrovně sebehodnocení. Vysokou úroveň sebehodnocení disponuje 20% studentů z výběrového souboru a 17% studentů pak odpovídalo, tak, že nedosáhli ani 15 bodů, tedy je řadíme do kategorie s nízkou úrovní sebehodnocení. Při využití funkce Modus zjistíme, že nejčastější hodnotou objevující se v daném souboru je taktéž hodnota 20 jako u sebezpojetí. Taktéž se jedná o respondenty s normální úrovní sebehodnocení.



Obrázek 4 – Úroveň sebehodnocení studentů FHS a FAME

Opět si výsledky rozčleníme dle vybraných fakult. Co se týče normální úrovně sebehodnocení, převažují nad studenty fakulty managementu a ekonomiky studenti fakulty humanitních studií. Ovšem v rámci vysoké úrovně sebehodnocení je výsledek opačný avšak ani zde nepozorujeme nikterak propastné rozdíly mezi fakultami.



Obrázek 5 – Srovnání úrovně sebehodnocení u studentů FHS a FAME

Otázka č. 25 – 34: Výroky zjišťující úroveň seberegulace u studentů FAME a FHS

Stejně jako u bloku sebepojetí jsme se inspirovali Rosenbergovou škálou sebehodnocení, kterou jsme však upravili dle teoretické části a jejíž výroky se vztahují k seberegulaci. Opět je část zjišťující úroveň seberegulace zkonstruována z deseti výroků, přičemž položky č. 25, 26, 28, 30 a 31 jsou formulovány pozitivně, tedy bodové rozdělení je následující: Rozhodně

souhlasím – 3 body, Spíše souhlasím – 2 body, Spíše nesouhlasím – 1 bod a Rozhodně nesouhlasím – 0 bodů. Zbývající výroky, tedy č. 27, 29, 32, 33 a 34 jsou formulovány negativně a jejich bodové ohodnocení je opačné než v případě pozitivních výroků. Opět je zde možné dosáhnout maximálně 30 bodů, přičemž bodové rozpětí je zde stejné jako v případě předcházejících složek sebesystému.

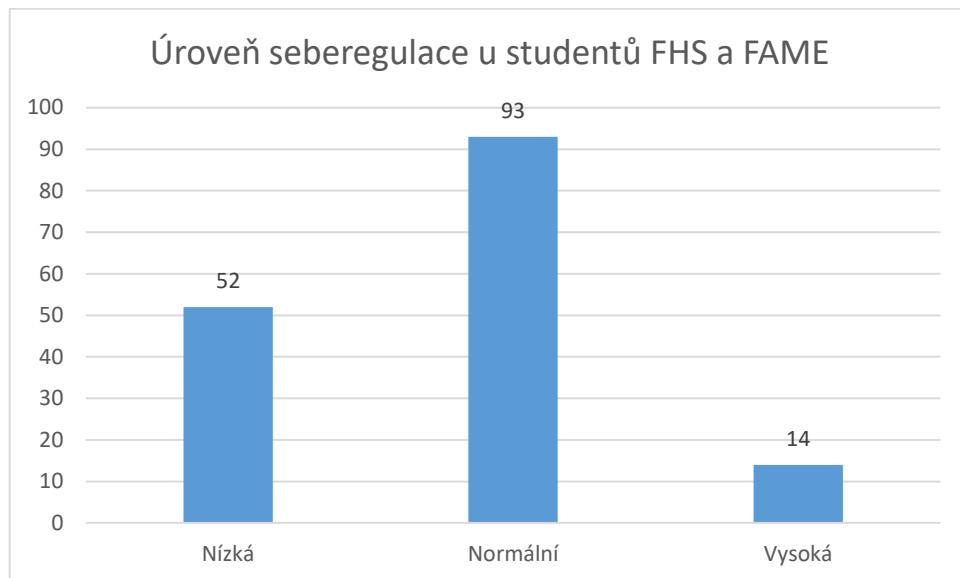
V tabulce č. 7 uvádíme výroky pro zjištění úrovně seberegulace u studentů fakulty managementu a ekonomiky a fakulty humanitních studií:

Tabulka 7 – Výroky zjišťující úroveň seberegulace

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
25. Vnímám se jako člověk, který je schopný dosáhnout svých cílů.	1	2	3	4
26. Myslím si, že ve vypjatých situacích dokážu ovládat své emoce.	1	2	3	4
27. Často jedním a chovám se tak, jak ode mě očekává mé okolí.	1	2	3	4
28. Myslím si, že jsem pro své okolí nepostradatelný.	1	2	3	4
29. Mám pocit, že nedokážu ovládat své emoce.	1	2	3	4
30. Sám sebe vnímám jako vyrovnaného člověka.	1	2	3	4
31. Celkově mohu říci, že dokážu ovládat své chování.	1	2	3	4
32. Chtěl bych více věřit v sám sebe.	1	2	3	4
33. Někdy si myslím, že mi chybí zkušenosti a znalosti pro dosažení mého cíle.	1	2	3	4
34. Někdy mám pocit, že nemám kontrolu nad událostmi, které mě v životě potkávají.	1	2	3	4

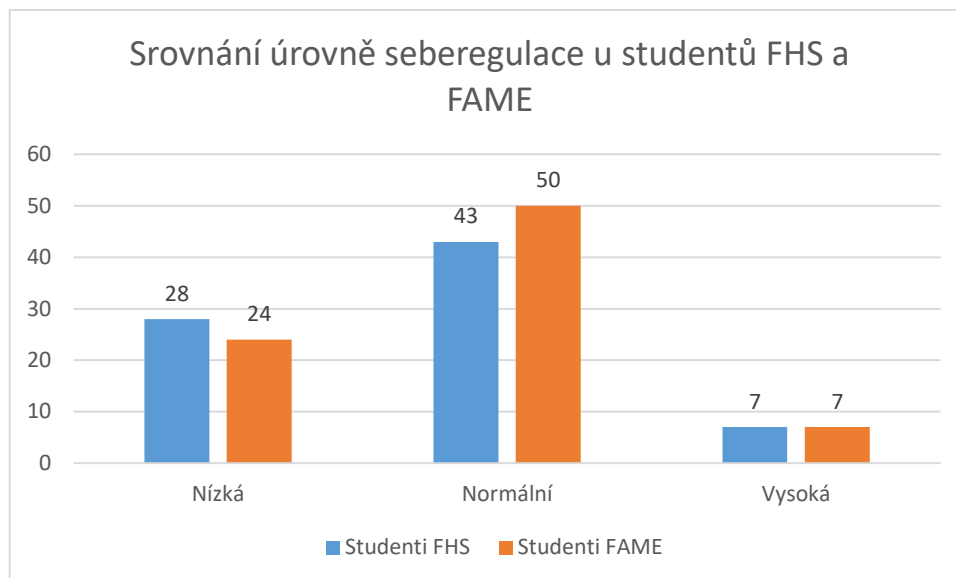
Úroveň seberegulace výzkumného souboru nám ukázala, že zde vzrostl počet respondentů disponující nízkou mírou seberegulace, konkrétně se jedná o 33% oslovených. Tito jedinci mají problém s ovládáním svých emocí, regulací svého chování a v důsledku toho, nejsou mnohdy schopni dosáhnout jimi vytyčených cílů. Největší podíl však opět představují respondenti disponující normální úrovní seberegulace a to 58%. Nejnižší podíl pak představují

studenti dosahující vysoké, abnormální úrovně seberegulace, kteří tvoří 9%. Při využití funkce Modus docházíme k zajímavým výsledkům, které nám říkají, že nejčastější hodnotou vyskytující se v daném vzorku je hodnota 14. Tato hodnota o respondentech říká, že vykazují nízkou míru seberegulace.



Obrázek 6 – Úroveň seberegulace u studentů FHS a FAME

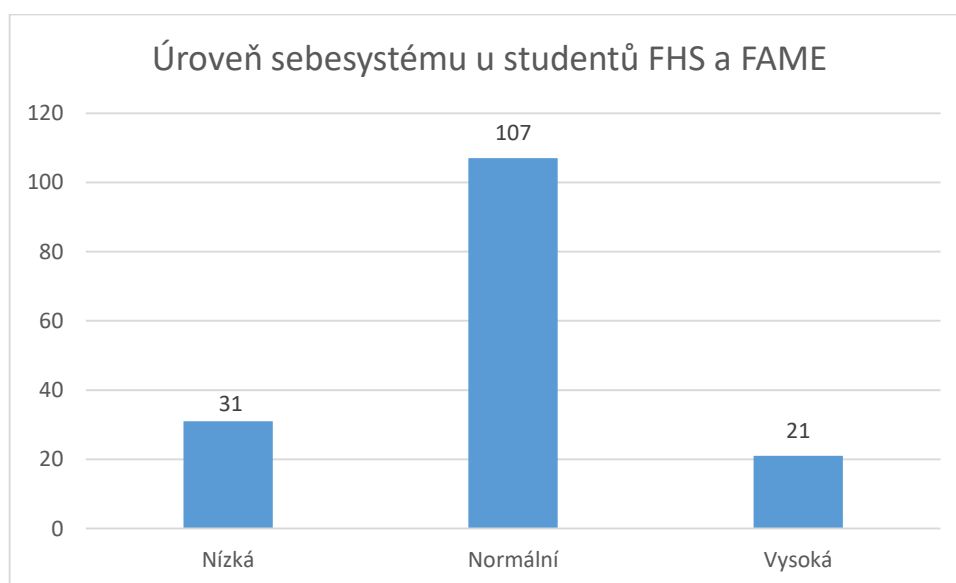
Pokud si tento graf podrobněji rozebereme a srovnáme úrovně seberegulace mezi fakultou humanitních studií a fakultou ekonomiky a managementu je patrné, že studenti obou fakult jsou, co se týče jednotlivých úrovní na tom velmi podobně. Lze tedy konstatovat, že u úrovně seberegulace nehraje roli fakt, jakou fakultu studenti navštěvují. Neplatí zde tedy, že studenti orientující se na sociální, kulturní či občanský aspekt společnosti se vyznačují odlišnou úrovní v jakékoliv složce sebesystému od studentů zaměřených na logické a analytické myšlení.



Obrázek 7 – Srovnání úrovně seberegulace u studentů FHS a FAME

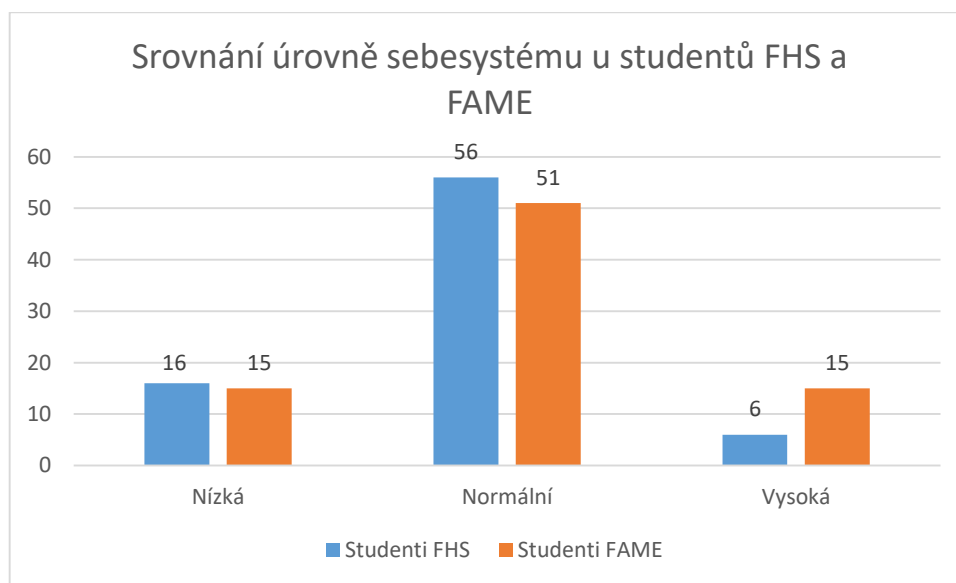
Zjištění úrovně sebesystému u studentů FHS a FAME

Po sečtení bodů z oblasti sebepojetí, sebehodnocení a seberegulace získáme celkovou úroveň sebesystému, která může být opět nízká, normální či vysoká (nadprůměrná). Bodové rozpětí bylo stanoveno následovně: 0 – 42 bodů nízký sebesystém, 43 – 75 bodů normální sebesystém a konečně respondenti, kteří získali více, než 76 bodů disponují vysokou úrovní sebesystému. Toto bodové rozpětí bylo vypočítáno dle Rosenbergovy škály sebehodnocení, pouze s tím rozdílem, že příslušné hranice byly vynásobeny třemi.



Obrázek 8 – Úroveň sebesystému u studentů FHS a FAME

67% studentů kombinované formy studia, kteří tvoří výběrový soubor, dosahují normální úrovně sebesystému. Tito lidé jsou vyrovnaní, schopní dosáhnout svých cílů, znají sami sebe. 13% respondentů pak dosahuje vysoké úrovně sebesystému a 20% pak disponuje nízkou úrovní sebesystému. Tito respondenti patří mezi méně sebevědomé, často o sobě pochybují. Opět jsme zde využili funkce modus, abychom zjistili, která z hodnot se v souboru vyskytuje nejčastěji. V tomto případě to byla hodnota 62, která o respondentech říká, že disponují normální úrovní sebesystému.



Obrázek 9 – Srovnání úrovně sebesystému u studentů FHS a FAME

Pokud se podíváme na to, jak odpovídali studenti jednotlivých fakult, výsledky jsou zde velmi podobné. Liší se však ve vysoké úrovni sebesystému. Studenti fakulty managementu a ekonomiky, kde výběrový soubor tvořili studenti oboru Management a ekonomika, odpovídali takovým způsobem, který ve výsledku ukázal vyšší úroveň sebesystému než byla zjištěna u studentů fakulty humanitních studií.

Celkově lze říci, že bodové ohodnocení studentů bylo u jednotlivých složek velmi vyrovnané. Tedy pokud student dosahoval normální úrovně sebesystému, často pak dosahoval i normální úrovně sebehodnocení a seberegulace. Samozřejmě nebylo to vždy pravidlem. I zde existovaly výjimky. Nejvíce rozporů bylo v oblasti seberegulace. Často respondenti dosahovali normální úrovně sebesystému i sebehodnocení, avšak seberegulaci měli nízkou.

5.1 Verifikace hypotéz

V následující kapitole si převedeme věcné hypotézy na hypotézy statistické, aby bylo možné je testovat. Statistickou hypotézu ověříme zpravidla proti hypotéze nulové (H_0). Nulová

hypotéza nám říká, že mezi proměnnými, které zkoumáme, neexistuje žádný vztah. Pokud při testování zjistíme, že lze nulovou hypotézu odmítnout, přijímáme alternativní hypotézu (H_A), která nám říká, že mezi proměnnými vztah naopak existuje (Chráška, 2007, s. 69).

Abychom správně určily statistický test významnosti, je třeba si stanovit, jakého typu jsou proměnné. V našem případě využijeme testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Jak uvádí ve své publikaci Chráška (2007, s. 76) tento test významnosti můžeme využít v okamžiku, kdy stanovujeme, zda existuje závislost mezi dvěma pedagogickými jevy zachycenými za pomoci nominálního či ordinálního měření. Tento jev se často vyskytuje při zpracování výsledků, které byly zjištěny dotazníkovým šetřením.

Nejprve je nutné si výsledky zjištěné z dotazníkového šetření zapsat do kontingenční tabulky, kterou lze vytvořit v programu MS Excel. Čísla v kontingenční tabulce vlevo (tedy čísla bez závorčky) vyjadřují četnosti odpovědí studentů. Čísla v závorkách jsou očekávané četnosti (O), které odpovídají situaci, kdy by platila nulová hypotéza. Hodnoty v posledním sloupci vpravo a hodnoty v posledním řádku jsou označovány jako marginální četnosti a vyjadřují součty v jednotlivých sloupcích a řádcích tabulky. Očekávané četnosti lze vypočítat násobením příslušných marginálních četností a tento součet následně vydělíme četností celkovou.

Pro všechna pole kontingenční tabulky pak následně vypočítáme hodnotu pomocí následujícího vzorce:

$$O = \frac{(P - O)^2}{O}$$

Součtem těchto hodnot pak zjistíme testové kritérium χ^2 . Tato hodnota nám říká, jaká je velikost rozdílu mezi skutečností a nulovou hypotézou. Abychom tuto hodnotu χ^2 mohli posoudit, je třeba dále vypočítat počet stupňů volnosti tabulky, který zjistíme za pomoci následující rovnice, kde s představuje počet řádků a r počet sloupců.

$$f = (r - 1) * (s - 1)$$

Pro vypočítaný stupeň volnosti a zvolenou hladinu významnosti 0,05 dohledáme ve statistických tabulkách tzv. kritickou hodnotu testového kritéria, kterou následně porovnáváme s hodnotou testového kritéria námi vypočítanou. Pokud je námi vypočítaná hodnota vyšší než hodnota uvedená v tabulkách je možné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. (Chráška, 2007, s. 78).

Následně se již budeme věnovat verifikaci jednotlivých hypotéz:

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 1 dále jen H_1 : Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní sebepojetí u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a studovanou fakultou.

Nulová a alternativní hypotéza:

H_0 : Mezi úrovní sebepojetí u studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně a studovanou fakultou neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi úrovní sebepojetí u studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně a studovanou fakultou existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 8 – Kontingenční tabulka pro H_1

Sebepojetí				
studovaná fakulta	nízká úroveň	normální úroveň	vysoká úroveň	Σ
FAME	14 (17,32)	55 (53,49)	12 (10,19)	81
FHS	20 (16,68)	50 (51,51)	8 (9,81)	78
Σ	34	105	20	159

Dle postupu uvedeného výše jsme vypočítali očekávané četnosti, což jsou hodnoty uvedené v závorkách a následně pomocí uvedeného vzorce vypočítáme hodnotu pro každé pole kontingenční tabulky. Po sečtení těchto hodnot zjišťujeme, že $\chi^2 = 2,041$.

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku k H_1 :

$$f = (2 - 1) * (3 - 1)$$

Počet stupňů volnosti z výpočtu vychází 2. Hladina významnosti byla zvolena 0,05. Ve statistických tabulkách nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria pro $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$.

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 > 2,041 \text{ Přijímáme } H_0$$

Při srovnání zjišťujeme, že námi vypočtená hodnota je nižší. Tedy přijímáme H_0 a odmítáme H_A . Můžeme tedy říci, že mezi úrovní sebepojetí u studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně a studovanou fakultou neexistuje statisticky významný rozdíl.

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 2 dále jen H₂: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní sebehodnocení u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a studovanou fakultou.

Nulová a alternativní hypotéza:

H₀: Mezi úrovní sebehodnocení u studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně a studovanou fakultou neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A: Mezi úrovní sebehodnocení u studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně a studovanou fakultou existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 9 – Kontingenční tabulka pro H₂

Sebehodnocení				
fakulta	nízká úroveň	normální úroveň	vysoká úroveň	Σ
FAME	15 (13,75)	47 (50,94)	19 (16,30)	81
FHS	12 (13,25)	53 (49,06)	13 (15,70)	78
Σ	27	100	32	159

Dle postupu uvedeného výše jsme vypočítali očekávané četnosti, což jsou hodnoty uvedené v závorkách a následně pomocí uvedeného vzorce vypočítáme hodnotu pro každé pole kontingenční tabulky. Po sečtení těchto hodnot zjistíme, že $\chi^2 = 1,762$.

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku k H₂:

$$f = (2 - 1) * (3 - 1)$$

Počet stupňů volnosti z výpočtu vychází 2. Hladina významnosti byla zvolena 0,05. Ve statistických tabulkách nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria pro $\chi^2_{0,05} (2) = 5,991$.

$$\chi^2_{0,05} (2) = 5,991 > 1,762 \text{ Přijímáme } H_0$$

Při srovnání zjistíme, že námi vypočtená hodnota je nižší. Tedy přijímáme H₀ a odmítáme H_A. Můžeme tedy říci, že mezi úrovní sebehodnocení studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně a studovanou fakultou neexistuje statisticky významný rozdíl.

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 3 dále jen H₃: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní seberegulace u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a studovanou fakultou.

Nulová a alternativní hypotéza:

H₀: Mezi úrovní seberegulace u studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně a studovanou fakultou neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A: Mezi úrovní seberegulace u studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně a studovanou fakultou existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 10 – Kontingenční tabulka pro H₃

Seberegulace				
fakulta	nízká úroveň	normální úroveň	vysoká úroveň	Σ
FAME	24 (26,49)	50 (47,38)	7 (7,13)	81
FHS	28 (25,51)	43 (45,62)	7 (6,87)	78
Σ	52	93	14	159

Opět jsme dle postupu uvedeného na začátku podkapitoly vypočítali očekávané četnosti, což jsou hodnoty uvedené v závorkách a následně pomocí uvedeného vzorce vypočítali hodnotu pro každé pole kontingenční tabulky. Po sečtení těchto hodnot zjistíme, že $\chi^2 = 0,778$.

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku k H₃:

$$f = (2 - 1) * (3 - 1)$$

Počet stupňů volnosti z výpočtu vychází 2. Hladina významnosti byla zvolena 0,05. Ve statistických tabulkách nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria pro $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$.

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 > 0,778 \text{ Přijímáme } H_0$$

Vzhledem k faktu, že kritická hodnota testového kritéria pro příslušný počet stupňů volnosti, kterou jsme vyhledali v tabulkách je vyšší, než námi vypočítaná hodnota přijímáme H₀ a zamítáme H_A. Lze tedy konstatovat, že mezi úrovní seberegulace u studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně a studovanou fakultou neexistuje statisticky významný rozdíl. Nezáleží tedy na tom, jakou fakultu studenti studují, zda se rozhodli pro humanitní či ekonomický směr.

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 4 dále jen H₄: Předpokládáme, že existuje vztah mezi pohlavím a úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Nulová a alternativní hypotéza:

H₀: Mezi úrovní sebesystému a pohlavím studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A: Mezi úrovní sebesystému a pohlavím studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 11 – Kontingenční tabulka pro H₄

Sebesystém				
pohlaví	nízká úroveň	normální úroveň	vysoká úroveň	Σ
muž	2 (6,04)	21 (20,86)	8 (4,09)	31
žena	29 (24,96)	86 (86,14)	13 (16,91)	128
Σ	31	107	21	159

Dle postupu uvedeného na začátku podkapitoly jsme vypočítali očekávané četnosti, což jsou hodnoty uvedené v závorkách a následně pomocí uvedeného vzorce vypočítali hodnotu pro každé pole kontingenční tabulky. Po sečtení těchto hodnot zjišťujeme, že $\chi^2 = 7,990$.

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku k H₄:

$$f = (2 - 1) * (3 - 1)$$

Počet stupňů volnosti z výpočtu vychází opět 2. Hladina významnosti byla zvolena 0,05 jako u předešlých hypotéz. Ve statistických tabulkách nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria pro $\chi^2_{0,05} (2) = 5,991$.

$$\chi^2_{0,05} (2) = 5,991 < 7,990 \text{ Přijímáme } H_A$$

Zde nám vyšla námi vypočítaná hodnota vyšší než kritická hodnota testového kritéria vyhledaná v tabulkách, proto zamítáme H₀ a přijímáme H_A. Z toho důvodu můžeme říci, že mezi úrovní sebesystému a pohlavím studentů kombinovaného studia UTB ve Zlíně existuje statisticky významný rozdíl.

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 5 dále jen H₅: Předpokládáme, že existuje vztah mezi studovaným ročníkem a úrovní sebesystému studentů Univerzity Tomáše Bati.

Nulová a alternativní hypotéza:

H₀: Mezi studovaným ročníkem a úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia UTB neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A: Mezi studovaným ročníkem a úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia UTB existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 12 – Kontingenční tabulka pro H₅

ročník	Sebesystém			Σ
	nízká úroveň	normální úroveň	vysoká úroveň	
1.	10 (12,48)	45 (43,07)	9 (8,45)	64
2.	15 (9,16)	24 (31,63)	8 (6,21)	47
3.	6 (9,36)	38 (32,30)	4 (6,34)	48
Σ	31	107	21	159

Dle postupu uvedeného na začátku podkapitoly jsme vypočítali očekávané četnosti, což jsou hodnoty uvedené v závorkách a následně pomocí uvedeného vzorce vypočítali hodnotu pro každé pole kontingenční tabulky. Po sečtení těchto hodnot zjistíme, že $\chi^2 = 9,763$.

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku k H₅:

$$f = (3 - 1) * (3 - 1)$$

Počet stupňů volnosti z výpočtu vychází 3. Hladina významnosti byla zvolena 0,05 jako u předešlých hypotéz. Ve statistických tabulkách nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria pro $\chi^2_{0,05} (4) = 9,488$.

$$\chi^2_{0,05} (4) = 9,488 < 9,763 \text{ Přijímáme } H_A$$

Hodnota, kterou jsme vypočítali dle postupu, který byl popsán na začátku podkapitoly, je vyšší než kritická hodnota testového kritéria dle počtu stupňů volnosti. Na základě toho můžeme zamítnout H₀ a přijmout H_A. Z uvedeného vyplývá, že mezi studovaným ročníkem a úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia UTB existuje statisticky významný rozdíl.

Věcná hypotéza k výzkumné otázce č. 6 dále jen H₆: Předpokládáme, že existuje vztah mezi věkem studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati a jejich úrovní sebesystému.

Nulová a alternativní hypotéza:

H₀: Mezi věkem studentů a úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia UTB neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A: Mezi věkem studentů a úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia UTB existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 13 – Kontingenční tabulka pro H₆

Sebesystém				
věk	nízká úroveň	normální úroveň	vysoká úroveň	Σ
20-29	15 (13,65)	48 (47,11)	7 (9,25)	70
30-45	6 (12,28)	48 (42,40)	9 (8,32)	63
46-65	10 (5,07)	11 (17,50)	5 (3,43)	26
Σ	31	107	21	159

Dle postupu uvedeného na začátku podkapitoly jsme vypočítali očekávané četnosti, což jsou hodnoty uvedené v závorkách a následně pomocí uvedeného vzorce vypočítali hodnotu pro každé pole kontingenční tabulky. Po sečtení těchto hodnot zjistíme, že $\chi^2 = 12,629$.

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku k H₆:

$$f = (3 - 1) * (3 - 1)$$

Počet stupňů volnosti z výpočtu vychází 3. Hladina významnosti byla zvolena 0,05 jako u předešlých hypotéz. Ve statistických tabulkách nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria pro $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$.

$$\chi^2_{0,05}(4) = 9,488 < 12,629 \text{ Přijímáme } H_A$$

Námi vypočítané testové kritérium je 12,629, což je vyšší než 9,488, z čehož vyplývá, že zamítáme H₀ a přijímáme H_A, která říká, že mezi věkem studentů a úrovní sebesystému studentů kombinovaného studia UTB existuje statisticky významný rozdíl.

6 ZÁVĚREČNÁ DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci této kapitoly zhodnotíme, zda bylo dosaženo výzkumných cílů, které byly definovány na počátku praktické části a zda byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky. V této části také budeme porovnávat získaná data s odbornou literaturou. Na konci této kapitoly pak budou uvedena doporučení pro praktické využití našeho výzkumu.

Realizovaný výzkum se zabýval úrovní sebesystému napříč vybranými fakultami, zda lze nalézt rozdíly v úrovni sebesystému mezi studenty fakulty managementu a ekonomiky a fakulty humanitních studií. V této oblasti dosud žádný výzkum realizován nebyl, nás však zajímalo, zda takový vztah lze či nelze nalézt. Zda studenti, kteří se liší studijním zaměřením, mají odlišnou úroveň sebesystému. Sebesystém jsme rozložili na jeho jednotlivé složky a i zde zkoumali, zda nalezneme rozdíly v úrovni sebepojetí, sebehodnocení a seberegulace mezi studenty již zmíněných fakult. Dále jsme zkoumali, zda existují vztahy mezi úrovní sebesystému a pohlavím, věkem či studovaným ročníkem. Pro výzkum jsme využili dotazníkového šetření, které nám pomohlo nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Výzkum probíhal na fakultě managementu a ekonomiky a na fakultě humanitních studií, kde byly losováním vybráni studenti kombinované formy studia oboru Management a ekonomika a studenti oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře. Studenti, z těchto dvou oborů představovali výběrový soubor. Pro distribuci dotazníku jsme využili moderní technologie, tedy část dotazníků byla distribuována přes internet a část byla distribuována osobně. Celkově lze říci, že osobní oslovování respondentů bylo úspěšnější. Z celkových 185 oslovených nám dotazník vyplnilo 159 studentů, z toho 78 z fakulty humanitních studií a 81 z fakulty managementu a ekonomiky.

Sesbíraná data byla podrobena analýze a následně byla provedena verifikace hypotéz, pro kterou jsme využili testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Na základě verifikace námi definovaných hypotéz lze říci, že nezáleží na tom, jakou fakultu si studenti, ke svému studiu vybrali. Nelze říci, že studenti fakulty a managementu by měli výrazně nižší či vyšší úroveň jednotlivých složek sebesystému oproti studentům fakulty humanitních studií. Jako první jsme ověřovali vztah mezi úrovní sebepojetí a studovanou fakultou, kde jsme na základě výpočtu přijali nulovou hypotézu, která hovoří o neexistenci vztahu mezi proměnnými. Vágnerová (2004, s. 264) ve své publikaci hovoří o tom, že na rozdíl od období dospívání, kdy jedinec stále hledá odpověď na otázku kým je, dospělý člověk by měl mít již v této oblasti jasno a také by měl mít vytvořenou novou identitu, díky níž je schopen se dále

rozvítet. S tímto tvrzením souhlasíme. V obou případech se jedná o dospělé, kteří by měli mít sebepojetí ustálené, proto u této složky nelze nalézt významné rozdíly.

Dále jsme ověřovali vztah mezi úrovní sebehodnocení a studovanou fakultou. Ani zde jsme nenalezli rozdíly mezi studenty fakulty managementu a ekonomiky a fakulty humanitních studií v souvislosti se sebehodnocením. Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 166 - 194) tvrdí, že v období časně dospělosti by jedinec neměl mít nízké ani přehnaně vysoké sebehodnocení. Měl by být takový, jaký on sám chce být a nikoliv takový, jakým ho chtějí mít druzí. V období střední dospělosti by se mělo sebehodnocení ustálit, jelikož jedinec dobře zná své možnosti a je si sám sebou jistý. Tato stabilita obvykle trvá po celou dobu tohoto období. V období pozdní dospělosti mohou nastat dvě situace a to růst sebehodnocení nebo naopak jeho ztráta. Celkem jsme získali 70 odpovědí od věkové kategorie 20-29 let, z nichž 63% dosahuje normální úrovně sebehodnocení, 17% vysoké úrovně sebehodnocení a 20% nízké úrovně sebehodnocení. Převažují zde tedy, jak uvádějí autoři, respondenti, kteří nemají ani příliš vysoké ani nízké sebehodnocení. 63 respondentů pak zastupuje věkovou kategorii 30-45 let, z čehož 68% dosahuje normální úrovně sebehodnocení, 10% nízké úrovně sebehodnocení a 22% pak dosahuje vysokého sebehodnocení. Lze tedy říci, že sebehodnocení může s věkem růst a v období střední dospělosti se ustaluje. Následuje pak poslední věková kategorie 46-65, kde bylo získáno nejméně respondentů. Zde se opět procento nízkého sebehodnocení zvyšuje. 27% oslovených respondentů disponuje nízkou úrovní sebehodnocení. 50% dosahuje normální úrovně sebehodnocení a 23% pak má vysokou úroveň sebehodnocení. Zde se ztotožňujeme s Langmeierem a Krejčířovou vzhledem k tomu, že je zde procentuálně vyšší počet respondentů s nízkou úrovní sebehodnocení oproti předcházejícím věkovým skupinám.

Ani v případě poslední složky sebesystému – seberegulace nebyl nalezen vztah se studovanou fakultou. Vzhledem k tomu, že v této oblasti nebyly dosud realizovány podobné výzkumy, chybí nám zdroj, se kterým bychom mohli výsledky našeho výzkumu porovnat. V souvislosti s úrovní seberegulace a dospělostí Blatný (2016, s. 122) uvádí, že seberegulace dosahuje v období mladé dospělosti v porovnání s ostatními obdobími nejvyšší úrovně. Je to díky tomu, že dochází k významnému propojení s vnějšími vlivy, jelikož prostředí kolem mladého člověka se výrazně mění (vstup na pracovní trh, studium na vysoké škole, nalezené stabilního partnerského vztahu, odstěhování se od rodičů, aj.). S tímto tvrzením se ztotožňujeme. 20% respondentů ve věku 20-29 dosahuje vysoké úrovně seberegulace. U ostatních

věkových kategorií bylo procento vysoké seberegulace nižší, u respondentů ve věku 30-45 let je to 11% a u kategorie 46-65 je to pak 18%.

Avšak lze říci, že existují rozdíly v úrovni sebesystému mezi muži a ženami, i když se výzkumu účastnilo velmi málo mužů vzhledem k faktu, že oba tyto obory navštěvují převážně ženy. I tak můžeme říci, že ženy mají nižší úroveň sebesystému než muži. 23% oslovených žen disponuje nízkým sebesystémem, naopak v případě mužů je to pouze 6%. V případě vysokého sebesystému 26% oslovených mužů vykazuje vysokou úroveň, u žen je to pouze 10%. Podobný výzkum, avšak pouze v oblasti sebehodnocení realizovali autoři Robins a Trzesniewski (2005), kteří zkoumali, zda existují rozdíly mezi pohlavím a sebehodnocením. V rámci svého výzkumu přišli s tím, že muži mají po celý život vyšší sebehodnocení než ženy. Tyto rozdíly, jak autoři uvádějí, vymizí až v období stáří.

Dále jsme zjistili, že i věk hraje důležitou roli v úrovni sebesystému, i přesto ale ve všech třech věkových kategoriích převažuje normální úroveň sebesystému. Tito lidé mají o sobě zdravé smýšlení, dokáží dobře odhadnout své schopnosti, znají své silné a slabé stránky, umí se ovládat a řešit situace, které je v životě potkají. Poslední věková kategorie tj. od 46 – 65 let byla zastoupena pouze 26 respondenty. Důvodem může být, jak říká Hladílek (2009, s. 143 - 147) fakt, že v této fázi dospělosti dochází ke změnám fyziologickým a psychickým. Dále se zhoršuje paměť, zejména krátkodobá. Navíc dospělý je ochoten se vzdělávat pouze tehdy, je-li přesvědčen, že mu nové znalosti pomohou vyřešit stávající problémy, chce se zabavit nebo si potřebuje doplnit vzdělání, aby si udržel pracovní pozici, popřípadě našel nové zaměstnání.

Při verifikaci hypotéz byl potvrzen i vztah mezi studovaným ročníkem a úrovní sebesystému. Překvapivým zjištěním pro nás bylo, že nejnižší úrovní sebesystému disponují studenti 2. ročníku. K této situaci by mohlo přispět i studium na vysoké škole, vzhledem k tomu, že právě ve druhém ročníku si studenti musejí hledat vedoucího bakalářské práce a vybírat si téma jim blízké, proto právě v této fázi mohou o sobě začít pochybovat a podceňovat se.

Cílem této práce bylo zjistit jaká je úroveň sebesystému u studentů kombinovaného studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně napříč vybranými fakultami. Provedený výzkum nám ukázal, že v případě obou fakult převažují studenti s normální (zdravou) úrovní sebesystému. Ovšem i zde existují výjimky. Co se týče nízké úrovně, studenti obou fakult jsou zde na stejné úrovni. V případě vysoké úrovně však převažují studenti fakulty managementu a ekonomiky. O těchto studentech lze říci, že mají vysoké sebevědomí, ve svém životě si kladou

vysoké cíle a pouze výjimečně je přepadávají pocity, že v životě nic nedokázali, neznají sami sebe, jsou zbyteční či nejsou v ničem dobří.

Doporučení:

Jak již bylo řečeno, většina studentů vykazuje normální úroveň sebesystému. Těmto studentům doporučujeme, aby se snažili tuto zdravou úroveň udržet. Přispěje to k jejich spokojenému životu a celkové životní pohodě.

Výzkumu se však zúčastnili i studenti vykazující nízkou úroveň sebesystému. Nízká úroveň může mít řadu příčin. Může pocházet z dětství, ze současné rodinné situace, vliv může mít samozřejmě i nynější studium či okolí. Důležité je umět přesně určit, z čeho nízký sebesystém pramení. Pracovat sám na sobě není jednoduché a je třeba, aby jedinec sám usiloval o změnu, jinak setrvá v současném stavu. Posílení sebesystému může těmto lidem v budoucnu přinést lepší práci, pomoci při dosažení osobních cílů, stát se vyrovnanějšími, spokojenějšími bytostmi. Je důležité, aby se člověk měl rád, sám sebe respektoval a přijímal se takovým, jaký je. V této oblasti lze využít i služeb různých poradců a koučů, kteří nám mohou být nápomocní při cestě ke změně.

Naopak lidé s vysokou úrovní sebesystému často vykazují vytrvalost při práci a mají přehnanou sebedůvěru. Často se ovšem mohou přeceňovat, v důsledku čehož nemusí vždy odhadnout své síly. Nesplnění náročného úkolu pro ně představuje osobní selhání. Odměna, kterou získávají, je nižší než odměna lidí s normálním (zdravým) sebesystémem, kteří si však stanovují adekvátní cíle, resp. cíle, kterých jsou schopni dosáhnout. Doporučení pro tuto skupinu je, aby nepřeceňovali své síly a stanovovali si přiměřené cíle.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali sebesystémem studentů kombinované formy studia na vysoké škole. Výzkum jsme zaměřili na zjištění úrovně sebesystému u těchto studentů napříč vybranými fakultami. Dílčími výzkumnými otázkami jsme chtěli zjistit vztah mezi jednotlivými úrovněmi složek sebesystému a vybranými fakultami, jenž respondenti studují. Dále se zaměřit na to, zda existuje vztah mezi úrovní sebesystému a pohlavím, věkem nebo studovaným ročníkem.

V teoretické části byly vymezeny základní pojmy nezbytné k uvedení do dané problematiky. V rámci první kapitoly jsme se zaměřili celkově na sebesystém a v rámci podkapitol na jeho jednotlivé části. Snažili jsme se zde vysvětlit nesrovnalosti v oblasti terminologie, která okolo sebesystému panuje. Druhá kapitola se zaměřovala na vzdělávání dospělých a poslední pak na vymezení pojmu dospělý z hlediska různých vědních oborů a následně na podrobnější charakteristiku období mladé, střední a pozdní dospělosti.

Realizace výzkumu probíhala za pomoci kvantitativního přístupu, konkrétně formou dotazníkového šetření, kdy jsme využili Rosenbergovy škály sebehodnocení, kterou jsme přepracovali tak, aby korespondovala s jednotlivými složkami sebesystému. Výzkumný vzorek tvořilo 159 studentů z fakulty humanitních studií a z fakulty managementu a ekonomiky. Po sesbírání dat jsme provedli analýzu získaných údajů, po které následovala verifikace hypotéz, jejímž cílem bylo ověřit, zda mezi proměnnými existuje či neexistuje statisticky významný rozdíl.

Výzkumným cílem bylo zjistit, jaké úrovně sebesystému dosahují studenti fakulty managementu a ekonomiky a fakulty humanitních studií. Výzkumem jsme zjistili, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými složkami sebesystému a studenty fakult. Ovšem, co se potvrdilo, byl vztah mezi úrovní sebesystému a pohlavím, kdy bylo zjištěno, že ženy dosahují nižší úrovně oproti mužům. Dále byly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi úrovní sebesystému a věkem. Zajímavým zjištěním zde bylo, že nejnižší úroveň sebesystému vykazují respondenti ve věku 20-29 let. Naopak nejvyšší respondenti ve věku 46-65 let. Překvapivým zjištěním byl také fakt, že nejnižší sebesystém mají studenti 2. ročníku.

V dalších výzkumech by bylo možné zaměřit se na situaci v rodině, která může významným způsobem sebesystém ovlivnit, vzhledem k tomu, že rodina či partnerství je v období dospě-

losti pro jedince velmi důležitým prvkem. Popřípadě rozšířit spektrum otázek, aby byla zajištěna vyšší vypovídací schopnost. Sami respondenti by tak měli možnost utřídit si myšlenky a zamyslet se nad tím, jací skutečně jsou a jací by chtěli být. Výzkum by, ale také mohl být rozšířen o další fakultu a to například o fakultu aplikované informatiky, vzhledem ke skutečnosti, že je zde větší koncentrace mužů. Navíc jejich orientace je naprosto odlišná od studentů fakulty humanitních studií, tedy by zde mohly být nalezeny rozdíly v oblasti sebe-systému mezi studenty.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTÁK, Jan, 2008. Jak vzdělávat dospělé. Praha: Alfa Nakladatelství, 197 s. Management studium. ISBN 978-80-87197-12-7.
- [2] BENEŠ, Milan, 2014. Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 176 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.
- [3] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. Temperament, inteligence, sebezpetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 150 s. ISBN 8086620050.
- [4] BLATNÝ, Marek a Lída OSECKÁ, 1994. Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, v. v. i., 38(6), 481-488. ISSN 0009-062x.
- [5] BLATNÝ, Marek a Lída OSECKÁ, 1997. Vztah sebehodnocení a struktury významu JÁ. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, v. v. i., 41(4), 314-322. ISSN 0009-062x.
- [6] BLATNÝ, Marek a Lída OSECKÁ, 1998. Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnání. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, v. v. i., 42(5), 385-394. ISSN 0009-062x.
- [7] BLATNÝ, Marek, 2010. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada, 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [8] BLATNÝ, Marek, 2016. Psychologie celoživotního vývoje. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.
- [9] BREHM, Sharon S., Saul M. KASSIN a Steven FEIN, 2006. *Social psychology: Custom Version for Psychology of Business at Seton Hall University*. Sixth edit. Boston: Houghton Mifflin Company, xxvi , 551 s., A-118 s., [115 s.]. ISBN 0-618-62650-6.
- [10] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada, 287 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [11] ČAČKA, Otto, 2002. Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika. Vyd. 3., opr. Brno: Doplněk, 382 s. ISBN 80-7239-107-0.

- [12] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK, 2016. Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 169 s. Varia. ISBN 978-80-7308-694-7.
- [13] FARKOVÁ, Marie, 2017. Vybrané kapitoly z psychologie. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 400 s. ISBN 978-80-7452-130-0.
- [14] GAVORA, Peter, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [15] GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ, 2011. Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Praha: Grada, 256 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2798-1.
- [16] HALAMA, Peter a Matús BIESCAD, 2006. Psychometrická analýza Rosenbergověj skály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku. *Československa Psychologie* [online]. L(6), 569 - 583[cit. 2018-01-31]. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/235722430?pq-origsite=summon>
- [17] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, 2000. Psychologický slovník. Praha: Portál, 774 s. ISBN 807178303X.
- [18] HELUS, Zdeněk, 2011. Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ. Praha: Grada, 317 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3037-0.
- [19] HLADÍLEK, Miroslav, 2009. Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.
- [20] HRBÁČKOVÁ, Karla, 2011. Rozvoj autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R, 76 s. ISBN 978-80-86798-18-9.
- [21] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [22] JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ, 2016. Psychologie školní šikany. Praha: Grada, 415 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.
- [23] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

- [24] KONČEKOVÁ, Ľuba, 2014. Vývinová psychológia. 4., aktualizované vydanie, vo Vydavateľstve Michala Vaška tretie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 295 s. ISBN 978-80-7165-945-7.
- [25] KOPECKÝ, Martin, ©2013. *Občanské vzdělávání dospělých v Evropě: povaha, funkce a vybrané národní příklady* [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/obcanske-vzdelavani-dospelych>
- [26] KŘÍŽ, Petr, 2005. Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí. Kladno: AISIS, 132 s. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2.
- [27] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [28] MACEK, Petr, 1991. Příspěvek ke konceptualizaci obsahu sebepojetí. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* [online]. I25. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, [63]-70 [cit. 2018-02-16]. ISBN 80-210-0316-2. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/112850>
- [29] *Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise* [online], 2001. [cit. 2018-01-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>
- [30] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. Psychologie osobnosti. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [31] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha* [online], 2001. Praha: Tauris [cit. 2017-11-02]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- [32] PALÁN, Zdeněk a Ladislav RÝZNAR, 2000. Vzdělávání dospělých a Evropa. Hradec Králové: Gaudeamus, 127 s. ISBN 80-7041-879-6.
- [33] PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. Základy andragogiky. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- [34] PAULÍK, Karel, 2017. Psychologie lidské odolnosti. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 362 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.

- [35] PRAŠKO, Ján, 2007. Jak vybudovat a posílit sebedůvěru. Praha: Grada, 254 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1352-6.
- [36] RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2
- [37] ŘÍČAN, Pavel, 2005. Psychologie: příručka pro studenty. Praha: Portál, 286 s. ISBN 80-7178-923-2.
- [38] ŘÍČAN, Pavel, 2014. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. Vyd. 3. Praha: Portál, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- [39] SIMONOVÁ, Natalie a Dana HAMPLOVÁ, 2016. Další vzdělávání dospělých v České republice - kdo se ho účastní a s jakými důsledky? /Adult Education in the Czech Republic. Sociologicky Casopis [online]. Institute of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic, 52(1), 3 [cit. 2018-01-30]. DOI: 10.13060/00380288.2016.52.1.240. ISSN 00380288. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1782248381?pq-origsite=summon>
- [40] SMÉKAL, Vladimír, 2002. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí. Brno: Barrister & Principal, 517 s. ISBN 8085947803.
- [41] *Strategie celoživotního učení ČR* [online], c2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2017-11-02]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- [42] ŠERÁK, Michal, 2009. Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Portál, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- [43] THOROVÁ, Kateřina, 2015. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [44] VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. Vývojová psychologie II: dospělost a stáří. Praha: Karolinum, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [45] VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. Psychologie osobnosti. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [46] VETEŠKA, Jaroslav, 2016. Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

- [47] VYHNÁNKOVÁ, Kateřina, 2007. Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4.
- [48] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [49] ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 144 s. ISBN 978-80-86723-56-3.
- [50] ROBINS, Richard a Kali TRZESNIEWSKI, 2005. Self-Esteem Development across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science* [online]. Blackwell Publishers, 14(3), 158-162 [cit. 2018-04-14]. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x. ISSN 09637214. Dostupné z: <https://escholarship.org/uc/item/9bc5r8nd#>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

FAME fakulta managementu a ekonomiky

FHS fakulta humanitních studií

UTB Univerzita Tomáše Bati

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Model obsahu sebepojetí (vlastní zpracování, zdroj: Výrost a Slaměník, 2008, s. 98)	15
Obrázek 2 – Úroveň sebepojetí studentů FHS a FAME	41
Obrázek 3 – Srovnání úrovně sebepojetí u studentů FHS a FAME	42
Obrázek 4 – Úroveň sebehodnocení studentů FHS a FAME	44
Obrázek 5 – Srovnání úrovně sebehodnocení u studentů FHS a FAME	44
Obrázek 6 – Úroveň seberegulace u studentů FHS a FAME	46
Obrázek 7 – Srovnání úrovně seberegulace u studentů FHS a FAME	47
Obrázek 8 – Úroveň sebesystému u studentů FHS a FAME	47
Obrázek 9 – Srovnání úrovně sebesystému u studentů FHS a FAME	48

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů.....	38
Tabulka 2 – Věk respondentů	39
Tabulka 3 – Počet respondentů z jednotlivých oborů.....	39
Tabulka 4 – Ročník, který respondenti studují	40
Tabulka 5 – Výroky zjišťující úroveň sebepojetí	40
Tabulka 6 – Rosenbergova škála sebehodnocení	42
Tabulka 7 – Výroky zjišťující úroveň seberegulace	45
Tabulka 8 – Kontingenční tabulka pro H_1	50
Tabulka 9 – Kontingenční tabulka pro H_2	51
Tabulka 10 – Kontingenční tabulka pro H_3	52
Tabulka 11 – Kontingenční tabulka pro H_4	53
Tabulka 12 – Kontingenční tabulka pro H_5	54
Tabulka 13 – Kontingenční tabulka pro H_6	55

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník zjišťující úroveň sebesystému u studentů FHS

PII Dotazník zjišťující úroveň sebesystému u studentů FAME

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK ZJIŠŤUJÍCÍ ÚROVEŇ SEBESYSTÉMU U STUDENTŮ FHS

Dobrý den,

Jmenuji se Iveta Petýrková a jsem studentkou 3. ročníku Andragogiky v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci výzkumu ke své bakalářské práci na téma Sebesystém studentů kombinovaného studia na vysoké škole bych Vás chtěla touto cestou poprosit o vyplnění následujícího dotazníku. Nemusíte se bát slova sebesystém. Je to pro zjednodušení vyjádření toho jak sami sebe znáte, hodnotíte či jak o sobě smýšlíte.

Vaše odpovědi jsou zcela anonymní a budou složít pouze pro účely zpracování mé bakalářské práce, proto Vás prosím o co nejpravdivější odpovědi.

Děkuji za Váš čas

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - a) Žena
 - b) Muž
2. Kolik je Vám let?
 - a) 20 – 29 let
 - b) 30 – 45 let
 - c) 46 – 65 let
3. Jste studentem fakulty humanitních studií oboru andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře, kombinované formy studia?
 - a) Ano
 - b) Ne
4. Pokud **Ano**, jaký aktuálně studujete ročník?
 - a) 1. ročník
 - b) 2. ročník
 - c) 3. ročník

V této části dotazníku prosím vyjádřete míru Vašeho souhlasu s jednotlivými výroky pomocí kroužkování, přičemž: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 - rozhodně nesouhlasím.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
5. Jsem spokojený se způsobem svého života.	1	2	3	4
6. Myslím si, že mě mé okolí přijímá takového, jaký jsem.	1	2	3	4
7. Celkově mám sklony považovat se za méně sebevědomého člověka.	1	2	3	4
8. Jsem spokojený se svým vnějším vzhledem.	1	2	3	4
9. Myslím si, že ve svém okolí nejsem oblíbený.	1	2	3	4
10. Jsem hrdý na to, co jsem v životě dokázal.	1	2	3	4
11. Považuji se za zásadového člověka.	1	2	3	4
12. Chtěl bych se přiblížit ke svému ideálnímu já.	1	2	3	4
13. Někdy mě přepadne pocit, že jsem v životě nic nedokázal.	1	2	3	4
14. Někdy mě přepadne pocit, že sám sebe vůbec neznám.	1	2	3	4
15. Mám pocit, že jsem jako člověk stejně dobrý jako ostatní.	1	2	3	4
16. Myslím si, že mám mnoho dobrých vlastností.	1	2	3	4
17. Celkově mám sklony považovat se za neúspěšného člověka.	1	2	3	4
18. Dokážu dělat věci stejně dobře jako ostatní lidé.	1	2	3	4
19. Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být pyšný.	1	2	3	4
20. Sám sebe vnímám pozitivně.	1	2	3	4
21. Celkově jsem sám se sebou spokojený.	1	2	3	4
22. Chtěl bych si sám sebe více vážit.	1	2	3	4
23. Někdy mě přepadne pocit, že jsem zbytečný.	1	2	3	4
24. Někdy mám pocit, že nejsem v ničem dobrý.	1	2	3	4
25. Vnímám se jako člověk, který je schopný dosáhnout svých cílů.	1	2	3	4
26. Myslím si, že ve vypjatých situacích dokážu ovládat své emoce.	1	2	3	4
27. Často jedním a chovám se tak, jak ode mě očekává mé okolí.	1	2	3	4
28. Myslím si, že jsem pro své okolí nepostradatelný.	1	2	3	4
29. Mám pocit, že nedokážu ovládat své emoce.	1	2	3	4

30. Sám sebe vnímám jako vyrovnaného člověka.	1	2	3	4
31. Celkově mohu říci, že dokážu ovládat své chování.	1	2	3	4
32. Chtěl bych více věřit v sám sebe.	1	2	3	4
33. Někdy si myslím, že mi chybí zkušenosti a znalosti pro dosažení mého cíle.	1	2	3	4
34. Někdy mám pocit, že nemám kontrolu nad událostmi, které mě v životě potkávají.	1	2	3	4

PŘÍLOHA P2: DOTAZNÍK ZJIŠŤUJÍCÍ ÚROVEŇ SEBESYSTÉMU U STUDENTŮ FAME

Dobrý den,

Jmenuji se Iveta Petýrková a jsem studentkou 3. ročníku Andragogiky v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci výzkumu ke své bakalářské práci na téma Sebesystém studentů kombinovaného studia na vysoké škole bych Vás chtěla touto cestou poprosit o vyplnění následujícího dotazníku. Nemusíte se bát slova sebesystém. Je to pro zjednodušení vyjádření toho jak sami sebe znáte, hodnotíte či jak o sobě smýšlíte.

Vaše odpovědi jsou zcela anonymní a budou složít pouze pro účely zpracování mé bakalářské práce, proto Vás prosím o co nejpravdivější odpovědi.

Děkuji za Váš čas

5. Jaké je Vaše pohlaví?

- c) Žena
- d) Muž

6. Kolik je Vám let?

- d) 20 – 29 let
- e) 30 – 45 let
- f) 46 – 65 let

7. Jste studentem fakulty managementu a ekonomiky oboru management a ekonomika, kombinované formy studia?

- c) Ano
- d) Ne

8. Pokud **Ano**, jaký aktuálně studujete ročník?

- a) 1. ročník
- b) 2. ročník
- c) 3. ročník

V této části dotazníku prosím vyjádřete míru Vašeho souhlasu s jednotlivými výroky pomocí kroužkování, přičemž: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 - rozhodně nesouhlasím.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
5. Jsem spokojený se způsobem svého života.	1	2	3	4
6. Myslím si, že mě mé okolí přijímá takového, jaký jsem.	1	2	3	4
7. Celkově mám sklony považovat se za méně sebevědomého člověka.	1	2	3	4
8. Jsem spokojený se svým vnějším vzhledem.	1	2	3	4
9. Myslím si, že ve svém okolí nejsem oblíbený.	1	2	3	4
10. Jsem hrdý na to, co jsem v životě dokázal.	1	2	3	4
11. Považuji se za zásadového člověka.	1	2	3	4
12. Chtěl bych se přiblížit ke svému ideálnímu já.	1	2	3	4
13. Někdy mě přepadne pocit, že jsem v životě nic nedokázal.	1	2	3	4
14. Někdy mě přepadne pocit, že sám sebe vůbec neznám.	1	2	3	4
15. Mám pocit, že jsem jako člověk stejně dobrý jako ostatní.	1	2	3	4
16. Myslím si, že mám mnoho dobrých vlastností.	1	2	3	4
17. Celkově mám sklony považovat se za neúspěšného člověka.	1	2	3	4
18. Dokážu dělat věci stejně dobře jako ostatní lidé.	1	2	3	4
19. Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být pyšný.	1	2	3	4
20. Sám sebe vnímám pozitivně.	1	2	3	4
21. Celkově jsem sám se sebou spokojený.	1	2	3	4
22. Chtěl bych si sám sebe více vážit.	1	2	3	4
23. Někdy mě přepadne pocit, že jsem zbytečný.	1	2	3	4
24. Někdy mám pocit, že nejsem v ničem dobrý.	1	2	3	4
25. Vnímám se jako člověk, který je schopný dosáhnout svých cílů.	1	2	3	4
26. Myslím si, že ve vypjatých situacích dokážu ovládat své emoce.	1	2	3	4
27. Často jedním a chovám se tak, jak ode mě očekává mé okolí.	1	2	3	4
28. Myslím si, že jsem pro své okolí nepostradatelný.	1	2	3	4
29. Mám pocit, že nedokážu ovládat své emoce.	1	2	3	4

30. Sám sebe vnímám jako vyrovnaného člověka.	1	2	3	4
31. Celkově mohu říci, že dokážu ovládat své chování.	1	2	3	4
32. Chtěl bych více věřit v sám sebe.	1	2	3	4
33. Někdy si myslím, že mi chybí zkušenosti a znalosti pro dosažení mého cíle.	1	2	3	4
34. Někdy mám pocit, že nemám kontrolu nad událostmi, které mě v životě potkávají.	1	2	3	4