

Konstruktivní myšlení v terciárním vzdělávání

Alexandra Beníčková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Alexandra BENÍČKOVÁ**
Osobní číslo: **H10482**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Konstruktivní myšlení v terciárním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti konstruktivního myšlení.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace výzkumu za pomoci psychodiagnostických metod.

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:

KOTÁSEK, Josef. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílé kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 978-80-7179-454-7.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 3.vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

BALCAR, Karel. Dotazník konstruktivního myšlení. Praha: Testcentrum, 2004.

EPSTEIN, Steven. Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence. Greenwood Publishing Group, 1998. ISBN 9780275958848.

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Jurčíková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 19. února 2013



doc. Ing. Anežka Lengátová, Ph.D.
učitelka



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 Zlíně21.4.2013.....

.....*Berniežová Alexandra*.....

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 nevýdělečně 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 nahlížení 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 jím 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

Cílem naší práce bylo zjistit z výzkumu úroveň konstruktivního myšlení u studentů vysokých škol. Jelikož studenti univerzit spadají do období mladé dospělosti, proto v první části teoretického úseku přibližujeme charakteristiku tohoto období a věkové rozmezí, s kterým budeme nadále v práci pracovat, protože také existuje nespočet definic a věkových mezníků, které určují tuto vývojovou fázi. Aby byla spojitost s konstruktivismem co nejpřesnější, věnujeme se i osobním aspektům, které ovlivňují myšlení a charakter mladého dospělého. Významně se podílejí na vývoji samozřejmě i kognitivní změny, které jsme popsali v další kapitole části mladé dospělosti. V návaznosti s praktickou částí, jsme nemohli opomenout ani sociální vývoj ve vzdělání u dospělých lidí. Celá práce je úzce spjata i se studiem na vysoké škole, a tak je další kapitola o terciárním vzdělání a metodách, které jsou využívány při výuce na univerzitě. Značný dopad na konstruktivismus každého studenta samozřejmě může mít i momentální stav, kdy se této problematice věnujeme v kapitole aktuálního stavu českého vysokoškolského studia. Třetí část teoretického pojetí je věnována konstruktivismu, kde je popsána jak konstrukce poznání, tak konstruktivismus ve vzdělání. V praktické části je zpracovaný kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, který probíhal u studentů různých oborů fakult Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a je zde popsána analýza výsledků výzkumu.

Klíčová slova: konstruktivní myšlení, osobní aspekty, kognitivní změny, mladá dospělost, terciární vzdělávání, konstrukce poznání

ABSTRACT

The aim of our research was to determine the level of constructive thinking among students of university. As university students in the period of young adulthood, so the first part of the section closer to the theoretical characteristic of this period and the age range, with whom we continue to work to work, because also there are countless definitions and age limit-ing that determine the developmental stage. To be linked with constructivism as accurate as possible, we shall consider and personal aspects that influence the thinking and character of a young adult. Significantly involved in the development and course of cognitive changes that are described in the next chapter of young adulthood. In connection with the practical elements, we can not neglect the social development of education in adult humans. The work is closely linked with the study of high school, and so is the next chapter on tertiary education and the methods that are used in teaching at the university. Significant impact on constructivism, of course, each student can have momentary status when dealing with this issue in Chapter current state of Czech higher education. The third part is devoted to theoretical concepts constructs-Visma, which is described as the construction of knowledge, and constructivism in education. In the practical part is treated quantitative research using questionnaires that probe-halls with students from different disciplines faculties of Tomas Bata University in Zlin and is described analysis of research results.

Keywords: constructive thinking, personal aspects, cognitive changes, young adult, tertiary education, the construction of knowledge

Poděkování:

Chtěla bych touto formou poděkovat paní Mgr. Janě Jurčíkové, za vedení mé bakalářské práce, za její vřelou pomoc a rady, které mě doprovázely průběhem celé práce. Za odborné informace, které mi vždy poskytla a za značnou toleranci, pochopení a podporu, kterou musela často projevit.

Děkuji také své rodině, zvláště pak mé sestře, která mi byla celou dobu nápomocna. Dále pak příteli a známým za velkou psychickou podporu, při realizaci práce a také za správné motivování při těžkých chvílích.

Motto:

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykročoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“

Jan Amos Komenský

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

OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLADÉ DOSPĚLOSTI.....	8
1.1 OSOBNÍ ASPEKTY	10
1.2 KOGNITIVNÍ ZMĚNY	11
1.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ VE VZDĚLÁVÁNÍ	13
2 PROFIL TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	16
2.1 BAKALÁŘSKÉ OBORY	17
2.2 MAGISTERSKÉ OBORY	17
2.3 METODY VÝUKY NA VŠ	17
2.4 AKTUÁLNÍ STAV VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA.....	19
3 DETERMINACE KONSTRUKTIVNÍHO MYŠLENÍ.....	21
3.1 TEORIE KONSTRUKTIVNÍHO MYŠLENÍ	22
3.2 CHARAKTERISTIKA KONSTRUKCE POZNÁNÍ.....	23
3.3 KONSTRUKTIVNÍ PŘÍSTUP VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
4 CÍL VÝZKUMU	27
4.1 DÍLČÍ CÍLE	27
4.2 STANOVENÍ HYPOTÉZY	27
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	27
4.4 METODY SBĚRU DAT	28
4.5 OBLASTI VÝZKUMU	28
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	28
5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT.....	29
5.1 GLOBÁLNÍ KONSTRUKTIVNÍ MYŠLENÍ (GCT)	30
5.2 EMOCIONÁLNÍ ZVLÁDÁNÍ (EC)	31
5.3 BEHAVIORÁLNÍ ZVLÁDÁNÍ (BC)	32
5.4 OSOBNÍ POVĚREČNÉ MYŠLENÍ (PST).....	33
5.5 KATEGORICKÉ MYŠLENÍ (CT)	34
5.6 EZOTERICKÉ MYŠLENÍ (ET).....	35
5.7 NAIVNÍ OPTIMISMUS (NO)	36
6 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT.....	37
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	37
ZÁVĚR	38
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	39
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	41
SEZNAM GRAFŮ	42
SEZNAM TABULEK.....	43
SEZNAM PŘÍLOH.....	44

ÚVOD

Při prvním zkoumání dostupnosti publikací a odborných prací na téma konstruktivní myšlení jsem zůstala v údivu, jak málo odborných materiálů a vysokoškolských prací je věnováno tomuto tématu. To však bylo právě tou motivací, která nás vedla ke zpracování této problematiky. Denně se pohybuji mezi svými spolužáky a studenty posledních ročníků bakalářského oboru a tak mi bylo blízké zjišťovat úroveň konstruktivního myšlení u studentů v terciárním vzdělávání.

Bakalářská práce je obecně věnována konstruktivnímu myšlení. Avšak ve výzkumu se zabýváme i dílčími úseky konstruktivního myšlení, které pod něj spadají. Celé konstruktivní uvažování každého z nás se odvíjí od dalšího myšlení jako je kategorické myšlení, myšlení o osobních pověrách a přesvědčeních, ale i ezoterické myšlení o nadpřirozených věcech. Naše uvažování utváří i zvládání emocí a behaviorální zvládání. Do těchto podtříd konstruktivního myšlení spadají další dílčí sektory. Při bližším zkoumání zjišťujeme, že celé konstruktivní myšlení každého znám ovlivňuje i přijetí a srovnání se sám se sebou, míra přecitlivělosti, svědomitost, důvěra v jiné lidi, tolerantnost k cizím věcem a odlišným názorům, ale i pověrčivost nebo stereotypní myšlení.

Jelikož jsme se zaměřili na konstruktivní myšlení u studentů vysoké školy, v první kapitole přibližujeme období mladé dospělosti. Kognitivní změny, které probíhají v průběhu tohoto období a sociální změny u jedince v průběhu vzdělání. Abychom zachovali komplexnost celé práce, v další části charakterizujeme terciární vzdělání v České republice. Zmiňujeme jak aktuální stav našeho univerzitního vzdělávání, tak jednotlivým stupňům studia. Bakalářským i magisterským oborům. Poslední úsek teoretické části determinuje konstruktivní myšlení. Zde uvádíme konstrukci poznání ve vzdělání, teorii konstruktivismu i okrajově zmiňujeme sociální konstruktivismu. "

V praktické části naší práce zkoumáme souvislost mezi úrovní konstruktivního myšlení a studijním oborem. Výsledků dosáhneme pomocí psychodiagnostických testů. Cílem je zjistit celkovou úroveň konstruktivního myšlení u studentů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Cílem naší práce je přinést kvalitní podklad o konstruktivním myšlení a podložit jeho profesionalitu výzkumem za pomoci testů CTI. Samozřejmě v neposlední řadě bylo naším záměrem a cílem získat výsledky o úrovních konstruktivního myšlení u studentů na akademické půdě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLADÉ DOSPĚLOSTI

V období mladé dospělosti nelze najít přesné mezníky rozdělující jednotlivé vývojové etapy, tak jako tomu je v dětství. Přesto však můžeme nalézt velké rozdíly a stupně v chápání, sociálním chování a citění mladého člověka kolem 20. roku života, jedince ve střední dospělosti či starého člověka, který už je v důchodovém věku. Proto je ale nutné rozdělení dospělého věku do určitých etap, které se tak často různě překrývají. Langmeier, (2006) dělí dospělost do 4 následujících etap:

1. Časná dospělost (20 až 25-30 let), která je přechodníkem mezi adolescencí a úplnou dospělostí. Dospělost přesně vymezují podle třech kritérií a to k přihlídnutí k věku, k dosažení daného stupně osobní zralosti a k převzetí vývojových úkolů.
2. Střední dospělost (25-30 až 45 let), kdy je člověk plně výkonný a jeho život je relativně stabilní.
3. Pozdní dospělost (45 až 60-65 let), které je poslední etapou před začátkem stáří.
4. Stáří, které se dále dělí na časně a pozdní.

V každé publikaci se můžeme dočíst jiného dělení dospělosti, kdy věkové hranice bývají posunuty. Kdy např. Švancara se přiklání k dělení této vývojové fáze:

1. „Mladá dospělost (20 až 30-32 let)
2. Střední dospělost (30-32 až 46-48 let)
3. Starší dospělost (do 60-65 let).“ (Langmeier, 2006, s. 167)

Za hlavní kritérium dospělosti se považuje dosažení osobní zralosti v životě. Kdy přejímá za své činy osobní a i samozřejmě občanskou odpovědnost. Začíná se odprošťovat od finančních zdrojů rodičů a staví se na vlastní nohy a stává se tak ekonomicky nezávislým jedincem a tím tak přispívá k podporování obecných statků. Ve svém životě plně rozvinul a utvrdil si své osobní zájmy, cíle, postoje a zásady. V období dospělosti se předpokládá, že zaujme pevný vztah ke svému životnímu partnerovi, s kterým se shodnou na výchově potomků a podnikne tak patřičné úkony k tomu stavu. V neposlední řadě se také od dospělého jedince očekává, že se plně přizpůsobí svým stárnoucím rodičům a poskytne jim péči, která se od potomků očekává v době, kdy už nebudou jeho předci schopni se o sebe starat sami. Což znamená, že spousta psychologů vnímají zralost za plné rozvinutí osobních potenciálů a uskutečnění jich.

English, Pearson (1963, s. 38) jedince můžeme označit za dospělého podle těchto vlastností:

1. Je schopen vykonávat přiměřené množství práce každý den, aniž by byl nadměrně unaven a měl by pociťovat, že jeho práce není zbytečně a je užitečná.
2. Je schopen udržovat dlouhodobé vztahy s několika bližšími přáteli.
3. Netrpí nerozhodností a neměl by u něj převládat pocit ukřivdění. Měl by mít zdravou sebedůvěru.
4. Bez pocitu viny a zábran se očekává, že bude schopen sexuálního styku a také bude umět předávat lásku.
5. Měl by umět jednat s lidmi bez předsudků a s ohledem.
6. Bude projevovat stále větší starost o blaho lidí v neustále širším okolí. Zprvu sebe a rodiny, přátel, rodiny přátel, rodinu partnera, kolegů atd.
7. Snaží se o stálé zlepšování podmínek pro život, aniž by tak činil na úkor jiných členů domácnosti a společnosti.
8. U dospělého jedince se objevuje schopnost měnit povinnosti spojené s prací a školou na příjemné věci, při kterých třeba relaxuje.
9. Schopností dospělého člověka je i oproštění od každodenního napětí stereotypu a stresu, které jsou spojené s pravidelným vykonáváním práce a překonávání překážek.
10. Spolehlivost, seberealizace, zlepšování sebe sama a touha po životní moudrosti.
11. Od dospělého jedince se také očekává, že bude mít zájem své životní zkušenosti a vědomosti předat mladší potomkům. (Langmeier, 2006, s. 169)

Samořejmě se můžeme setkat i s nesouhlasnými názory, že žádný člověk nespĺňuje a ani nemůže v plné míře splňovat všechny uvedená kritéria a že to můžeme spíše považovat za ideál dospělého člověka, kterému se můžeme maximálně přiblížit. Na druhé straně v takových výčtech charakteristik dospělých jedinců většinou chybí jiné jednoduché stupně dosažení zralosti. Kdy za jeden z nejtypičtějších faktů, kdy je jedinec opravdu zralý je stav, kdy překoná zcela rozpory dětství a dospělosti a smíří se s tím. Freud odpověděl na otázku, čeho má být schopen zralý člověk, jednoduchou odpověď: „Milovat a pracovat.“

Je víc než zřejmé, že každý z nás dosahuje zralosti v jiném čase a tak i jiném tempu. Takovou změnou osobnosti, kdy od dětského pohledu na život přecházíme v dospělého, zralého jedince nelze projít za jeden den, ale zasahuje do obou zmiňovaných období a je to

stav, jehož vývoj trvá celé roky. Navíc v současné době se prodlužuje tato doba individuace jedince, jelikož stále více je tolerováno bydlení u rodičů či dobrovolná nezaměstnanost. Ale i modernizace společnosti přispívá k zvyšování nárokům na připravenost lidí převzít roli dospělého člověka. Prodlužuje se délka studia a stává se to záležitostí všech sociálních vrstev, což sebou přináší i problémy se zmiňovaným osamostatněním od rodičů. Neustále narůstá věk, kdy mladí lidé vstupují do manželství a mají potomky nebo jen trvalý vztah. Ale paradoxně pak narůstá individuální životní cesty. Vstup do života dospělého jedince tak přestává být jednoznačný a přesně daný. Některé děti zůstávají žít s rodiči mnohem déle, než bylo akceptovatelné v minulosti nebo se pod střechu rodičů vrací po krátkém čase, co zkoušeli bydlet samostatně. Nástup k finanční samostatnosti a ekonomické nezávislosti je také oddalován, jelikož nástup do pracovního procesu bývá pozvolný, což je způsobeno kombinováním práce a studia. Většina mladých lidí volí volné soužití s partnerem, které je až v pozdějším věku někdy uzavřeno manželství, což je společností poměrně dobře tolerováno. Ještě před dvaceti lety se lidé jednoznačně shodovali, který věk je optimální pro vstup do manželství a pořízení si vlastní rodiny, zatímco dnes je spíš vzácností, když se na těchto „sociálních hodinách“ někdo shodne.

V minulosti byl přechod ke zralosti více plynulý a přesně stanoven s ohledem i na pohlaví a sociální postavení. V dnešní moderní západní společnosti jsou volnější vzorce chování pro dospělého jedince a stále více se klade důraz na rozvoj vlastní individuality. I rodiče mladých lidí si už nejsou jistí, zda mají dítě postrkovat ke zralosti a být důslednější v jeho osamostatnění nebo zda nad svým potomkem držet stále ochrannou ruku a pokládat si jen neustále otázku, zda je připraveno stát se dospělým.

1.1 Osobní aspekty

K předpokladu bilancování nad vlastním životem nás vede především vědomí, že naše existence je časově omezená a to postupně povede k omezování vlastními sil a možnostmi. V období mladé dospělosti není výjimkou rekapitulace dosavadního života ani představitost o budoucnosti. Při ohlížení za minulostí člověk posuzuje své dosavadní prožitky ovlivněn dosavadními zkušenostmi, které nabyt na základě aktuálního rozpoložení a také s přičiněním vrstevnické skupiny a jejím členům. Posuzuje svou rodinu a postavení v ní, životního partnera, profesní pozici i své zdraví.

V mladém dospělosti má jedinec tendence srovnávat své dřívější ideály o svém životě s tím, kde se právě nachází a posuzuje, kterých cílů dosáhl a která očekávání nenaplnil. S rostoucím věkem se mohou zdát dřívější plány nezajímavé, často i nepochopitelné a tím i energie vynaložená na jejich dosažení je tak rekapitulována jako promarněná.

Vize o budoucnosti je především ovlivněna posouzením aktuálních možností. Rozhodování o budoucnosti se odvíjí i od zaměření se nad smyslem života a vlastního očekávání. Nutností je se odpoutat od jakýchkoliv nereálných iluzí, přijat omezení a přizpůsobit se realitě. I když vědomí, že naše reálné schopnosti jsou značně redukovány, může vyvolávat pocit smutku, zklamání, ale i zkratkovitému chování a rezignaci. „Mladá dospělost je obdobím nadějí, otevřených možností a jejich postupného naplňování, ale i dobou rizika zablokování dalšího vývoje. Je to doba sociálních proměn, typická velkou četností nových zážitků a získávání mnoha dalších zkušeností. Mladý člověk chápe nové podněty jako výzvu.“ (Vágnerová, 2007, s. 13)

Objevuje se střet dvou protikladných potřeb, a to potřeba jistoty a potřeba změny. Změny od stereotypu dosavadního bytí. Jistotu zase podporuje stabilita a neměnnost, kterou se snaží většina v životě nalézt. Je to však období, kdy bychom měli dojít k individuální harmonizaci prosazení se ve společnosti a udržení trvalých a nezbytných vazeb. Značně může ovlivnit život správné sloučení individuace a socializace. Společností je role člověka v tomto vývojovém období brána s větší úctou a narůstá její prestiž, než tomu bylo v mladším věku. Jelikož tato role sebou nese více zodpovědnosti a její zdolání je považováno za nelehký úkol. Okolím jsou vytvořeny sociální normy, kterých se mladý dospělý snaží dosáhnout. Proto se zde také objevuje ambivalentní pojetí ve vnímání dospělosti sebe samého. Jedinec si uvědomuje, že se mu dostává více nezávislosti a samostatnosti, ale oproti tomu mu přibývají i stále narůstající omezení a požadavky, které ho budou provázet už po zbytek života.

1.2 Kognitivní změny

S narůstajícím věkem mají lidé stále větší potřebu uplatňovat své znalosti, dovednosti a poznatky získané při zdolávání překážek v minulosti. „Zralé myšlení tedy již netrvá na čistě formální logice, ale je schopné akceptovat kontradikce, nedokonalost a kompromisy, akceptuje subjektivitu názorů a je ochotno přijmout i intuitivní závěry.“ (Langmeier, 2006, s. 174) Což bychom mohli považovat za ideální styl uvažování a účinné zvládnání reálných situací praktického života.

Lidé, kteří se dají považovat za dospělé, jsou pak úspěšní ve zvládnání závažných situací, jelikož jsou zvyklí se spoléhat výhradně sami na sebe a nejsou závislí na pomoci druhých osob.

Lidé v dospělém věku na rozdíl od adolescentů mají tu schopnost, že jen nereagují na určené úkoly, ale samostatně a nezávisle se snaží hledat nové náměty a staví na svou osobu i nové požadavky spojené se situací. (Langmeier, 2006, s. 153))

V období mladé dospělosti si jedinec začíná na sobě testovat své v minulosti nabyté znalosti a dovednosti a balancuje nad svým životem a je nucen učinit množství nejednoduchých životních rozhodnutí spojené se vzděláním, zaměstnáním či rodinou. Často se můžeme setkat s kombinací všeho dohromady, kdy se jedinec rozhodne zkombinovat studium a práci na částečný úvazek, čím se snaží zajistit do budoucna lepší postavení či finanční zajištění. V životě pak hledá a touží po příležitostech ke svému rozvoji, ale přetrvává u něj pořád potřeba zajímavosti práce či studia spojená samozřejmě s vnitřní motivací. Jelikož za rozhodující se v tomto období života považuje motiv osobního růstu.

Až v období adolescence či v mladé dospělosti se objevuje schopnost abstraktního myšlení nebo um hypotetického uvažování. Avšak adolescenti tyto schopnosti neumí tak užitečně použít jako jedinec v dospělém věku. Jelikož v období adolescence uplatňujeme při myšlení a uvažování spíše radikální přístup hodnocení, kdy není bráno v úvahu nejednoznačnost problémových věcí a ani není brán ohled na možnost vzniku určitých alternativ řešení. Je užíváno převážně technické stránky, logiky řešení a to často i na úkor jiných složek. Příčinou může být životní nezkušenost nebo zažitý způsob uvažování uplatňovaného při studiu, kdy jediným cílem bylo vždy hledat jeden jasně vytyčený cíl a mnohdy i cesta, jak se k cíli dostat. „Adolescenti jsou teoreticky schopni vyřešit mnohé problémy, ale pokud by jich osobně dotýkali, ulpívali by na subjektivním způsobu jejich interpretace a volby řešení, který by považovali za nejlepší, i když by řešení nemuselo být logicky správné.“ (Vávrová, 2003, s. 18) I na začátku mladé dospělosti balancujeme nad přesvědčením, že existuje pouze jedno správné řešení každého problému a každé situace, protože nemají dostatek svého vlastního přesvědčení o situaci, jsou kritizováni za svůj názor od starších a zkušených lidí. Jejich způsob řešení nebývá ani akceptován společností.

Uvažování dospělého člověka se projevuje i schopností dělat kompromisy v životě, který nebere jako projev rezignace nad vlastním názorem, ale bere to jako projev své

komplexnosti a možnost akceptování východiska, které by bylo přijatelné pro více lidí. Tímto uvažováním dokazuje, že si je vědom nemožnosti dosáhnouti trvalé a absolutní pravdy o určité věci a připouští možnost, že jejich názor nemusí být definitivní a mění se v návaznosti na prohlubující se znalosti a zkušenosti nabyté průběhu života. V tomto období se různé životní situace stávají problematické a jiné zase problematický stav samovolně opouštějí. „Dospělý člověk je realistický, uvědomuje se rozpory a proměny životní reality. Připouští relativitu různých názorů a možností řešení, i časové omezení jejich platnosti, akceptuje kognitivní nejistotu. Popsaný způsob postformálního dialektického uvažování se, stejně jako formální logické operace, neobjevuje ze všech okolností a u všech lidí, ale jen občas a v určitých situacích. Je to přístup, který nebude, a ani nemůže být, univerzálně používán.“ (Vávrová, 2003, s. 21)

Procesy zpracování různých informací probíhá poměrně rychle, jelikož převažuje inteligence, která umožňuje v tomto věku manipulovat s poznatky i na abstraktní úrovni. Mladý člověk má samozřejmě i jisté rezervy, které může později využívat. Nemění se jen schopnost uvažování, ale i metakognice svých vlastních myšlenek a kompetence s nimi korigovat.

Postupně klesá emoční labilita a narůstá stabilita emočního prožívání. I když prožitky mladých lidí mohou být velmi intenzivní a silné, jejich celkové ladění je stále vyrovnanější.

1.3 Sociální vývoj ve vzdělávání

„Pojem „schopnost učit se“ je velice složitý pojem, u dospělých je nutno ve výzkumech přihlížet k tomu, o jakou fázi učebního procesu jde. Většina experimentálních výzkumů ukazuje na omezení v krátkodobé paměti, zejména u dospělých, i na snížení vytvářet trvalou stopu ve vzdělání. Ovšem řada pokusů byla dělána s bezsmyslným materiálem, takže závěry o obecném úbytku schopnosti učit se nejsou přesné, neboť učení je termín obsahující značně se lišící třídy individuálních jednotek chování.“ (Vacínová, 2010, s. 105)

Je velmi důležité, aby motivace pro učení a další studia dospělých lidí byla brána jako podnět k učení. Jelikož, jak se zdá, rozhodujícím faktorem pro vydanou energii k učení a připravenosti ke studii vyplývá právě z míry motivace.

Může být nespočetně motivů, které vedou jedince v dospělosti k dalšímu vzdělání:

- Požadavky v zaměstnání, zvyšování kvalifikace ve vykonávané práci

- Potřeba kontaktu
- Potřeba naplnění smyslu života, touha po moudrosti
- Společenské důvody
- Touha po uznání spojená s vyšším postavením, „musí si něco dokázat“

V dospělém člověku se nachází více komplexity, a proto si dnes může vytvářet jednodušeji schémata řešení překážek a důležitých rozhodnutí, než tomu bylo v adolescenci. Učí se stále více pracovat se způsoby řešení a často se snaží vypracovat předem alternativy pro určité druhy rozhodnutí. (Vacínová, 2010, s. 106)

Od zralého jedince se očekává, že jeho život celkově se odvíjí od naděje v budoucnost a sebe samotného. Složitější pohled na věc nám může ukázat, že všechny rozhodnutí, které jedinec činí ve spojení se vzděláním, jsou propojeny vzájemně s těmi minulými a také s osobním vhladem do budoucnosti a následkům, které by mohlo rozhodnutí zapříčinit. Proto se očekává, že plně zralý jedinec bude schopen se od těchto obav zcela oprostít a uvolnit se od zaujetí dění v přítomnosti.

Při stanovení životních cílů totiž velmi podstatnou roli hraje minulá zkušenost, kdy její vliv samozřejmě může být i nepříznivý, protože se stále mohou vracet špatné zkušenosti a vyvstávat ne příliš hodnotné cíle, které působili jako uspokojující a později se ukázali jako klamné. Cíle bývají často velmi nejasné a nepodloženy konkrétními obrazy, ale obecně je to lepší, než být bez životních cílů. Což platí i o vzdělání. V tomto případě má však většinou už dospělý člověk jasno, čeho chce studiem dosáhnout a co chce získat, jen to občas není potvrzeno stejně jasnými představami o energii a motivaci, kterou bude muset vynaložit při studiu.

Tam, kde se nenachází plány do života, se nechává často člověk strhnout proudem dění a nemá snahu ani energii vytyčit si osobní cíle, které by se vymykali názoru a přesvědčení většiny a nechává tak tyto plány za sebou a málokdy se k nim vrátí, což může vést právě k nedostudování kdysi určeného stupně vzdělání. Proto má být plánování vlivem času stupňovité a vycházet z pozitivních věcí, které nás potkaly a překážek, které jsme úspěšně zvládli. Člověk, který si takto naplánoval a uspořádal svůj život, má potřebu vidět, jak jeho život vrcholí a on dosahuje vytyčených cílů v určitých událostech, v ideálních případech jde o naplnění životních cílů, které jsou významným motivačním činitelem do budoucna. Lidé, kteří takto vnímají svůj život, si jdou přímo za svým ideálem a cílem i ve vzdělání a činí sebe zodpovědným za své rozhodnutí o dokončení či neúspěchu ve studiu.

Zpětné hodnocení uspokojení a zvládnutí svých představ o dosaženém vzdělání pak vede k sebehodnocení. Mnoho psychologů se shoduje, že postupem času u lidí dochází ke změnám životní perspektivy. Pochopitelně se tento stav odráží i na momentálním životní situaci, nicméně u dospělých lidí tvoří rozmezí životního prostoru především budoucí časová perspektiva dimenzí.

2 PROFIL TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Lidé na celém světě jsou pod neustálým tlakem nátlaku celé společnosti na prohlubování rozdílů mezi jednotlivými společenskými vrstvami mezi bohatými a chudými, kdy tak vzniká rostoucí oblast vyloučení ze sociálního systému, ale také nárůstu kriminality, což je všechno spojováno s mírou vzdělanosti daného jedince. Tato transformace společnosti je neustále plynoucí proces, z něhož vycházejí další inovace a mění se i hodnoty, které jsou uznávány či naopak. Takové hodnoty, které jsou společnosti okolím uznávány, vytváří lidé, kteří jsou samozřejmě nejvíce tvořiví a jejich práce a výkony jsou přínosné a atraktivní pro všechny. Kreativní způsob získávání a objevování nových věcí a vědomostí přináší kvalitnější poznávání světa. „Bez zdravého vývoje vzdělávací soustavy se Česká republika postupně stane montovnou Evropy, přičemž budeme tlačeni k prohlubujícím se poklesu reálných mezd a dlouhé pracovní době.“ (Matějů, 2009, s. 15)

S touto problematikou je úzce spjata důležitost všech tří rolí terciárního vzdělávání. V této roli vzdělávání musí být zdůrazňovány vedle tradičních výzev, jakými jsou efektivita a kvalita vzdělávání a také rovnocenné možnosti, i výzvy nové. (Matějů, 2009, s. 15) Kdy je od společnosti žádoucí motivace k maximálnímu dosažení vzdělávání během celého života. S čím souvisí rozvíjení schopnosti rychle a efektivně se učit novým věcem samoučením či doplňujícím studiem v určité organizaci. Za přínos je považována také tvořivost, iniciativa, inovace a znalost společnosti a lidí celkově. Jedinec si sám musí být vědom svých kompetencí a účinně je využívat a praktikovat. Hlavní motivací absolventů vyššího vzdělání je přímé propojení výzkumu, vzdělávání a vývoje. Což je i hlavním podněcovatelem k tvořivosti během studia. Vědecká půda univerzit se stále více formuje do podoby, kdy se chce co nejvíce přiblížit k zásadnímu přínosu v kulturním dědictví a jeho rozvoji, ať už ekonomické regionální nebo světové stupni. Neustále se navyšuje počet extérních pracovníků, kteří jsou významnými iniciátory v dosahování změn v systému. K větší flexibilitě, inovaci a dostupnosti.

2.1 Bakalářské obory

Bakalářské studium je důležitým mezníkem pro přípravu povolání a také přípravou pro další studium v magisterském oboru. Podmínkou přijetí ke studiu je dosažení úplného středního odborného vzdělání. Kdy standartní dobou pro studium jsou tři roky nejméně a nejvýše pak 4 roky. Pro úspěšné zdolání bakalářského oboru je nutné uspět ve státních závěrečných zkouškách, jejichž součástí je i obhajoba bakalářské práce, kterou je student povinen vypracovat. Bakalářské studium je možno navštěvovat prezenčně i kombinovaně neboli dálkově. V takovém případě však student ztrácí status studenta. Výuka prezenčního studia probíhá kterýkoliv všední den a to jak dopoledne, tak odpoledne a student je povinen navštěvovat povinné semináře. Student, jenž si zvolil kombinovanou formu studia, dochází do školy méně frekventovaně nebo studium probíhá tzv. blokovou formou výuky. Kdy výuka probíhá ve formě bloků a to pravidelně i nepravidelně, avšak v trvání delší než u standartních seminářů a přednášek. Blokovaná výuka může probíhat i o víkendech formou přednášek či seminářů. Úspěšný absolvent bakalářského oboru získá titul Bc.

2.2 Magisterské obory

Magisterské obory jsou nástavbou bakalářských oborů a úzce na sebe navazují. Standartní dobou tohoto studia jsou dva roky. Nejrychleji navazující studium může student zdolat za jeden rok, nejdéle však za tři roky. Jako bakalářský obor je zakončeno státní závěrečnou zkouškou, která obsahuje i obhajobu diplomové práce, kterou musí student vypracovat. Po úspěšném absolvování získá student ukončené vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr. Magisterský obor je možná také studovat dvěma formami studia. Prezenčně a kombinovaně. Při kombinovaném studiu však i zde ztrácí stav studenta.

2.3 Metody výuky na VŠ

„Touha po vzdělání má být rozněcována v mládeži všemožným způsobem. Vyučovací metoda má zmenšovat námahu s učením tak, aby nic nebylo, co by dětem překáželo a odstrašovalo je od dalšího učení.“

Jan Amos Komenský

Metodou obecně můžeme chápat postup k danému cíli, tudíž metoda jako cesta k vytyčené metě je rozhodujícím faktorem u každého z nás. Logicky tak metoda výuky je prostředkem k naplňování studijních cílů, které si určí jak student, tak pedagog. Při

naplňování metody výuky postupuje pedagog koordinovaně podle určeného systému činností, který se odvíjí od dosavadních vzdělávacích poznatků, vědomostí a didaktických zásad. Existuje nespočetné množství metod používaných při výuce, jedny se od sebe fatálně liší, kdežto se můžeme setkat i s metodami, které mohou být velmi podobné až nerozeznatelné. Neexistuje však žádné dělení výukových metod, ani určitá univerzální metoda, od které by se odvíjely všechny další. Aby pedagog vytvářel atraktivní a efektivní výuku, musí se co nejlépe pohybovat v různých variantách vyučovacích metod a tím dosáhne zajímavějším a příjemnějším způsobem určených cílů ve výuce.

„Vyučovací metody lze teda, ačkoliv nedostatečně, dělit podle různých kritérií, např.:

- Podle pramene poznání a typu poznatků (slovní, názorné, praktické,...)
- Podle stupně aktivity a samostatnosti studentů (aktivní, pasivní, reproduktivní, produktivní,...)
- Podle myšlenkové operace (logické, dogmatické,...)
- Podle fází výuky (motivační, výkladové, opakovací,...)
- Podle způsobu interakce mezi učitelem a studentem (hromadné, skupinové, individuální,...)“ (INFOGRAM © 2013)

Vhodně zvolená metoda ve vyučovacím procesu má značný vliv na celkovou koncepci učení a zapamatování. Aktivizační metody dělají celý proces zajímavým a oživují jej. Udrží pozornost studentů a motivují studujícího ke spolupráci, kooperaci a také komunikaci s vyučujícím a svými kolegy. I když se taková metoda hrou považuje za ideální, nemusí však vyhovovat oběma stranám a zejména při důležité spolupráci může vést i k demotivaci.

„Smysluplnost použití aktivizačních metod dokládají ověřené zkušenosti, které můžeme zobecnit následovně.

Zapamatujeme si:

10% z toho, co čteme,

20% z toho, co slyšíme,

30% z toho, co vidíme,

50% z toho, co slyšíme a vidíme,

70% z toho, co říkáme,

90% z toho, co děláme.“

V neposlední řadě je nutná znalost frekvence zapamatování nabytých vědomostí. Pozornost studujících začne pozvolna klesat už po 15 – 20 minutách výkladu. Uchování pozornosti je proto na seminářích udržována pomocí prokládání otázek a vyvolání diskuze na dané téma. Metody výuky seminářů jsou založeny hlavně na kooperaci studentů nebo individuálních pracích, které prohlubují jejich znalosti, které zde často spojují s praxí. V seminářích je často zakládáno na zapojení různých pomůcek a navozování situace, kdy je možno zkusit si uplatnit nové teoretické poznatky.

2.4 Aktuální stav vysokoškolského studia

Dnešní možnosti studia na vysoké školy v naší republice sebou nese řadu silných i slabých stránek. Pozitivní roli hraje především propojení a zdokonalení studií v minulosti s výzkumnou činností a také vývojovou činností, která se v průběhu studia značně zdokonaluje. Akademická půda má i tu možnost se reprezentovat se v zásadních otázkách a problematikách rozvoje vysokých škol u nás a přispívat tak do legislativního procesu ohledně otázky školství a výuky. I když se v dnešní době stále více spekuluje o prestiži vysokých škol, je akademickým pracovníkům přikládána úcta a respekt společnosti. Není ani zaručeno, že absolvent bude mít lepší podmínky při hledání práce či lepší platové ohodnocení, ale v dnešní době nedostatečné nabídky pracovních míst, je vysokoškolský titul určitě značnou výhodou v hledání pracovního místa a důležitou informací v životopise. Se studentským životem je spjato i mnoho kulturních akcí, kdy se studenti sami aktivně zapojují do kulturního dědictví a péči o něj.

Dnešní vysoké školy jsou státem výrazně podfinancované a zaručuje univerzitám pouze minimální garanci finančních prostředků. Kdy je často až přílišná závislost veřejných vysokých škol na veřejných zdrojích. Soukromé finanční subjekty se jen minimálně angažují v projektech univerzit. I když se stále více mluví o tom, že dnes každý studuje na vysoké škole, avšak jen malé procento dospělé populace dosáhne na vysokoškolský titul. Setkat se můžeme i se špatnou spojitostí mezi různými stupni vysokých škol a špatnou provázaností mezi odbornými vyššími školami a univerzitami. Nesoulad také nastává ve velkém zájmu o obory na univerzitách, pro které nejsou dostačující volná místa na trhu práce a naopak nezájem v oborech, které jsou stále více žádané a nemá je kdo vykonávat. Dnešní možnosti studia na vysoké škole není pořád ještě rovnocenné, stále se můžeme setkat s překážkami při vstupu do terciárního vzdělávání.

Nepopíratelně se na kvalitě výuky odráží výuková zátěž na pedagozích i studentech. Jednotlivé kurzy a semináře jsou často vedeny příliš formálně, kdy je ve skupině stále více účastníků. Semináře jsou často bez zpětných vazeb a konzultací, které jsou potřebnou součástí při studiu a zdokonalování svých poznatků. Zcela nedostatečná je i propojenost se zahraničními institucemi v porovnání s jinými zeměmi. Studenti z vlastní iniciativy jen minimálně komunikují se spolužáky z ciziny a snažit se tak internacionalizovat studium. Často se tak stává, že většina studentů nejsou dostatečně připraveni na zahraniční stáže nebo uplatnění na mezinárodním trhu práce. Nedostatečná je i práce se zahraniční literaturou, které se studenti vyhýbají nebo raději volí překlady publikací do českého jazyka. Tento způsob však nevyžaduje od studentů zlepšovat své vyhledávací schopnosti ohledně potřebných informací. Nebo je po vyhledání neumí správně zpracovat a prezentovat.

„Na modernizaci a zvýšení dynamiky rozvoje terciárního vzdělávání se v České republice v posledních 15 letech podílelo zejména pět základních faktorů:

- postupná implementace modelu strukturovaného studia v rámci boloňského procesu;
- viditelný růst výdajů na vysoké školství;
- nárůst počtu přijímacích uchazečů;
- přesun části výzkumné a vývojové činnosti na vysoké školy
- otevřená prostoru pro rozvoj soukromého sektoru vysokého školství.“ (Matějů, 2009, s. 21)

V České republice můžeme najít 26 vysokých škol, kdy dvě nemají status univerzity. U značného množství oborů byla však akreditace udělena jen po garanci ze strany pracovníků z lépe personálně vybavených univerzit. S tímto problémem se samozřejmě můžeme setkat i na soukromých vysokých školách.

3 DETERMINACE KONSTRUKTIVNÍHO MYŠLENÍ

Konstruktivismus jako takový se musel především potýkat s duchem tradicionalismu v kapitalistickém pojetí světa, jelikož vše bylo přesně dáno jednou pro vždy a nebylo nic potřeba přetvářet či konstruovat. Tyto režimy podněcovali a reprodukovali takto pohled na svět. „Mohli bychom tedy říci: duchem nové doby se stal optimismus pracovní manažerského konstruktivismu vyrůstající z představy dynamicky se rozvíjející společnosti.“ (Kabele, 1998, s. 318) Velká váha je také přikládána rozdílu mezi spontánní a řízeným konstruktivismem, kdy spontánní nepodléhá žádným zásadám a pravidlům, kdežto řízený je přesně definován a ovládán stanoveným směrem, kam se může konstruování ubírat.

Konstruktivismu se opíral především o teorii institucionalizace. Krize v životě a důležité mezníky se tady berou jen jako vybočení z každodenního řádu. Přítomnost se však stále mění za pochodu a aktivním podílu zúčastněných osob. V přerodu nového světa je samozřejmě odstraňován starý řád je nahrazován systémem novým. „Taková proměna je však vždy konstruovaným provizóriem, které je poznamenáno bohatou dynamikou sociálních problémů, mocenskými konflikty i nevyváženým, nestabilním a situačně podmíněným rozložením ztrát a zisků zúčastněných osob. Konflikty, které jsou s těmito procesy spjaté, pořádají chaotickou situaci a za nepříznivých okolností mýtického rámování formují přerod jako sérii krizí, které dovádějí sociální útvar do nového řádu.“ (Kabele, 1998, s. 332) Po zdolání určitých překážek může být obnoven proměnou starý řád za nový.

Pouze po uvědomění si faktu, že konstruování je vlastně dílem samostatných a kolektivních osob, kteří se pouští do stavu, kdy je jejich vlastní síly přesahují, můžeme přijmout metaforu konstruování. Konstruktivismus tak můžeme vnímat jako určitý charakter, který vzniká zásahem do dění vlivem jednotlivců či skupiny. Ti takto utvrzují svou totožnost. Hra těchto kompetencí jedinců, které se opírají o porozumění, volbu a celkové jednání zúčastněných osob může být realizována pouze tehdy, jestliže jsou dodržována pravidla vycházející ze svobody a odpovědnosti člověka. „Společenské řády novodobých společností se tedy z konstruktivistického pohledu neliší mírou uplatnění spontaneity, ale jen stupněm nesvéprávnosti a marnosti jednotlivcova snažení a počtem zbytečně zmařených lidských osudů v neprůhledné hře nadindividuálních společenských sil.“ (Kabele, 1998, s. 332)

3.1 Teorie konstruktivního myšlení

Inteligence každého z nás nám pomáhá řešit různé rozumové problémy a osvojovat si poznatky. I když je to důležitým prvkem našeho myšlení, tyto schopnosti nám nezaručují zdárný výkon v mnoha životních situacích, kam spadá samozřejmě i výkonnost při studiu. Vhodným příkladem může být velmi nadprůměrný student s vysokým IQ, který pouze soupeří na jakékoli úrovni s pedagogem a tak se mu nedaří získat dobrých studentských výsledků. Dalším příkladem může být charakter studenta, ve kterém se mnozí najdou. Student je velmi inteligentní, ale nedává najevo své vědomosti a cíleně se vyhýbá diskuzi a má obavy odpovědět na otázku, i když ví, že zná správnou odpověď. Tohle všechno se může odrážet na jeho hodnocení pedagogem. Z toho důvodu je nutné rozlišovat intelektový potenciál od intelektové výkonnosti, která se projevuje v běžných životních situacích. Tyto situace jsou odměňovány za výkony. Aby člověk dosáhl na tyto odměny a úspěchy je nutné ještě dostatečné konstruktivní myšlení. „V různých situacích jsou vyžadovány různé schopnosti konstruktivního myšlení a tytéž schopnosti konstruktivního myšlení jsou tudíž v určitých situacích více, nebo méně úspěšné, než v jiných.“ (Epstein, 2004, s. 48)

Převážná většina z respektovaných klasických sociologů se v nějaké podobě zabývali významem účelného jednání pro vytváření různých forem společnosti. Klasickými sociology se stali proto, že všichni se snažili řešit problémy moderní společnosti z pohledu zásadní proměny neměnné tradiční společnosti na společnost novou flexibilní. Jejímž důležitým prvkem je dělba práce, která může být přisuzována společenskému pokroku, ale také potvrzuje myšlenku stále větší propojenosti hospodářství se způsobem života lidstva. Pouze Durkheim chápe rozvoj dělby práce především jako projev sociálního rozrůznění důsledkem nahromadění stále většího množství lidí v jednom prostoru. (Kabele, 1998, s. 322)

Podle Marxe je konstruktivismus vizí vědeckého budování. Jeho pojetí lidské praxe je pojato ze dvou pohledů, kdy lidská praxe je zdrojem společenských vztahů a vztahy a také je jimi zpětně zásadním způsobem utvářena. Toto pojetí, však může společnost uvádět do opakované situace, kdy se výrobní síly a vztahy dostávají do rozporu a vzniká tak třídní konflikt. (Kabele, 1998, s. 324)

3.2 Charakteristika konstrukce poznání

„Všichni neustále produkujeme sami sebe v reakci na to, jak rozumíme světu kolem nás, a v tom, jak na něj reagujeme (- a on na nás), ale zároveň my sami si toto porozumění konstruujeme (- vymýšlíme), a to pouze na základě nějakých našich individuálních představ o světě.“ (Kappl, 2009, s. 14) Individuální představa o světě, každý disponujeme svou vlastní a subjektivní a to z nás dělá jedinečné tvory. Všichni máme již zažitě určité předpoklady o světě od těch nejkonkrétnějších praktik až po ty pozorované pouze na okolí. Všechny tyto předpoklady a postoje však určují ráz naší osobnosti.

Proto je zde důležitým mezníkem přijaté teorie, že je nutné udržovat rozdíl mezi tím, co je vědecké a co je subjektivní mínění. V určitém slova smyslu je obojí jedním smyslem. Oběma způsoby vysvětlujeme a obhajujeme to, co jak chápeme a jak na to reagujeme. Na jedné rovině tyto postoje zaujímáme jako členové určité komunity a na druhé úrovni pouze jako soukromé osoby, hájící své vlastní přesvědčení. „I radikální konstruktivismus, ať už jako určitá vědecká teorie, ale i jako určité soukromé mínění, stojí na nějakých výchozích předpokladech.“ (Kappl, 2009, s. 15)

Prvním předpokladem vzoru konstruktivistického vnímání můžeme chápat myšlenku, že všechno se neustále mění a prochází stále trvajících proměnami. Podle Kappla (2009, s. 16) si ne vždy dostatečně uvědomujeme předpoklad, který zde musí být přítomen a vnímán, že i jedinec, skupiny, komunity a společnost dokážou měnit svou situaci. Druhým předpokladem konstruktivistické teorie je koncept cirkulace. Kdy základním kamenem radikálně-konstruktivistického myšlení jsou zlomové situace v životě, za kterými následuje periodicky se opakující proces, který probíhá podle jiných pravidel a vzorů. Pokud jedinec přijme tento fakt, na kterém stojí i konstrukce poznání, může to pro něj být hlavně přínosem a ziskem, pokud zjistí a přijme, že veškeré dění se vlastně pořád opakuje jen s výjimkami detailů. Posledním předpoklad konstruktivismu se opírá o tvrzení naprostých selhání, které již proběhli nebo stále probíhají. „Podle přívrženců konstruktivistického paradigmatu na tom není nic divného. Většina konstruktivistů se shodne na tom, že takové selhání je nutné, kdykoliv si sociální pracovníci v procesu spolupráce se svými klienty přivlastňují na svoji stranu více kontroly a moci nad situací.“ (Kappl, 2009, s. 17) Není však jednoznačná odpověď na otázku, proč je pravděpodobným výsledkem těchto situací zrovna neúspěch. Může to být přisuzováno tomu, že realita může být naprosto rozdílná s naší představou o ní. Společnost totiž podléhá přesvědčení, že věci mají být řízeny a i

když jsou o to učiněny různé pokusy, výsledek bývá mnohdy opačný nebo ovlivněn řadou různých náhod a vedlejšími faktory. „Podle všeho je to spíše tak, že se ve skutečnosti pohybujeme v určitých složitých systémech, kde díky zpětné vazbě není nikdy mocenské centrum tak mocné, aby udávalo směr vývoji naší reality.“ (Kappl, 2009, s. 18) Právě chaos nastává díky množství zásahů, u kterých nikdy nelze odhadnout následky realizace. „Svět se řídí sám, nepotřebuje být řízen někým. Sám od sebe potlačuje chaos.“ (Kappl, 2009, s. 18) Proto se zde setkáváme s paradoxem, kdy máme vyvolávat a řídit proces, který by vedl k lepším výsledkům, ale tak, aniž bychom do děje museli nějak zasahovat osobně. Úspěšnými se pak pravděpodobně staneme, budeme-li se vyhýbat tomu, abychom byli řídicím jádrem a spíše se snažili díky svým dotazům a podnětům otevírat nové možnosti ve své mysli, ale i v komunitě. Člen společnosti si už poté sám rozvrhne a zrealizuje proces změny s ohledem na prostředí, ve kterém se aktuálně nachází.

3.3 Konstruktivní přístup ve vzdělávání

Pedagogové se často střetávají s krizí, kdy si kladou dotaz, zda žákovi vysvětlit učivo nebo jich pouze navést k jeho zkonstruování a objevení tak přirozeně základní princip a řešení dané věci. Dilema nastává i v případě, kdy balancují nad rozhodnutím, zda vysvětlit látku co nejsrozumitelněji jako naprostému laikovi nebo zda přiblížení dané látky a učiva jen nastavit tak, aby dotyčný měl možnost objevit samovolně podstatu učiva. Nejasnost názorů na tuto problematiku taky můžeme najít nerozhodnosti pedagogů, jestliže dávají přednost samostatné práci, skupinové práci zaměřené na spolupráci nebo kooperaci mezi sebou.

V současné době se pedagog může setkat množstvím vyučovacích metod a koncepcí ve vzdělání, které se každá zvláště opírají o jiné zásady a přesvědčení správnosti, např. projektové učení, tematické vyučování, ale i konstruktivní koncepce, ale ve školách se převážně ještě střetáváme se slovně-názorným učením, které v publikacích můžeme najít pod označení transmisivní učení. Takovéto jednotlivé pojetí vyučování se od sebe výrazně odlišují základní filozofií vnímání vyučovacího procesu celkově. Což se může projevit různými představami o cíli a obsahu vyučování, ale také nezdárnou interakcí učitele a žáka a mnohdy i komunikaci rodičů a školy mezi sebou. Jelikož různé chápání vyučovacího procesu sebou samozřejmě nese i užívání odlišných vyučovacích metod a organizační formy výuky. S touto nejednoznačností souvisí i různé požadavky na technickou vybavenost učebny, užívání pomůcek a příslušenství při výuce. (Gavora, 2008, s. 12)

Transmisivní pojetí výuky se liší od konstruktivismu především charakterem mezi učitelem, žákem a učivem mezi nimi. Tyto koncepce jsou považovány mnohými za protichůdné. Důležitost konstruktivního chápání způsobu výuky nacházíme poskytnutí vysvětlení od pedagoga, jak je jeho chápání v dané věci omezeno a jak je momentálně ohraničeno i chápání žáka a jak rozdílně nahlízejí na danou věc a zkusit nastítnit tyto pomyslné dva světy do konfrontace. V opačném případě se děti pouze učí prezentovat obecně nabyté poznatky a neučí se vnímat jejich podstatu. Konstruktivní přístup je založen na komunikaci mezi lidmi, ale zároveň dává prostor i vlastní zkušenosti jedince a zkušenost často oponenta, aby se zase situace dostala do střetu. V takovém případě se očekává, že žák zapojí své konstruktivní myšlení. V okamžiku, kdy je překážka zdolána a je nalezeno uspokojivé řešení pro všechny se zvyšuje u člověka zdravé sebevědomí a je na něj nahlíženo i jinak od členů vrstevnické skupiny. Pedagog nejlépe pomůže rozvíjet komunikaci u žáků, pokud jim zdůrazní, že jsou ne oponenty, ale rovnocennými partnery.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, formou psychodiagnostických testů prostřednictvím dotazníkového šetření, celková úroveň konstruktivního myšlení u studentů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, zda existuje souvislost mezi úrovní konstruktivního myšlení a studijním oborem. Proto byl pro výzkum empirické části zvolen kvantitativně orientovaný výzkum.

V dotazníkovém výzkumu respondenti odpovídali celkem na 108 uzavřených otázek.

4.1 Dílčí cíle

Dílčími cíli bylo zjistit úroveň konstruktivního myšlení u studentů na různých fakultách.

- 1) Jaká je úroveň konstruktivního myšlení u studentů FAM UTB ve Zlíně?
- 2) Jaká je úroveň konstruktivního myšlení u studentů FHS UTB ve Zlíně?
- 3) Jaká je úroveň konstruktivního myšlení u studentů FT UTB ve Zlíně?

4.2 Stanovení hypotézy

Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní konstruktivního myšlení a studijním oborem.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek nebyl vybírán náhodně, byla zde kladena podmínka náležitosti k Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, 3. ročníku bakalářského studia. Dotazníkový průzkum byl vytvořen v tištěné verzi. Dotazníky jsme publikovali mezi studenty fakulty managementu a ekonomiky (dále jen FAM), studenty humanitních studií (dále jen FHS) a studenty fakulty technologické (dále jen FT). Naším cílem bylo získat vyplněné dotazníky, které by sloužily, jako kvalitní podklad pro naši práci.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 138 respondentů. Kdy na každé uvedené fakultě bylo rozdáno cca 50 dotazníků.

4.4 Metody sběru dat

Pro sběr dat byl zvolen dotazníkový průzkum. Později byla provedena analýza nasbíraných dat, která byla použita k provedení celkového vyhodnocení výzkumu.

Dotazníky byly rozdávány mezi studenty koncem měsíce dubna 2013. Celý dotazník byl tvořen z uzavřených položek, kdy respondenti měli možnost pouze jedné odpovědi. Náhled dotazníku je uveden v přílohách.

4.5 Oblasti výzkumu

Celý dotazník jsme rozdělili na 7 sekcí, které jsme blíže studovali a analyzovali.

- a. Globální konstruktivní myšlení (GCT)
- b. Emocionální zvládání (EC)
- c. Behaviorální zvládání (BC)
- d. Osobní pověrečné myšlení (PST)
- e. Kategorické myšlení (CT)
- f. Ezoterické myšlení (ET)
- g. Naivní optimismus (NO)

4.6 Způsob zpracování dat

Pro výpočet souvislosti mezi úrovní konstruktivního myšlení a studijním oborem jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a statisticky významné rozdíly odlišující se v úrovni u každé fakulty dále pomocí TTestu v programu Excel. Tento test jsme zvolili, jelikož Studentův t-test nelze použít v případech, kdy výzkumné soubory jsou nezávislé. Měření, které jsme prováděli opakovaně u každé fakulty zvláště, muselo probíhat za stejných podmínek, aby bylo zabráněno změně výsledků zjišťované diferenciací působením proměnných faktorů.

Celkové znázornění výsledků je prezentováno pomocí sloupcových grafů, jejichž výsledky jsou následně popsány.

5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

Analýza byla rozdělena do 7 sekcí, které byly srovnávány z hlediska příslušnosti k dané fakultě a diferenciaci úrovní. První sekce je zaměřena na globální konstruktivní myšlení, které je vizitkou toho, jak jedinec přijímá sebe i druhé, jaký má sklon vytvářet vztahy pro něj prospěšné. Další část uvádí míru emocionálního zvládnání, kdy z výsledků vyplývá, jakou má respondent úroveň sebepřijetí, zda není přecitlivělý nebo neuplývá-li na minulosti či různých prožitcích. Behaviorální zvládnání je třetí sekcí, v níž sledujeme pozitivní myšlení, svědomitost, ale i jaký postoj zaujímá respondent v přístupu řešení určité akce či stavu. Čtvrtou částí je osobní pověrečné myšlení, kde se odráží míra pesimismu. Zda je člověk přizpůsobivý změnám v uvažování a ve svém rozhodnutí a přesvědčení se můžeme dozvědět z páté části, ve které obecně analyzujeme kategorické myšlení. V předposlední části zkoumáme ezoterické myšlení, z výsledků se můžeme dozvědět, zda respondent věří v nadpřirozené síly, jako jsou duchové, astrologie, různá znamení či pověry. Poslední částí je naivní optimismus, který odráží sklon vyhýbat se složitým situacím a respondent s vysokým skórem často vidí svět až nerealisticky optimisticky.

V následující tabulce uvádíme stupnici T-skór s příslušnými hodnotami k dané úrovni.

ÚROVEŇ	ZÍSKANÉ HODNOTY
Hluboce podprůměrné	Nižší než 35
Podprůměrné	35 až 44
Průměrné	45 až 55
Nadprůměrné	56 až 65
Vysoce nadprůměrné	65 a vyšší

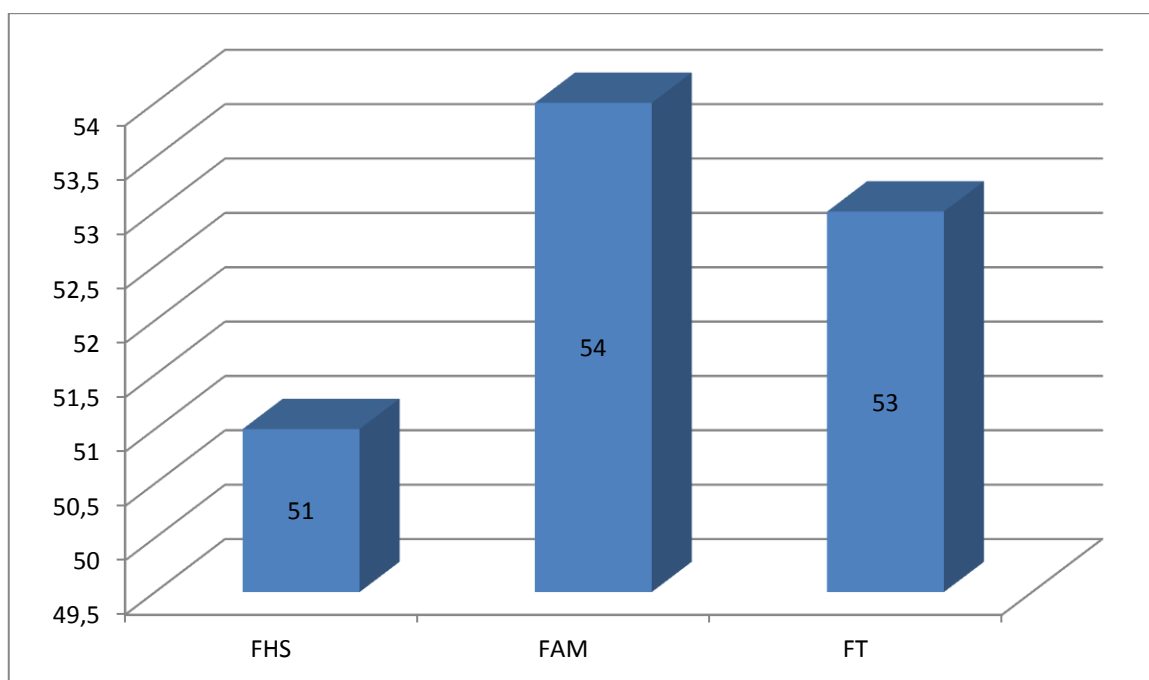
Tabulka 1: stupnice T-skór u CTI

„Vysoké skóry jsou žádoucí u stupnic Globální konstruktivní myšlení, Emocionální zvládnání a Behaviorální zvládnání. Nízké skóry jsou žádoucí u stupnic Osobní pověrečné myšlení, Kategorické myšlení, Ezoterické myšlení a Naivní optimismus.“ (Epstein, 2004, s. 15)

5.1 Globální konstruktivní myšlení (GCT)

Úroveň celkového konstruktivního myšlení vychází ze všech hlavních stupnic, které jsme postupně jednotlivě zkoumali. GCT obsahuje položky zaměřené na konstruktivní, ale i destruktivní myšlení. Respondenti, kteří dosahují vysokých skóre, se dokáží přizpůsobovat k dané situaci a celkově myslí adaptivně. Tohle je důležitou složkou konstruktivismu u každého z nás. Jelikož se jedinec rychle přizpůsobí, nemá potřebu se vyhýbat náročným ani nepříznivým situacím a je realistický i v poučení z nich. Člověk s vysokými skóre GCT má vhodné předpoklady pro příznivé zvládnání problémů a stresových stavů. Umí se vcítit do role druhého. Orientuje své emoce a nálady a i ty dokáže adaptovat dané situaci. Ačkoliv je pro ně typické aktivně jednat a zapojovat se, dokážou poměrně snadno přijmout fakt, že nemohou ovlivnit průběh či výsledek všeho.

Lidé s vysokou úrovní konstruktivního myšlení, dobře přijímají sebe i druhé a jejich míra tolerance je velká. Nemají ve zvyku o sobě pochybovat a snaží se jen vytvářet vztahy a situace, z nichž mohou pozitivně čerpat. Pokud však mají opodstatněné důvody, dokážou být nedůvěřiví.



Graf 1: Úroveň GCT u studentů fakult UTB

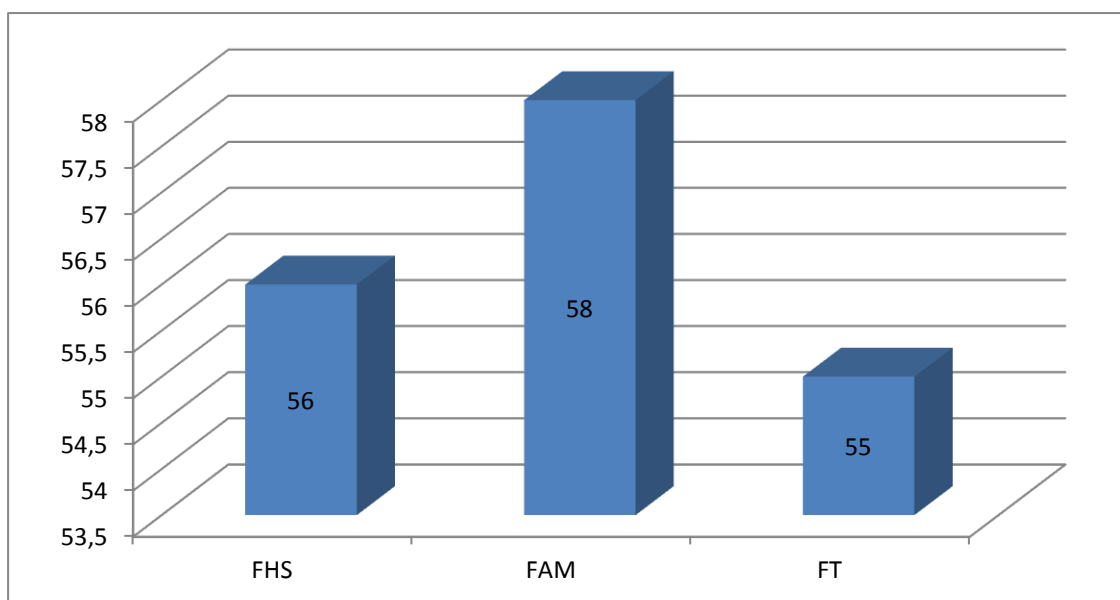
Všechny příslušné fakulty dosáhli průměrných hodnot v úrovni konstruktivního myšlení. Dílčími cíli bylo zjistit úroveň konstruktivního myšlení u studentů příslušných fakult. Studenti FHS dosáhli podle výzkumu nejnižší úrovně konstruktivního myšlení,

avšak pořád na průměrné úrovni. Nejvyšší úrovně dosáhli studenti fakulty managementu a ekonomiky. Jejich výsledky dosahovali nejvyšších skór průměrného konstruktivního myšlení. Tudíž můžeme říci, že lehce nadprůměrné. Studenti FT dosáhli jen nepatrně menších výsledků skór u konstruktivního myšlení než studenti FAM. Tedy lehce nadprůměrných.

Pomocí analýzy výsledků programem Excel 2010 podle TTestu jsme zjistili, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než nalezená kritická hodnota $t_{0,05}(4)=2,776$. Vycházíme tedy s předpokladu, že neexistuje souvislost mezi úrovní konstruktivního myšlení a studijním oborem.

5.2 Emocionální zvládání (EC)

Dosažení vysoké skóry je u zvládání emocionální inteligence žádoucí. Respondenti, kteří dosáhli u EC vysokých skór, můžeme vnímat jako klidné a vyrovnané jedince, kteří mají sklon vnímat stresové situace jako výzvy a překonávání svých možností než jako možnost vzniku problému a starostí. Pokud se do takové situace už dostanou, necítí se v tísní ani ohroženě oproti jedincům s nízkými skóry v EC. Jedinci si vnímají takovými, jaký jsou v reálném pohledu na sebe a své dovednosti a možnosti. Neberou si věci osobně, ani nejsou vztahovační, na projev nesouhlasu ke své osobě nereagují afektovaně, ale snaží se brát poučení z dané situace i z vlastního neúspěchu. Lidé mají tendenci přeceňovat výskyt ale i význam nepříjemných zážitků. Respondenti, kteří v EC dosáhli vysokých skór ANO tak činí podstatně méně, než ostatní. Nepřecitlivělost, která je dílčí podskupinou celé EC ukazuje na postoj ke zklamání, odmítání a projev nesouhlasu. Další součástí je Neulpívanost, která vystihuje u jedince, jak si jedinec přehrává nepříznivé události v myšlenkách opírající se o minulé zkušenosti či prožitky a jak se z nich dokázal poučit.

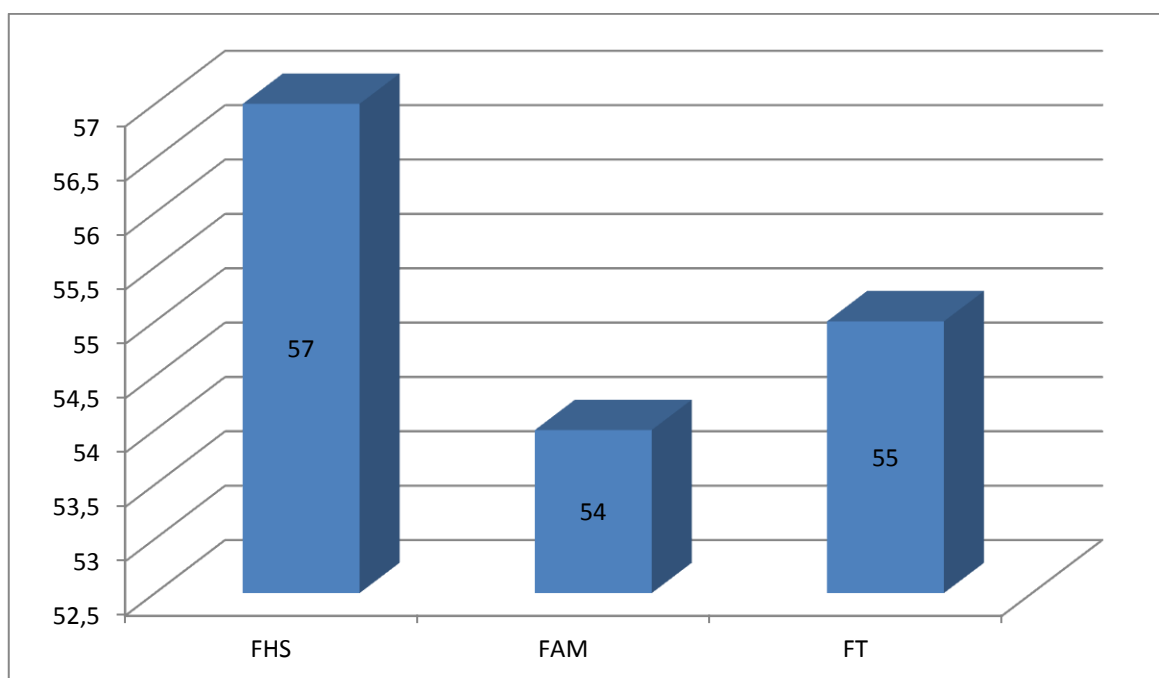


Graf 2: Úroveň EC u studentů fakult UTB

Studenti FHS a FAM dosáhli ve výzkumu nadprůměrných skór výsledků u emocionálního zvládnání. Můžeme je označit za emocionálně vyrovnané jedince, kteří neulpívají na minulosti a nedisponují ani obavami nad budoucností. Studenti FT dosáhli průměrných výsledků nýbrž na vyšší hraniční úrovni, protože je nemůžeme označit za hůře vyrovnané jedince.

5.3 Behaviorální zvládnání (BC)

Respondenty s vysokými skóry můžeme označit za lidi optimistické, kteří mají zdravou míru sebejistoty a často jsou velmi energičtí. Vysokých skór dosahují většinou extroverti s nadšením do života. Všechny tyto vlastní je podněcují k aktivnímu jednání, které je účelné. Jedinci raději podniknout patřičné kroky, než aby dlouze váhali nad situací nebo o ní polemizovali. Ačkoliv ti, co mají skóry s vyššími hodnotami, jsou aktivní, nelze je považovat za impulzivní, jelikož si často vymezují k dané situaci i čas, které věnují plánování řešení problému. Své chování zaměřují na hledání reálných řešení a praktického způsobu chování. Téměř ve všech situacích se snaží podat co nejlepší možný výsledek s vynaložením všech svých dostupných možností. Mají rádi náročné situace a neberou ale tragicky ani neúspěch. Místo frustrace ze špatného výsledku se snaží poučit do budoucích situací. BC u studentů je úzce spjato i s akademickou úspěšností.

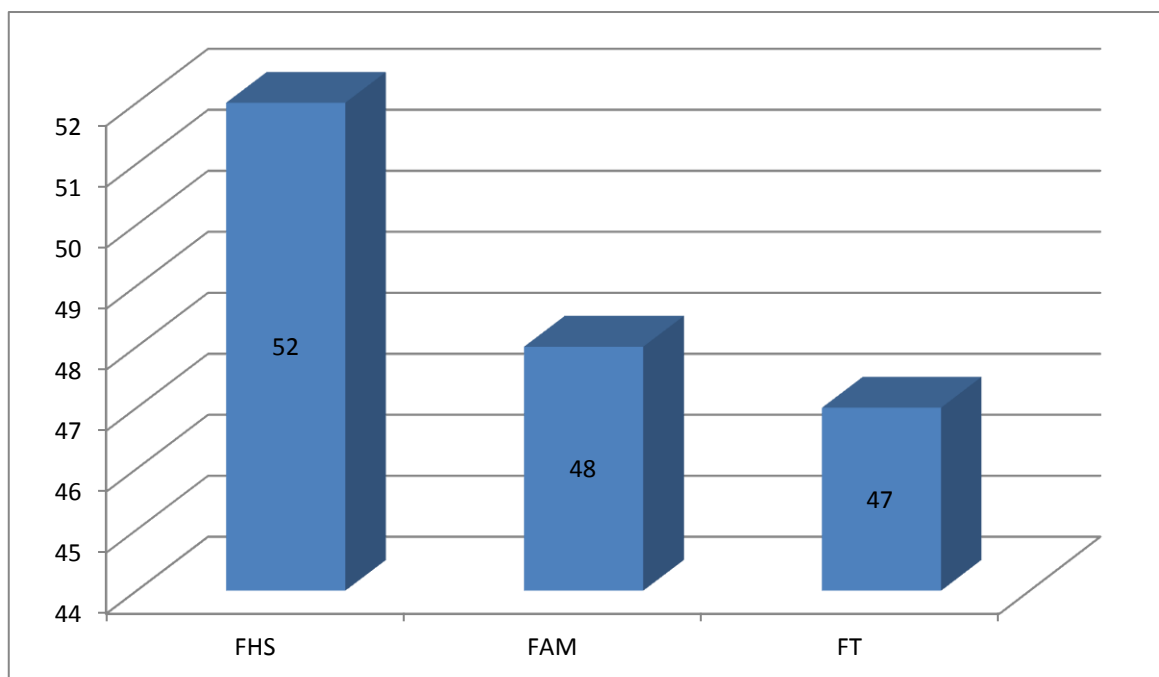


Graf 3: Úroveň BC u studentů fakult UTB

Studenti studující na FHS dosáhli nejvyšších skóre v BC. Můžeme tedy předpokládat, že mají nejlepší dispozice k takovému jednání, které jim automaticky usnadňuje život a veškeré jednání. Respondenti na FAM a FT zaujímají průměrnou úroveň BC. Tudíž můžeme předpokládat, že stejně jako studenti FHS hledají ve svém uvažování nejvhodnější realistické řešení problémů.

5.4 Osobní pověrečné myšlení (PST)

Do PST zahrnujeme, jak respondent lpí na osobních pověrách typu (otázka v CTI č. 5): „Když mě potká něco dobrého, věřím, že mě za to potká zas něco zlého.“ Nejsou zde brány v potaz obecné pověry, ty patří do ET. PST je úzce spojeno s úrovní pesimismu, která je vlastní jedinci. Osobním pověrečným myšlením se člověk brání zklamání. Přemítá si raději nejhorší možné důsledky a výsledky situace, aby v sobě utlumil očekávání příznivého výsledků. Tímto způsobem se člověk s vysokými skóre PST smiřují s nepříznivou událostí a zaměřují se více na chránění před možnou hrozbou než o úsilí k naplnění štěstí. Tyto postoje však avizují k depresi, pocitu bezmoci až rezignaci.



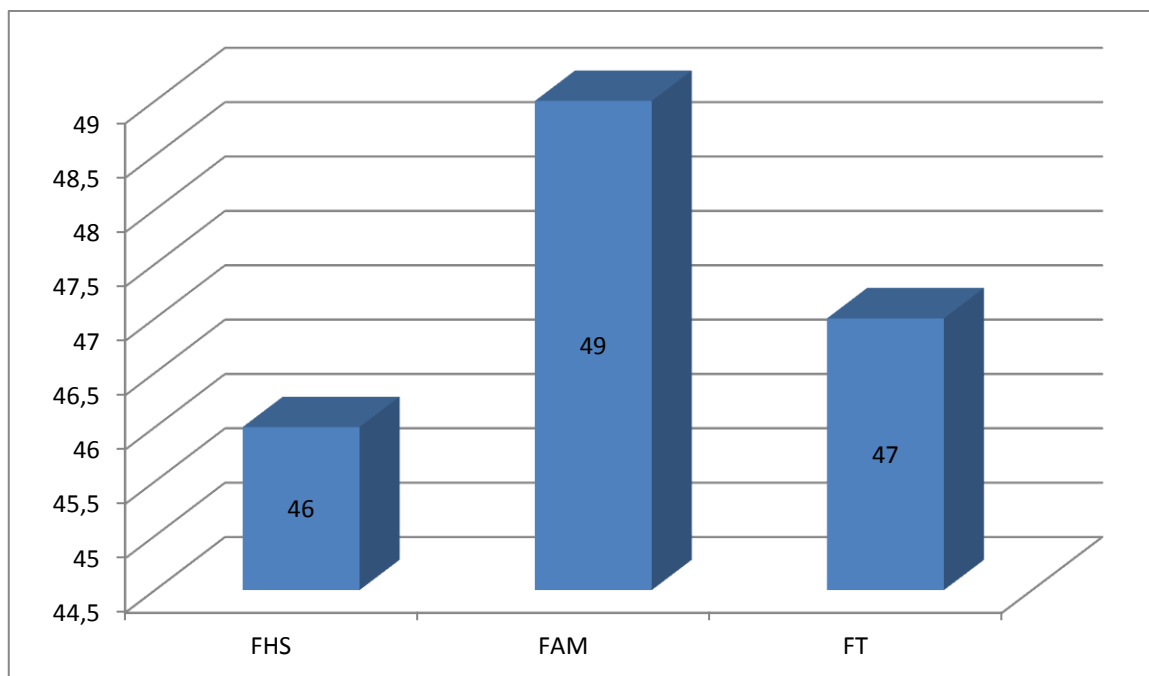
Graf 4: Úroveň PST u studentů fakult UTB

U osobního pověrečného myšlení je žádoucí dosažení nižších skóre, protože velká úroveň PST narušuje objektivní a neovlivněné nahlížení na danou problematiku či stav. Z výsledků výzkumu můžeme určit studenty humanitních oborů za nejvíce předurčené k PST, jelikož ve výzkumu dosáhli nejvyšších skóre oproti svým kolegům z jiných oborů.

Studenti FAM a FT dosáhli také průměrných výsledků, avšak na nízkých úrovních. Z výsledků tak vyplývá, že studenti FHS se často smiřují se špatným výsledkem práce či problému již před začátkem a tlumí tak v sobě očekávání dobře odvedené práce ze strachu ze zklamání.

5.5 Kategorické myšlení (CT)

Respondenti s vysokými skóry zaujímají ve svém přesvědčení jasné stanovisko. Z jejich stylu uvažování je patrná, že zastávají názor, že existuje jen správné nebo pouze špatné řešení a nic mezi tím se nenachází. Krizové situace se snaží řešit jednoduchým způsobem. Často mají sklon disponovat předsudky.



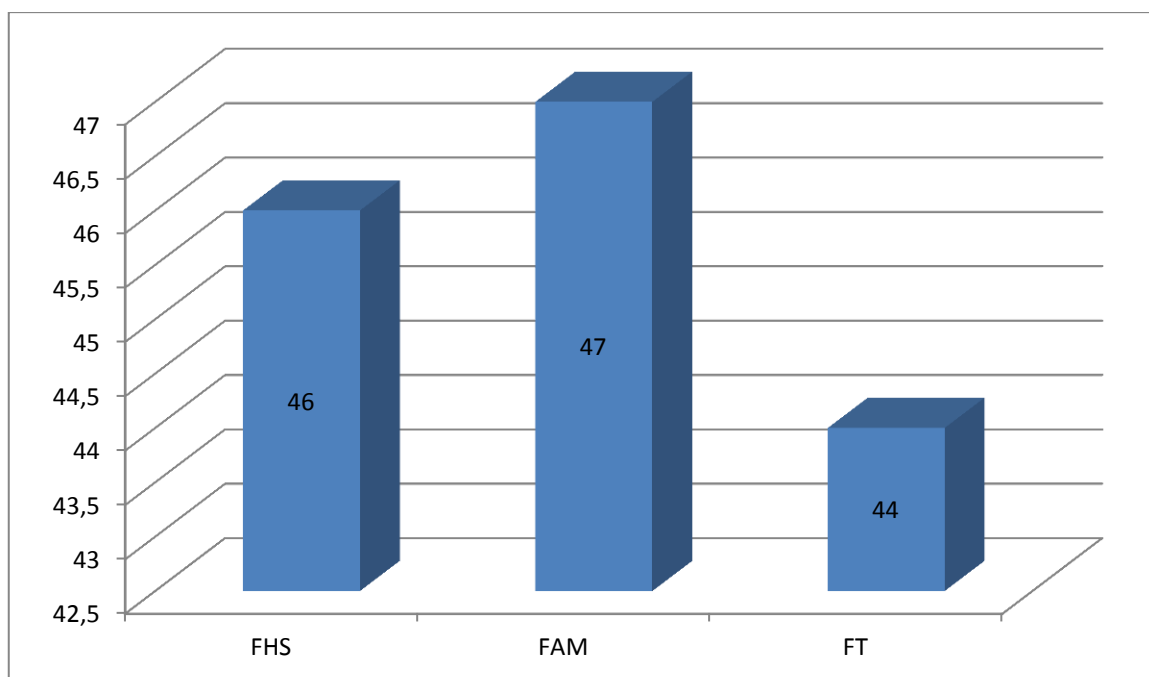
Graf 5: Úroveň CT u studentů fakult UTB

Stejně jako u předchozí části je žádoucí dosáhnout u CT nižších skór. Tento předpoklad nejlépe splňují studenti FHS, kteří dosáhli průměrné úrovně avšak na spodní hranici. Nejvyšších skór dosáhli studenti FAM, kteří mohou proto zaujímat ve světě jen stereotypní vnímání, kdy vidí pouze dvě strany věci. Tu správnou a tu špatnou. Což omezuje značným způsobem charakter jedince.

5.6 Ezoterické myšlení (ET)

Z výsledků můžeme zjistit, jak moc respondent věří ve vědecky neprokazatelné úkazy. Jak vnímá astrologii a třeba i jestli věří na duchy. Celkově teda zjišťujeme otevřenost člověka vůči nadpřirozeným jevům a míru otevřenosti vůči neobvyklým situacím. Ze skór lze zjistit, jak je respondent tolerantní k názory jiných lidí na toto téma.

Respondent s nadprůměrně vysokými skóry může vykazovat nízkou úroveň kritického myšlení s velkou mírou spoléhání na svou intuici a první dojem. ET se však neopírá o dřívější špatné zkušenosti. Pokud respondent dosáhne vysokých skór, předpokládá se, že věří v kouzla, duchy nebo znamení, ať už zlá nebo příznivá. Takový člověk uznává jasnovidectví a věří v pověry.



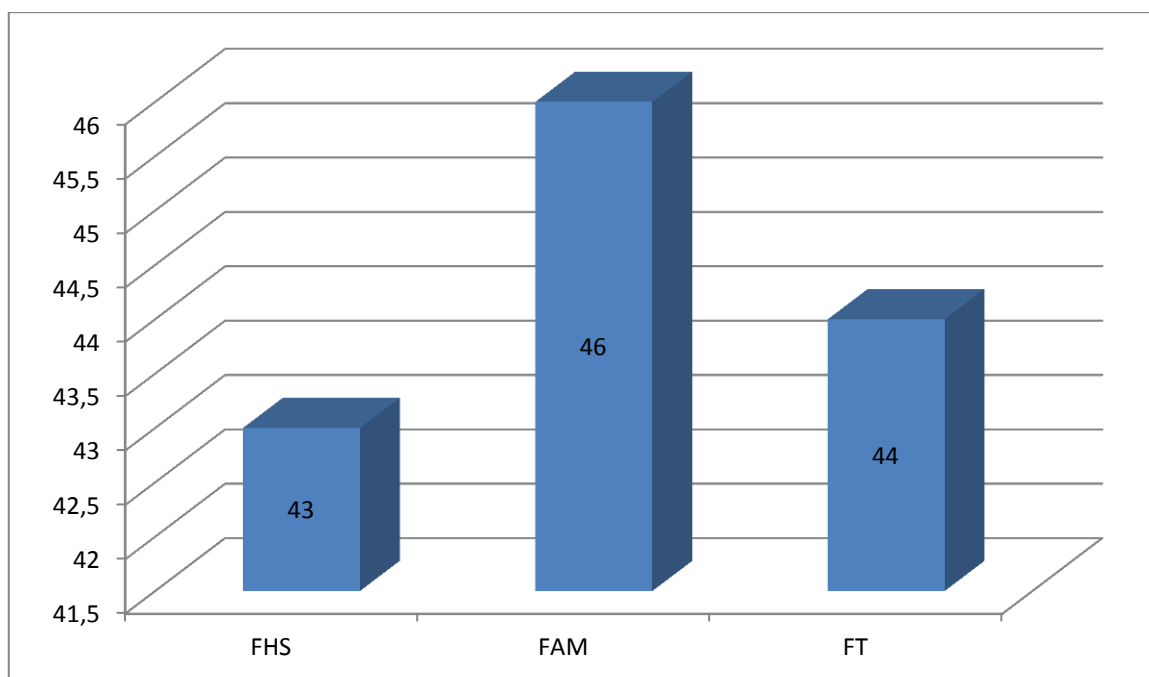
Graf 6: Úroveň ET u studentů fakult UTB

U ezoterického myšlení nejlépe obstáli jedinci studující na technologické fakultě. Dosáhli lehce podprůměrných skór, čím je můžeme určit za jedince stavící své přesvědčení na vědecky ověřených základech. U ET je také žádoucí dosahování nízkých skór. Další dvě fakulty získali průměrnou úroveň tohoto myšlení. Tudíž můžeme vyvodit závěr, že jsme se u studentů FHS a FT střetli častěji než u studentů FT s jedinci, co věřili v něco nadpřirozeného, co nedokáže věda vysvětlit. Součástí ET je i dílčí část a to Konvenční pověřivost, tudíž studenti s vysokými skóry ET věří i v obecně známé pověry.

5.7 Naivní optimismus (NO)

Každá míra NO má své kladné i záporné stránky. Z kladného pohledu mají lidé s dávkou naivního optimismu sklon mívat dobrou náladu a bývají oblíbení ve společnosti. S nadhledem můžeme říct, že značnou mírou naivního optimismu trpí i většina úspěšných politiků. Za nevýhody můžeme považovat předpoklad k neustálému vyhýbání se nepříjemným zkušenostem, které významně ovlivňují charakter a myšlení každého z nás.

Úroveň NO klesá s věkem. Můžeme tedy říci, že děti disponují vysokými skóry naivity a očekává se, že v průběhu života bude NO pozvolna klesat. Hladina naivity souvisí s výpovědí o vlastní svědomitosti. Proto se můžeme setkat s prezentováním svého nerealistického obrazu u naivních optimistů.



Graf 7: Úroveň NO u studentů fakult UTB

Největšími optimisty s velkou mírou naivity a nerealistickým pohledem na svět můžeme označit studenty fakulty managementu a ekonomiky, jelikož dosáhli oproti svým kolegům s jiných fakult největších výsledků na průměrné úrovni. Studenti FHS a FT dosáhli podprůměrných výsledků, které vypovídají o jejich reálném pojetí skutečného světa, kteří však často od optimismu přecházejí k pesimismu.

6 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

Celkem bylo rozdáno 142 dotazníků. 46 na FHS, 48 na FAM a 46 na FT. Dotazník byl publikován pouze mezi studenty 3. ročníků bakalářských oborů na UTB ve Zlíně.

Díky získaným výsledkům můžeme potvrdit hypotézu, že existuje souvislost mezi studijním oborem a úrovní konstruktivního myšlení u studentů. Dílčími cíli bylo zjistit úroveň konstruktivního uvažování studentů každé fakulty zvlášť. Studenti humanitních studií prokázali nejmenší úroveň konstruktivního myšlení oproti studentům ekonomický oborů či lidem, studujícím technologický obor. Lze tedy předpokládat, že studenti nehumanitních oborů disponují vyšší úrovní konstruktivního uvažování.

Všechny fakulty, na které jsme se zaměřili, dosáhli průměrných výsledků. Studenti FAM a FT získali nejvyšší skóry, které spadají do průměrné stupnice. Proto můžeme uvést fakt, že můžeme jejich úroveň označit za lehce nadprůměrnou.

6.1 Doporučení pro praxi

V oblasti konstruktivního myšlení a celkově konstruktivismu není mnoho publikací. Stále častěji se můžeme setkat s nízkou úrovní tohoto myšlení a uvažování u studentů a celkově lidí v mladém věku. Proto výzkum proběhl na akademické půdě univerzity. Z výsledků jsme zjistili, že lze předpokládat, že studenti s humanitním zaměřením mají nižší úroveň konstruktivního myšlení. Toto myšlení je však podstatnou součástí lidského uvažování a určitě by bylo přínosem pro jednotlivce i celou společnost, věnovat této problematice více času a profesionálních seznámení na školách, univerzitách pro žáky či studenty například formou přednášek nebo samostatnému předmětu v psychologii.

ZÁVĚR

Cílem naší práce bylo zjistit úroveň konstruktivního myšlení u studentů třetích ročníků bakalářského oboru Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně na fakultě humanitních studií, technologické fakultě a fakultě managementu a ekonomiky. Záměrem bylo i kvalitní seznámení s touto problematikou konstruktivního uvažování a vhodným, srozumitelným přiblížením z teoretického hlediska.

Teoretická část je zprvu zaměřena na charakterizování vývojového období, ve kterém se studenti univerzity nacházejí. Mladá dospělost je obdobím dosažení zralosti a dalších změn. Proto jsme v první kapitole věnované tomuto období obsáhli další podkapitoly, ve kterých přibližujeme osobní aspekty jedinců, dále pak kognitivní změny a v neposlední řadě sociální vývoj ve vzdělávání. Jelikož druhá kapitola je věnována terciárnímu vzdělání a jeho celkovému profilu. Zde uvádíme aktuální stav univerzitního vzdělání, ale i metody používané na akademické půdě. V poslední části teoretického úseku se věnujeme konstruktivnímu způsobu uvažování. Abychom zachovali celistvost naší práce, uvedli jsme teorii konstruktivismu a konstrukci poznání. Důležitou součástí je i poslední podkapitola věnována konstruktivnímu přístupu ve vzdělání.

V praktické části bylo hlavním záměrem pomocí dotazníkového šetření CTI dotazníku, zjistit úroveň konstruktivního myšlení studentů UTB ve Zlíně. Dílčími cíli bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi studovaným oborem a úrovní konstruktivního uvažování studentů. Překvapením pro nás bylo zjištění, že studenti FHS mají nejvyšší úroveň behaviorálního zvládnutí oproti svým kolegům z jiných fakult. Za pomoci TTestu pomocí programu Excel 2010 jsme mohli vyvrátit hypotézu. Tudíž jsme se přesvědčili, že neexistuje přímá souvislost mezi studijním oborem a úrovní konstruktivního uvažování. Nelze tak předpokládat, že studenti ekonomických oborů mají větší předpoklad ke konstruktivnímu způsobu myšlení, než studenti na humanitně zaměřených oborech nebo naopak. Z výzkumu můžeme vyvodit závěr, že studenti vysoké školy disponují průměrnou úrovní myšlení zaměřeného na konstruktivismus.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] EPSTEIN, Seymour. Dotazník konstruktivního myšlení – CTI. Vyd. Praha: Testcentrum, 2004, 56 s. ISBN 80-86471-25-X.
- [2] EPSTEIN, Steven. Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence. Greenwood Publishing Group, 1998, ISBN 9780275958848.
- [3] GAVORA, Peter. Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka. 2., aktualiz. vyd. Nitra: Enigma, 2010, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- [4] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [5] KABELE, Jiří. Přerody: principy sociálního konstruování. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 394 s. ISBN 8071843598.
- [6] KAPPL, Miroslav. Konstruktivismus v sociální práci s komunitou: [vybrané kapitoly z teorií a metod sociální práce, sv. 3]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 66 s. ISBN 978-80-7041-767-6.
- [7] KOTÁSEK, Josef. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, ISBN 978-80-7179-454-7.
- [8] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- [9] NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Academia, 2009, 624 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [10] PRUDKÝ, Libor, Petr PABIAN a Karel ŠIMA. České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 162 s. ISBN 978-80-247-3009-7.
- [11] REYNOLDS, David. Konstruktivní život. Vyd. Eminent, 2008, 147 s. ISBN 80-7281-307-2.
- [12] SLAVÍK, Milan. Vysokoškolská pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- [13] SMITH, Leslie. Necessary knowledge: Piagetian perspectives on constructivism. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, c1993, xvi, 231 s. ISBN 0-86377-270-6.
- [14] ŠANDEROVÁ, Jadwiga. Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 172 s. ISBN 80-246-0025-0.

- [15] VACEK, Pavel. Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.
- [16] VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. Psychologie. Vyd. 2., rozš. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7452-008-2.
- [17] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie II: dospělost a stáří. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

Internetové zdroje

- [20] Kurz konstruktivního myšlení aneb jak souvisí konstruktivní myšlení s kvalitou života. In: <http://www.ckvp.cz/vzdelavani/konstruktivni-mysleni/>
- [21] Bílá kniha terciárního vzdělávání. In: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>
- [22] Metody a formy výuky. In: <http://www.nuov.cz/ae/jakymi-formami-a-metodami-vyucujeme>
- [23] Konstruktivismus ve vyučování matematice. In: http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/index.html
- [24] Reforma terciárního vzdělání. In: <http://rtv.reformy-msmt.cz/>
- [25] IPn pro oblast terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje. In: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/ipn-pro-oblast-terciarniho-vzdelavani-vyzkumu-a-vyvoje>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

UTB	Univerzita Tomáše Bati.
FAM	Fakulta managementu a ekonomiky.
FHS	Fakulta humanitních studií
FT	Fakulta technologická.
EC	Emocionální zvládání
GCT	Globální konstruktivní myšlení
BC	Behaviorální zvládání
PST	Osobní pověrečné myšlení
CT	Kategorické myšlení
ET	Ezoterické myšlení
NO	Naivní optimismus

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Úroveň GCT u studentů fakult UTB	30
Graf 2: Úroveň EC u studentů fakult UTB	32
Graf 3: Úroveň BC u studentů fakult UTB.....	32
Graf 4: Úroveň PST u studentů fakult UTB	33
Graf 5: Úroveň CT u studentů fakult UTB	34
Graf 6: Úroveň ET u studentů fakult UTB	35
Graf 7: Úroveň NO u studentů fakult UTB	36

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: stupnice T-skór u CTI.....	29
---------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1 Dotazník konstruktivního myšlení - CTI

Příloha 1: s. 1 CTI dotazníku	45
Příloha 2: s. 2 CTI dotazníku	45
Příloha 3: s. 3 CTI dotazníku	45
Příloha 4: s. 4 CTI dotazníků	45
Příloha 5: s. 5 CTI dotazníku	45
Příloha 6: s. 6 CTI dotazníku	45
Příloha 7: s. 7 CTI dotazníku	45

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK KONSTRUKTIVNÍHO MYŠLENÍ – CTI

DOTAZNÍK

CTI

Seymour Epstein

Jméno:

Věk: Pohlaví: muž žena

Datum:

Pokyny ke zpracování dotazníku:

Uvedte v záhlaví této stránky své jméno, věk, pohlaví a dnešní datum.

Dotazník CTI obsahuje 108 výpovědí. Posuďte, nakolik pro Vás uvedená výpověď platí a vyberte pro svou odpověď jednu z možností na škále od **Naprostο neplatí** po **Naprostο platí**:

Naprostο neplatí	Většinou neplatí	Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí	Většinou platí	Naprostο platí
---------------------	---------------------	---	-------------------	-------------------

Odpovídejte na každou z výpovědí tak, že přeškrtnete křížkem **X** ten kroužek, který označuje Vaši odpověď. Prosím, zaznamenávejte své odpovědi přímo do tohoto sešitu. Například jste-li přesvědčen(a), že výrok „dvě a dvě jsou čtyři“ je naprostο pravdivý, naprostο platí, označte svou odpověď takto:

	Naprostο neplatí	Většinou neplatí	Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí	Většinou platí	Naprostο platí
106. Dvě a dvě jsou čtyři.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Ohodnoťte takto všechny výroky a u každého označte pouze jednu odpověď. Budete-li chtít některou svou odpověď dodatečně změnit, označte jinou odpověď a navíc ji i výrazně podtrhněte.

Pracujte plynule, ale pečlivě, nezdržujte se příliš dlouho u jednotlivých výroků. Nejlepší způsob, jak zodpovědět tento dotazník, je odpovídat spontánně a bez dlouhého rozmýšlení – první dojem bývá zpravidla nejspřávnější.

	Naprost neplatí	Většinou neplatí	Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí	Většinou platí	Naprost platí
1. Věřím, že téměř všichni lidé mají dobré srdce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Někdy si myslím, že když příliš chci, aby se něco stalo, tak právě tím tomu zabráním.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Když mám spoustu práce, kterou musím dokončit ve stanoveném termínu, promarním spoustu času obavami, zda to stačím, místo abych na tom prostě pracoval(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Věřím, že někteří lidé mají schopnost číst myšlenky druhých.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Když mě potká něco dobrého, věřím, že mě za to potká zas něco zlého.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Když se mi podaří velice dobře obstát v nějaké zkoušce, uvědomuji si, že to je jen jedna zkouška a nemám pocit, že jsem celkově schopný(-á).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Věřím, že někteří lidé dokáží vysílat své myšlenky do myslí jiných lidí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Mám sklon rozlišovat lidi na ty, kteří jsou se mnou, a ty, kteří jsou proti mně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Když musím dělat něco nepříjemného, usnadňuji si to tím, že myslím na něco příjemného nebo zajímavého.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Cítím, že když se k člověku někdo chová špatně, měl by mu to oplácet stejně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Když se dozvím, že někdo, koho mám rád, má také rád mě, mám pocit, že jsem skvělý člověk a že mohu dokázat všechno, co budu chtít.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Když se mi přihodí něco dobrého, mám sklon myslet si, že jsem jenom měl(a) štěstí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Když prožiji něco děsivého, myšlenka na to se mi obvykle opakovaně vrací.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Nenechám se obtěžovat drobnými záležitostmi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Astrologie nikdy nic nevysvětlí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Náročné úkoly vnímám ne jako něco, čeho bych se měl(a) obávat, ale jako příležitost vyzkoušet sebe sama a něco se naučit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Myslím, že každý by měl milovat své rodiče.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Neúspěchy snáším velmi těžce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Co si o mně myslí druzí, to mě vůbec netrápí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Naprost neplatí	Většinou neplatí	Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí	Většinou platí	Naprost platí
20. Věřím, že když si o někom představuji něco hrozného, může to ovlivnit jeho zdraví.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Mnohem víc času strávím přemýšlením o svých nezdarech než vzpomínáním na své úspěchy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Lidé, kteří vyslovují nerozumné názory, mi někdy vadí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Věřím, že skoro vždy je lepší zastávat jednoznačné stanovisko než přistupovat na kompromisy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Když někdo, koho znám, uspěje při důležitém pracovním přijímacím pohovoru, myslím si, že vždy dokáže získat dobré zaměstnání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Jsem velice citlivý(-á) na projevy odmítnutí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Naučil(a) jsem se příliš se na nic netěšit, protože to, nač se těším, obvykle nevyjde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Většina ptáků rychleji běhá, než létá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Věřím, že měsíc nebo hvězdy mohou mít vliv na lidské myšlení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Kdybych hovořil(a) před skupinou a řekl(a) přítom něco hloupého, bral(a) bych to jako zkušenost a netrápil(a) bych se tím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Když mám udělat velké množství práce, říkám si, že to nikdy nemohu zvládnout a mám chuť to vzdát.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Když se mi přihodí něco zlého, cítím, že pravděpodobně budou následovat další zlé věci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Sebemenší známka nesouhlasu mě vyvede z míry.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Nikdy jsem se neučil(a) číst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Když se o něco opravdu hodně snažím a nedaří se to, je to pro mě tak nepříjemné, že se pak jen zřídkakdy pokouším o co nejlepší výkon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Věřím, že většina lidí se zajímá jenom o sebe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Dělán si hodně starostí s tím, co si o mně myslí druzí lidé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Když si uvědomím, že jsem udělal(a) chybu, obvykle hned udělám něco, abych to napravil(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Když se mi nedaří u nějaké důležité zkoušky, cítím se jako naprosto neschopný člověk, který v životě nebude moc úspěšný.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Věřím, že když si něco budu dost silně přát, může to způsobit, že se to stane.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Naprost neplatí	Většinou neplatí	Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí	Většinou platí	Naprost platí
40. Věřím, že se obvykle mohu spolehnout na svůj první dojem...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Když mám před sebou obtížný úkol, říkám si v duchu povzbudivé myšlenky, které mi pomáhají podat co nejlepší výkon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Věřím, že lidé, kteří nosí brýle, obvykle lépe vidí bez nich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Věřím, že někteří lidé dokáží způsobit, abych si na ně vzpomněl(a) tím, že na mě myslí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Myšlenky mi často odbíhají k nepříjemným událostem z minulosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Jsem člověk, který spíše něco podnikne, než aby o nějaké situaci jen přemýšlel nebo si na ni stěžoval.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Na každou otázku jsou jen dvě možné odpovědi, jedna správná a druhá nesprávná.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Věřím, že ve většině situací je nejlepší zdůrazňovat to, co je na nich příznivé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Když někdo, koho znám, uspěje v nějaké důležité zkoušce, cítím, že je po všech stránkách schopný a bude v životě úspěšný.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Netrápím se věcmi, které nemohu ovlivnit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Aspoň jednou jsem si během minulého měsíce umyl(a) ruce před jídlem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Když mám nějakou nepříjemnou práci, snažím se ji vykonat co nejlépe tím, že myslím na její příznivé stránky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Když uspějí v nějaké důležité zkoušce, cítím, že jsem po všech stránkách schopný(-á) a budu v životě úspěšný(-á).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Věřím na duchy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Když se mi nepodaří dosáhnout cílů, které jsem si naplánoval(a), cítím se naprosto neschopný(-á).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Na tomto světě jsou dva druhy lidí, úspěšní a neúspěšní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Kdybych uspěl(a) při důležitém pracovním přijímacím pohovoru, cítil(a) bych se výborně a mysl(a) bych si, že vždy dokáži získat dobré zaměstnání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Kdybych neodvedl(a) dokonalou práci, cítil(a) bych se naprosto neschopný(-á).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Když dělám zkoušku, obvykle si myslím, že jsem podal(a) mnohem horší výkon, než jak to bylo ve skutečnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Naprost neplatí	Většinou neplatí	Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí	Většinou platí	Naprost platí
59. Když mě potká něco dobrého, cítím, že pravděpodobně budou následovat další dobré věci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Vůči svým chybám jsem shovívavý(-á), protože cítím, že jsou nezbytným zdrojem poučení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Když se mi stane něco nepříjemného, rychle na to zapomenu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Většina lidí mě pokládá za člověka tolerantního a odpouštějícího.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Kdybych byl(a) při důležitém pracovním přijímacím pohovoru odmítnut(a), cítil(a) bych se velice zle a myslel(a) bych si, že nikdy nezískám dobré zaměstnání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Když se mi něco nepodaří, nevadí mi to, když vím, že jsem udělal(a) vše, co bylo v mých silách.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Mám sklon brát si věci osobně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Mám nejméně jeden talisman pro štěstí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Nikdy jsem neviděl(a) nikoho s modrýma očima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Necítím, že bych musel(a) být zvlášť úspěšný(-á) k tomu, abych se mohl(a) pokládat za hodnotného člověka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Lidé by se měli snažit tvářit spokojeně bez ohledu na to, co cítí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Vyhýbám se náročným úkolům, protože mě velice trápí, když neuspěji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Jediný člověk, kterému mohu naprosto důvěřovat, jsem já sám (sama).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Nevadí mi, když lidé, kteří toho vědí méně než já, se povyšují a radí mi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Jsem velice citlivý(-á) na to, když si ze mne lidé dělají legraci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. I když ženy někdy nosí kalhoty, v průměru je nenosí tak často, jako muži.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Zjistil(a) jsem, že když už předem hovořím o nějakém úspěchu, na který se těším, může to způsobit, že se pak nedostaví.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Když se mi stane něco dobrého, cítím, že si to zasloužím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Myslím, že je hodně nesprávných způsobů, jak něco dělat, ale jen jeden správný.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Trávím spoustu času přemýšlením o svých chybách, i když s nimi nemohu nic udělat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Naprosto neplatí	Většinou neplatí	Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí	Většinou platí	Naprosto platí
79. Rád(a) jsem úspěšný(-á), ale neúspěch neberu tragicky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Když jsem se býval(a) nemocný(-á) nebo unavený(-á), chtělo se mi jít si brzy lehnout.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Je hloupé někomu naprosto důvěřovat, protože to člověku nutně přinese jen bolest.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Když mám zařídit spoustu důležitých věcí, udělám si plán a dodržuji jej.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Když mě odmítne někdo, koho mám rád, způsobí to, že se cítím méněcenný(-á) a neschopný(-á) vůbec někdy něčeho dosáhnout.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Když člověk nejí, může zemřít.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Z dřívějších událostí se víc zabývám těmi příjemnými, než těmi nepříjemnými.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Věřím v dobrá a ve zlá znamení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Když mě lidé bezdůvodně napadají, vůbec mě to netrápí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Když někdo z mých známých má někoho, s kým se mají opravdu rádi, cítím, že je to skvělý člověk a dokáže vše, na co si vzpomene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Když zjistím, že se mi něco nedaří, rozruší mě to tak, že to pak dělám ještě hůř.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Snažím se brát lidi takové, jací jsou, a nesoudit je.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Když se mi stane něco nepříjemného, nedovolím, aby mě to dlouho trápilo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Když se mi nedaří u nějaké důležité zkoušky, uvědomuji si, že je to jen jedna zkouška a necítím se celkově neschopný(-á).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Věřím, že když se někdo stane zločincem, navždy jím už zůstane.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Věřím, že jsou lidé, kteří vidí do budoucnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Věřím, že každý, kdo není líný, může vždy najít práci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Když jsem se jednou rozhodl(a), je pro mě obtížné změnit svůj názor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. Nevěřím v žádné pověry.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. Když dělají druzí chyby, nerozčiluje mě to příliš, ale snažím se s tím konstruktivně vyrovnat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Naprost neplatí	Většinou neplatí	Nevím, anebo napůl platí, napůl neplatí	Většinou platí	Naprost platí
99. Když mě čeká náročná situace, zkouším si představovat nejlepší možný výsledek a nemyslím příliš na to, co vše se může pokazit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Věřím, že když udělám něco dobrého, pak se mi také budou dít dobré věci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Věřím v létající talíře mimozemšťanů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102. Když něco dělám, většinou do toho vkládám všechny své síly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. Z hořkých zkušeností jsem se poučil(a), že většině lidí nelze důvěřovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. Když přichází něco nového, mám sklon myslet si, že se stane to nejhorší.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105. Když jsou přede mnou nepříjemnosti, obvykle si pečlivě rozmyšlím, jak se s nimi vyrovnám.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106. Dvě a dvě jsou čtyři.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107. V tomto světě jsou v zásadě dva druhy lidí, dobří a zlí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108. Když se mi stane něco zlého, připomene mi to všechny ostatní zlé věci v mém životě a tím jsem ještě nešťastnější.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>