

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra psychologie

EFEKTIVNÍ UČENÍ
JAKO SOUČÁST
PSYCHICKÉHO ZDRAVÍ

Bakalářská práce

Tereza Šperlová

Výchova ke zdraví (2009-2012)

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Michal Svoboda, Ph.D.

Plzeň, červen 2012

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 22. června 2012

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Mgr. Michalovi Svobodovi, Ph.D. za věnovaný čas, odborné vedení a vstřícné jednání.

Také bych chtěla poděkovat své rodině a nejbližším za trpělivost a velkou podporu během mého studia. A na závěr toto poděkování patří i respondentům, kteří vyplnili dotazník obsažený ve výzkumné části.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 6 |
| 1 ZDRAVÍ | 8 |
| 1.1 POJEM A DEFINICE ZDRAVÍ..... | 8 |
| 1.2 FYZICKÉ A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ..... | 10 |
| 2 UČENÍ | 13 |
| 2.1 CO JE TO UČENÍ | 13 |
| 2.2 DĚLENÍ A DRUHY UČENÍ | 14 |
| 2.2.1 Učení záměrné a bezděčné..... | 15 |
| 2.2.2 Základní druhy lidského učení | 15 |
| 2.2.3 Další typy učení | 18 |
| 2.3 STYLY UČENÍ | 19 |
| 2.3.1 Základní a nejnámější typy učení..... | 21 |
| 2.4 ZÁKONY UČENÍ | 22 |
| 3 DUŠEVNÍ HYGIENA..... | 25 |
| 3.1 VYMEZENÍ DUŠEVNÍ HYGIENY | 25 |
| 3.2 VZTAH DUŠEVNÍ HYGIENY A VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ | 26 |
| 3.2.1 Příčiny zátěže vysokoškolských studentů | 27 |
| 4 SPRÁVNÁ ŽIVOTOSPRÁVA A PROSTŘEDÍ JAKO SOUČÁST EFEKTIVNÍHO ŽIVOTA | 29 |
| 4.1 EFEKTIVITA ZAČÍNÁ U SPRÁVNÉ ŽIVOTOSPRÁVY | 29 |
| 4.1.1 Spánek | 29 |
| 4.1.2 Výživa..... | 30 |
| 4.1.3 Odpočinek | 31 |
| 4.1.4 Pohybová aktivita..... | 31 |
| 4.1.5 Hospodaření s časem a jeho organizace | 32 |
| 4.2 PROSTŘEDÍ A ERGONOMICKÉ PODMÍNKY | 33 |
| 5 JAK EFEKTIVNĚ STUDOVAT | 38 |
| 5.1 METAKOGNICE..... | 39 |
| 5.2 STRATEGIE UČENÍ..... | 40 |
| 5.3 EFEKTIVNÍ ZAPAMATOVÁNÍ | 41 |
| 6 PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM | 43 |
| 6.1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ..... | 43 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Projekt</i> | 43 |
| <i>Výzkumný cíl</i> | 43 |
| <i>Výzkumný problém</i> | 44 |
| <i>Formulace výzkumných otázek</i> | 44 |
| <i>Výzkumný soubor</i> | 45 |
| <i>Výzkumná metoda</i> | 46 |
| 6.2 PREZENTACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ | 46 |
| 6.3 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ | 56 |
| ZÁVĚR | 58 |
| RESUMÉ | 59 |
| LITERATURA | 60 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 61 |

Úvod

Téma této bakalářské práce je úzce spjato s oborem, který studuji, ale význam tohoto tématu se týká studentů všech oborů i na jiných fakultách. Chtěla jsem poukázat na důležitost efektivního učení při studiu na vysoké škole, ale i v běžném životě. Efektivita není účelná pouze ve spojení s učením, ale měla by se stát součástí každodenní činnosti a být využívána jako ochranný prostředek vůči stresu a jeho škodlivým dopadům na fyzické a především psychické zdraví. Efektivita tkví v oblastech jako je duševní hygiena, time management, ergonomické podmínky či správná životospráva. Tlak současné rychlé, technické doby může být negativním faktorem ovlivňujícím zdravotní stav člověka i jeho životní vnitřní pohodu. Využívání zásad efektivního učení, potvrzených pravidel a rad duševní hygieny, časové rozvržení, vhodné prostředí a další, může být způsob jak chránit své zdraví a snáze dosahovat zvolených cílů.

Téma efektivního učení a duševního zdraví jsem si zvolila na základě vlastních zkušeností s touto problematikou. Chtěla bych přiblížit velký význam tohoto tématu, a také možnost jeho jednoduchého zakotvení v mnoha oblastech běžného života. Domnívám se, že větší pozornost a informovanost o této problematice by mohla velmi přispět k udržení bio-psycho-sociální pohody a napomoci předcházení škodlivým vlivům stresu.

Teoretická část na úvod obsahuje dvě kapitoly věnované vymezení základních pojmů samotného názvu. První kapitola vysvětluje pojem zdraví, uvádí několik pohledů a definic, a vymezuje dva druhy zdraví, a to zdraví fyzické a duševní. Druhá kapitola má svoji podstatu ve vysvětlení pojmu učení a v popsání jednotlivých druhů učení, obsahuje také styly učení a jejich provázanost s kognitivními styly a zakončena je důležitými zákony učení. Tyto dvě kapitoly udávají základní podklady pro zpracování tohoto tématu. Třetí kapitola se zabývá problematikou duševní hygieny se zaměřením na vysokoškolské studenty a hovoří o častých příčinách jejich zátěže, které se dělí na subjektivní a objektivní. Jedním z cílů duševní hygieny a efektivního způsobu života je udržení, prohloubení nebo znovuzískání psychického zdraví a vysokoškolští studenti patří ke skupině lidí, pro které má toto téma velký význam. Čtvrtá kapitola věnuje pozornost jednotlivým oblastem, kterými se dá ovlivnit efektivita života. Významnou oblastí je životospráva, jejíž součástí je vhodný spánek, výživa, odpočinek, pohybová aktivita a organizace času. Další významnou oblastí je prostředí, kam spadají ergonomické podmínky. Dalo by se říci, že vymezuje okolnosti pro efektivitu samotné

činnosti. Pátá kapitola teoretické části obsahuje pojmy objasňované v předchozích kapitolách a poukazuje na jejich aplikaci při učení.

Další část této práce zahrnuje výzkumný projekt, který je zaměřen na informovanost vysokoškolských studentů o popsané problematice. Je vytvořena pomocí dotazníkového šetření provedeného u vysokoškolských studentů různých fakult Západočeské univerzity. Práce je zakončena prezentací a následným shrnutím výsledků.

1 Zdraví

Tato kapitola bude zaměřena na vysvětlení pojmu zdraví, které bude podloženo vypsáním několika definic a zohledněním několika různých pohledů na tento pojem. Dále bude tato kapitola zaměřena na druhy zdraví, a to především na duševní či psychické zdraví a zdraví fyzické neboli tělesné.

1.1 Pojem a definice zdraví

Zdraví je pojem, na který existuje celá řada pohledů, mnoho přirovnání, různých vztahů, souvislostí a podobně. V lidské společnosti bylo, je a nejspíše bude zdraví stavěno do předních pozic hodnotového žebříčku. A to z mnoha různých důvodů, jako je například naplnění smyslu života, udržení osobní spokojenosti, někdy se setkáváme se spojováním pojmů zdraví a štěstí. Co se týče pohledů na zdraví, nesmíme opomínat různá kritéria, kterými jsou pohlaví, věk, vzdělání, ale také socioekonomické postavení a celkově odlišnost v populačních skupinách. Jako příklad či vysvětlení by se dalo uvést, že pro mladého, zdravého člověka může být zdraví až samozřejmostí, i přesto, že je vnímáno jako pozitivní, a důležité, stejně tak by se dal přisoudit nižší význam zdraví lidem s nízkou úrovní vzdělání či socioekonomickým statutem. Ke zdraví jako takovému nemůžeme přistupovat jako k jasně vymezenému izolovanému pojmu či jevu, jedná se o určitý výsledek interakce člověka s prostředím, ať už se jedná o životní nebo sociální prostředí, ale také civilizační vlivy, rozvoj techniky, vědy, průmyslu, ekonomiky a mnoha dalšího souvisejícího s životním stylem a prostředím ve kterém jedinec žije (V. Kebza, 2005).

Světová zdravotnická organizace (World Health Organization) definuje zdraví jako: „Stav úplné fyzické, mentální a sociální pohody, a nejen absence nemoci nebo vady“. V anglickém originálu zní: „*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*“ (WHO, [online]). To znamená, že zdravý jedinec musí být zdravý po fyzické, tělesné neboli biologické stránce, která by se dala charakterizovat například správným krevním tlakem, hladinou cholesterolu, váhou a dalšími tělesnými parametry, dále po stránce mentální, duševní neboli psychické, kde by se dalo přihlížet k osobnostním vlastnostem, emocionální vyrovnanosti, či například k frustrační toleranci, a v neposlední řadě by měl být jedinec zdravý z pohledu sociální stránky, která řeší především mezilidské vztahy a sociální prostředí. Tato zmíněná definice je obecně platná

definice zdraví, která bere v potaz, že je člověk bio-psycho-sociální jedinec, ale i přesto by se dalo říci, že by podle této definice byla většina populace nezdravá. Dalším krokem Světové zdravotnické organizace bylo stanovit globální priority v usilování o zdraví pro všechny (Health for All), kde se objevují dodatečné charakteristiky zdraví jako schopnost vést sociálně a ekonomicky produktivní život (V. Kebza, 2005).

Další ze spíše negativních definic je, že zdraví je absence nemoci. Nebo se také dá určovat zdraví na určité škále vymezující zdraví a nemoc, podle fyzického zdravotního stavu, v tomto případě by bylo ale opomíjeno takzvané well-being, což je osobní stav a pocit vlastní pohody na základě životní spokojenosti, štěstí, životní úrovně, či na kvalitě mezilidských vztahů.

Definic, teorií a koncepcí zdraví je uvedeno v publikacích mnoho, jsou různě uspořádané do kategorií, které mají společné prvky. Jedním přehledem těchto kategorií se zabýval například B. Vašina, který uvádí osm základních pojetí zdraví: „*Zdraví jako absence nemoci (ten, kdo netrpěl chorobami, neměl bolesti a nenavštívoval lékaře, vykazuje dobré takzvané pasivní zdraví, stojící proti koncepci aktivně pojaté zdatnosti ve smyslu fitness), dále zdraví jako prožívaný stav oproti realitě objektivního zdravotního stavu, zdraví jako rezerva či záloha, zdraví jako fyzická zdatnost, zdraví jako energie a vitalita, zdraví v podobě sociálních vazeb, zdraví jako funkce ve smyslu schopnosti něco dělat s malým důrazem na pocity prožívání a zdraví ve smyslu psychosociální pohody.*“ (B. Vašina in V. Kebza, 2005, s. 16).

Dalším rozdělením či pohledem je přístup J. Křivohlavého, který rozlišuje sedm skupin zdraví podle role, kterou zastupuje, a to zda je zdraví cílem samo o sobě, nebo zdali je prostředkem k dosažení daného cíle. První pojetí je zdraví jako druh duševní a tělesné síly, druhé pojetí je zdraví jako metafyzické síly, což znamená, že je zdraví prostředkem k dosažení daných cílů, třetí pojetí je na základě salutogeneze jako individuálního zdroje zdraví, čtvrté je zdraví jako schopnost adaptace, páté je zdraví jako dobré fungování organismu, šesté je zdraví jako tržní produkt či zboží a za sedmé je pojmání zdraví jako ideálu (V. Kebza, 2005).

Za zmínku stojí také například sociologické práce U. Gerhardta, A. Beattie a dalších z přelomu 80. a 90. let 20. století, kterými se u nás zajímá B. Vašina a upozorňuje na zajímavou čtyřpólovou typologii přístupů ke zdraví, vycházející ze sociologicky pojaté analýzy a uplatnění dvou dvojic kritérií. *První z nich je převažující způsob myšlení (mechanický versus humanistický), druhou je převažující zaměření (individualistické versus*

kolektivistické). První, biopatologický typ (mechanicko-individualistický) vychází z biomedicíny a k člověku přistupuje jako k organismu, kritériem je posouzení poruch a stavů nemoci a sociopoliticky je lze považovat za konzervativní. Druhý, ekologický typ (mechanicko-kolektivistický) se zaměřuje na interakci člověka a prostředí, kritériem je vhodnost či nevhodnost životního prostředí a sociopoliticky se blíží reformismu a dirigismu. Třetí, biografický typ (humanisticko-individualistický) se zaměřuje psychologicky na člověka a jeho potíže, kritériem je zvládnání či nezvládnání potíží a sociopoliticky je orientován liberálně a antikolektivisticky. Čtvrtý, komunitní typ (humanisticko-kolektivistický) se orientuje na osoby v sociálních vztazích, kritériem je vřazení se do společnosti druhých nebo odcizení a sociopoliticky je blízký radikálnímu pluralismu a postmarxismu (B. Vašina in V. Kebza, 2005, s. 16).

Na základě všech těchto definic a pojmů by se dalo přistoupit k názoru, že zdraví není vždy cílem samo o sobě, nýbrž se projevuje jako prostředek k dosažení daného cíle, kterým je zejména harmonický vývoj jedince a smysluplnost jeho života. Dalo by se také říci, že zdraví je schopnost člověka vést sociálně a ekonomicky produktivní život, a že jedním z nejvýznamnějších atributů zdraví je adaptabilita člověka, z čehož vyplývá, že může být během života často proměnlivé a ovlivnitelné.

1.2 Fyzické a duševní zdraví

Jak už bylo zmíněno zdraví a nejen to, například i choroby, zdravotní a funkční stav jedince jsou podmíněny nejen biologicky, neboli tělesně, ale také duševně a sociálně. Proto se o zdraví mluví jako o pojmu, který je ovlivněn bio-psycho-sociálně nebo také bio-psycho-socio-spirituálně. Fyzické a duševní zdraví spolu velmi souvisí a navzájem se velice ovlivňují. Je dobře známo, že jedinci fyzicky aktivní mají tendenci být takzvaně šťastnější, a cítit během svého života převážně pocit pohody. Stejně tak to platí i naopak, jedinec pociťující pohodu, duševní vyrovnanost a podobně, je méně náchylný k různým chorobám a onemocněním či náchylnosti ke škodlivým determinantům zdraví. Lepší fyzickou kondicí lze předcházet vzniku mnoha vážných nemocí a především předcházet různým civilizačním onemocněním. Vztahem těla a duše, neboli psychických funkcí a pochodů na organismus, se zabývá psychosomatika. Samotný název vychází z řeckých slov označující duši a tělo. Mezi hlavní faktory ovlivňující zdraví patří dědičnost neboli genetika, životní prostředí, systém zdravotní péče a způsob života neboli životní styl. V procentuálním zastoupení to bývá rozděleno přibližně 10% dědičnost, asi 15% prostředí, 15% systém zdravotní péče a kolem 60% je

přisuzováno životnímu stylu. Při pohledu na rozdělení zdraví, jako na zdraví psychické a zdraví fyzické, jsou brány v potaz dva druhy vlivů a to vlivy biologické a vlivy psychosociální. Mezi vlivy biologické se řadí dědičnost, somatické dispozice, perinatální a perinatální poruchy a jiné. Zatím co mezi psychosociální vlivy se řadí například styl výchovy, životní zkušenosti, sociální učení či sociální postavení jedince a podobně.

Duševní zdraví, z pohledu duševní hygieny, je žádoucí stav, jenž je výsledkem vědomého nebo nevědomého dodržování zásad duševní hygieny. Je založeno na správné adaptaci neboli přizpůsobení, které je procesem, jímž se dosahuje duševního zdraví (L. Míček, 1984). Duševní zdraví je podle J. Prokūpka definováno jako: „*Stav, kdy všechny duševní pochody probíhají optimálním způsobem, harmonicky, umožňují správně odrážet zevní realitu, přiměřeně a pohotově reagovat na všechny podněty a řešit běžné i nenadálé úkoly, stále se zdokonalovat a mít pocit uspokojení ze své činnosti.*“ (J. Prokūpek in L. Míček, 1984).

Fyzické zdraví se dá určovat podle různých zdravotních, tělesných parametrů jako jsou například krevní tlak, množství cukru v krvi, cholesterol a podobně. Krevní tlak by se měl u zdravého člověka pohybovat v rozmezí přibližně 130 až 139 mmHg u takzvaného horního neboli systolického a 85 až 89 mmHg u takzvané dolního neboli diastolického. Vysoký krevní tlak neboli hypertenze je diagnostikován při hodnotách okolo 160/90 mmHg a nízký krevní tlak neboli hypotenze u žen pod 100/60 mmHg a u mužů pod 110/70 mmHg. Dalším parametrem je například hladina cukru v krvi, která se měří po osmi hodinách půstu a diagnostikuje se jako normální při naměřených hodnotách menších než 6,1 mmol/l, narušený při hodnotách 6,1 až 6,9 mmol/l a diabetický při hodnotách větších než 7 mmol/l. Množství cholesterolu v krvi zdravého dospělého člověka by se měl pohybovat okolo 5,16 mmol/l, hodnota 6,18 mmol/l je hranicí pro optimální množství cholesterolu v krvi, vyšší hodnoty už znamenají vysokou a tudíž nebezpečnou hladinu cholesterolu v krvi. Jedním z velmi známých parametrů pro tělesné zdraví je Body Mass Index, který se značí BMI a určuje optimální tělesnou hmotnost jedince.

Na základě tématu této práce by se dala ukázat důležitost psychického a fyzického zdraví v souvislosti se školní zralostí. Školní zralost by se podle různých definic dala vymezit jako dosažení určitého vývojového stupně v oblasti fyzické, mentální i emocionálně-sociální, aby se dítě bylo schopno bez velkých obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu a nejlépe s radostí. Se školní zralostí souvisí také pojem školní připravenost a například Goleman zmiňuje, že připravenost dítěte pro školní docházku závisí především na znalosti jak se učit a

vyjmenovává sedm aspektů důležitých pro tuto schopnost. Jsou jimi sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními a schopnost komunikovat a spolupracovat. Důvod zmínění školní zralosti jsou oblasti důležité pro její posuzování a to jsou tělesný neboli somatický vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, úroveň průčeschnosti, což zahrnuje pracovní předpoklady, návyky a podobně, a úroveň zralosti osobnosti. Z toho vyplývá důležitost psychického a fyzického zdraví pro učení již od dětství, ale nejen v něm (D. Goleman, 1997).

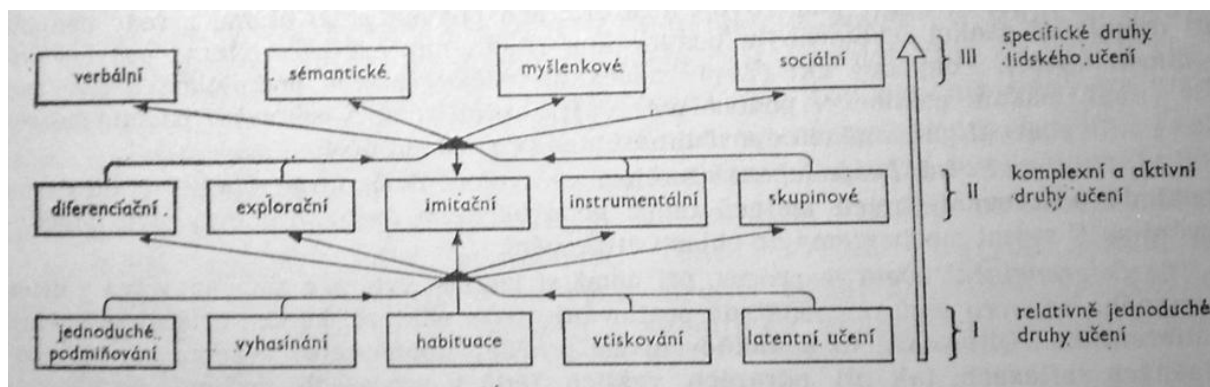
2 Učení

Druhá kapitola, která nese název učení, je zaměřena na vymezení samotného pojmu. Dále pojednává o několika možnostech dělení učení a následném vysvětlení jednotlivých druhů. Také je zaměřena na přiblížení jednotlivých stylů učení a v neposlední řadě zmiňuje zákony učení. Tato kapitola udává podklady pro následné téma efektivní učení.

2.1 Co je to učení

Učení je nedílnou součástí života všech živočichů i lidí. Je to určitá forma jejich činnosti a chování. V nejširším slova smyslu je to celoživotní proces, jehož hlavní součástí je adaptace. Podstatou učení je jakýsi odraz působení na organismus. Učení je otázkou mnoha oborů, proto se až díky výzkumům, experimentům a různým studiím chování a učení zvířat i lidí, upřesnil a rozšířil samotný pojem učení, a s tím se rozšířily informace, které přispěly k určení a pochopení podstaty lidského učení. I přes mnoho těchto podkladů neexistuje definice učení, která by mohla být obecně přijímána. Často je učení chápáno a omezováno na osvojování si vědomostí, dovedností a návyků, přestože je známo, že je to autoregulační proces, v němž je možno formovat činnost, vědomí a utvářet například charakterové vlastnosti člověka či postoj k tvořivé práci. Dále se o učení ví, že je závislé na ontogenetickém a fylogenetickém vývoji organismu a je multifaktorově podmíněno, z čehož vyplývá, že určitou podmínkou pro učení je zrání. Na rozdíl od učení, je zrání nezávislé na zkušenosti. Na biologické a fyziologické úrovni se jedná o změnu v centrální nervové soustavě, což znamená, že učení je funkcí mozku, ale je závislé na celé struktuře organismu. Nezbytným předpokladem pro učení je paměť a výsledkem je zkušenost (M. Vágnerová, 2004).

I přesto, že není jedna obecně platná definice učení, je vhodné zmínit alespoň některé z nich, či vymežit hlediska v daných definicích. Jedním směrem byla snaha vymežit učení popisem změn v centrální nervové soustavě, v tomto směru by byl pohled redukován pouze na biologii a fyziologii. Dalším pohledem či směrem je vymezení učení na základě popisu chování, jak by to viděl například Skinner a Spencer. Dalším důležitým hlediskem jsou vývojové změny, které nastaly v učení ve fylogenezi živočichů a člověka. Z tohoto hlediska, díky těmto změnám, rozlišujeme dvě odlišné úrovně učení, a to učení na živočišné úrovni a kvalitativně novou úroveň učení člověka, kde se projevují sociální a vědomé základy lidského učení, které plynou především ze sociální determinace.



Obr. 1 : Hierarchické úrovně ve vývoji učení a jeho druhů, Zdroj: J. Linhart, 1982, s. 25.

Z vývojového hlediska jsou předpokladem pro vznik učení nervové reflexy, jež jsou spojením smyslového obrazu (percepce) se svalovou aktivitou (pohybem); spojení (syntéza) se uskutečňuje v mozku. Tyto tři členy reflexního procesu jsou odrazem objektivní skutečnosti. Základem učení je tedy vytváření podmíněných reflexů, a jeho výsledkem jsou změny v chování a činnosti. V rámci těchto změn dochází zpravidla ke zdokonalení, ale někdy také k poruchám a maladaptaci. S přihlédnutím k tomuto hledisku a jednotlivým složkám se dá učení vymežit takto: *Učení v nejširším smyslu slova pokládáme za aktivní odrážení uspořádanosti (omezení variety) objektivní skutečnosti a jejích změn; zároveň je procesem zpracování informace a jejím paměťovým uchováváním; k podstatě učení patří zpětné vazby (člověk se učí na základě výsledků své činnosti) i vytváření nových složek chování a činnosti* (J. Linhart, 1982, s. 23).

Z procesuálně-kognitivního pohledu na lidské učení můžeme zmínit definici učení od V. Kuliče, která zní: *Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systém znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské* (V. Kulič, 1992, s. 32).

2.2 Dělení a druhy učení

Jak už bylo zmíněno, učení se nedá redukovat na osvojování vědomostí, dovedností a návyků, jelikož je to proces s daleko širším působením například na psychiku jedince. V širším smyslu by se dalo říci, že je učení celoživotní proces, jehož součástí je adaptace

organismu na učení a získávání zkušeností, v užším smyslu je spjato s cílevědomým záměrným procesem osvojování si vědomostí, dovedností a návyků, a tím je spjato se školním prostředím. Základní typy či druhy učení jsou podloženy poznáním podstaty člověka, která zahrnuje nejen své vědomí, ale také podvědomí. Z toho vyplývá, že druhy učení nejsou závislé na vzdělávacích institucích.

2.2.1 Učení záměrné a bezděčné

Základní a všeobecně platné dělení učení je na záměrné (vědomé, přímé, intencionální) a bezděčné (nevědomé, nepřímé, neúmyslné, funkcionální). Toto dělení je dáno podle zastoupení vůle při procesu učení.

Záměrné učení nebo také přímé, vědomé, direktivní učení je charakterizováno přítomností vůle, směřuje k dosažení námi zvoleného cíle. Je zapotřebí aktivní účelová činnost, která je motivována konkrétními úkoly a cíly. Většinou je spojováno s učením žáka ve škole.

Bezděčné učení je tedy učení nepřímé, nevědomé, indirektivní a podobně. Učení bez záměrného navozování, nemá bezprostřední záměrnou motivaci. Při bezděčném učení není třeba vůle, člověk si neuvědomuje, že si něco osvojuje. To je typické pro dětskou hru, u dětí se odvíjí jako spontánní pokračování vrozených nepodmíněných reflexů. A také je tento druh učení spojen například se získáváním zkušeností ve společnosti jiných lidí.

2.2.2 Základní druhy lidského učení

Lidské učení se zásadně liší od učení zvířat, a to společenskými aspekty jako jsou řeč, vědomí, vůle, abstraktní myšlení, společensky formované motivy, city a další. Povaha lidského učení se odráží a projevuje především v těchto dvou skutečnostech: *Učíci se člověk přijímá v průběhu procesu učení zkušenosti druhých lidí, ve zhuštěné podobě si osvojuje výsledky celých generací. Společnost mu v tom více nebo méně pomáhá prostřednictvím rodičů, učitelů a dalších osob, škol a výchovných institucí, různých pomůcek aj.* (B. Jiřincová in A. Szachtová a kol., 2000, s. 42). Tyto skutečnosti pojednávají o vědomostech, senzomotorických a intelektuálních dovednostech, také o morálních, právních, etických neboli společenských normách a způsobech chování zejména v mezilidských vztazích. Hlavním důvodem a cílem těchto skutečností je možnost a snaha o efektivitu lidského učení oproti učení zvířat.

Kvalifikace druhů lidského učení je složitá, liší se u mnoha autorů, ale jsou kritéria, podle kterých lze učení třídit. Například z hlediska procesů a mechanismů se jedná o podmiňování a řešení problému, podle obsahu je to například učení pojmové a verbální, dále může být učení úmyslné a neúmyslné z hlediska cíle a podobně. Vyhovující třídění především z hlediska práce učitele je třídění podle L. Ďuriče a to na učení podmiňováním, senzomotorické, verbální a pojmové učení, učení řešením problému a sociální učení (L. Ďurič in Szachtová a kol., 2000).

Učení podmiňováním, jehož zakladatelem je I. P. Pavlov, je popsáno na základě pokusů se psy, jež jsou dobře známé. Jedná se o zkoumání a vysvětlení podmíněných reflexů na základně jednoduché rovnice, kdy určitý podmět vyvolá určitou reakci. Příkladem tohoto typu učení u lidí je, že pokud určitá forma chování či činnosti vede k dosažení cíle, úspěchu, pak si ji pamatuje a opakovaně ji využívá. Pokud je tomu naopak a jedinec pocítí, že tímto způsobem k cíli nedospěje, příště tento způsob nebude opakovat a bude hledat jiný způsob jednání. Ve škole a jiných institucích toto učení může probíhat skrze modelové situace a tím žáky efektivně učit. Souvisejícím druhem učení je učení pokusem a omylem, kterým se zabývali nejdříve Thorndike se zaměřením na zvířata a později Skinner, který toto učení převedl na lidi. Jedná se o typ učení na základě náhodných pokusů, způsobů, které nám napomáhají nebo nenapomáhají k dosažení cíle. S tímto typem se můžeme setkat například při řešení hlavolamů. Skinner toto učení nazývá programovým. Tento typ není efektivní pro učení se nových věcí, ale je to velmi dobrý způsob pro opakování a procvičování.

Senzomotorické neboli smyslově pohybové učení je procesem osvojování pohybových dovedností, rozvoje schopností a formování vlastní osobnosti. Také je to učení různými návyky, motorickými operacemi a učení se manuálním zručnostem. Jedinec se učí ovládat a zacházet se svým vlastním tělem. V prvních fázích života do tohoto procesu patří například učení se chodit, držet rovnováhu, skákat, ale také se jedná o jemnou motoriku, kam patří manipulace rukou a prsty, například psaní či zacházení s přiborem. Tento druh učení je složitějším druhem učení než učení podmiňováním, jelikož se při něm uplatňují různé analýzy, výběr vhodných klíčů i prvky srovnávání.

Verbální učení je nejrozšířenější druh lidského učení. Vyznačuje se verbální, slovní povahou, například učení básní, definic či celých textů. Tento druh učení je základ pro pojmové a problémové učení, které se o něj bezprostředně opírá. Při verbálním učení je kladen důraz na porozumění obsahu a spojuje se s pamětním učením, také je velmi významné pro učení se cizím jazykům. Verbální učení, jak už z názvu vyplývá, se opírá o slova jako

symboly předmětů, vztahů a dějů. Každé slovo u jedince vyvolává určitý význam a představu a může vyvolat i významovou asociaci. Kritériem verbálního učení je okamžik, kdy jedinec opakuje text bezchybně, z čehož je jasná důležitost opakování.

Další druh učení je pojmové učení, které přispívá především k rozvoji myšlení. Navazuje na verbální učení, opírá se o procesy vytváření pojmů a jejich osvojování. Klade důraz na mentální aktivitu subjektu. Při procesu tvoření pojmů jsou nejdůležitější procesy analýzy a syntézy, velkou úlohu má při vytváření pojmů dané slovo, které je takzvaným nositelem daného pojmu. U osvojování pojmů se vyskytují dvě fáze, a to utváření asociací a utváření diskriminací. Důležité podmínky při osvojování pojmů jsou například poskytnutí mnoha příkladů, vytýčit nejpodstatnější znaky, prezentovat je ve zjednodušené podobě a podobně. Dalo by se říci, že vytvoření pojmu znamená nalezení principu, podle kterého si jedinec může předměty klasifikovat do příslušných kategorií.

Učení řešením problému je vyznačováno za nejsložitější druh lidského učení. Hlavním procesem je zde myšlení. Učení řešením problému je vyznačováno tím, že jedinec díky vyřešení daného problému získá novou odpověď, formu chování, která předtím nebyla k dispozici, a kterou je možno v příštích a nových situacích uplatnit. Poznatky získané prostřednictvím tohoto druhu učení mají velkou trvalost, značnou hloubku a jedinec je snáze uplatňuje v nových situacích. Je to z důvodu, že samotné odhalení důležitého vztahu, principu a možnosti řešení, má pozitivní vliv na další chování jedince. Proto je moderní vzdělání založené na základech a metodách sebevzdělávání, a ne na poskytnutí hotového systému vědomostí. Základní fáze tohoto učení jsou zjištění problému, analýza problémové situace, vytváření hypotéz řešení a jejich ověřování a následné vyřešení nebo návrat do fází předchozích. Důležité je zde formování a rozvíjení tvůrčího a kritického myšlení a využívání řešení praktických i teoretických problémů.

A v neposlední řadě sociální učení, které pojednává o osvojování sociokulturního prostředí, systému hodnot a rolí ve společnosti. Zahrnuje osvojování si kulturních návyků a stereotypů společenského chování, ale i hygienické či stravovací návyky, a také zásady komunikace. Každé lidské učení probíhá v sociálních podmínkách, které působí při všech druzích učení. Naopak zkušenosti, které jedinec získá prostřednictvím učení, mají velký význam pro jeho život ve společnosti. Tím vším vytváří jedinec svůj charakter a obvyklé způsoby chování (B. Jiřincová in A. Szachtová a kol., 2000).

2.2.3 Další typy učení

Mezi další druhy učení patří například intelektové učení, které je chápáno jako získávání a osvojování si poznatků, a to mechanickým způsobem, kdy chybí logické souvislosti, nebo logickým způsobem, kdy záleží na pochopení daných poznatků a vzájemných vztahů. Intelektové učení klade na jedince stále vyšší nároky v důsledku vývoje člověka i společnosti. Do intelektového učení se řadí učení se pojmy, což je základním předpokladem intelektového rozvoje. Učení řešení problémů, to je vyšší úroveň, při níž je zapotřebí pochopení vztahů a vytvoření jasných představ, schopnost pozorování a asociace. Důležité je chápání problémů jako celků, které se uplatňují při řešení různých životních situací. A učení se principům, kde se uplatňuje vytvoření systému, třídění pojmů, řešení náročných úkolů vyšší formou myšlení a osvojování vědění.

Také se objevuje učení vhladem, jež je jedním z náročných typů učení, kdy jedinec dojde ke spontánnímu a náhlému prozření, v tomto momentu pochopí řešení problému se všemi spojitostmi, chápe logiku, a daný problém se jeví jako celistvá situace. Je to intenzivní postřehnutí vztahů problémové situace, řešení se objeví náhle, ale je zapotřebí mít určité znalosti, zkušenosti a pochopit daný problém. Známý experiment byl založený na opicích uzavřených v kleci, před kterými visel trs banánů, na který opice nedosáhly, ale měly k dispozici tyč, kterou ve finále použily na přitažení banánů. Tento typ učení se dá ve škole opět navodit různými modelovými situacemi, které vyžadují hledání řešení pomocí určitých pomůcek, faktů a podobně. U jedinců je tímto typem podporované myšlení, vlastní činnost a kreativita.

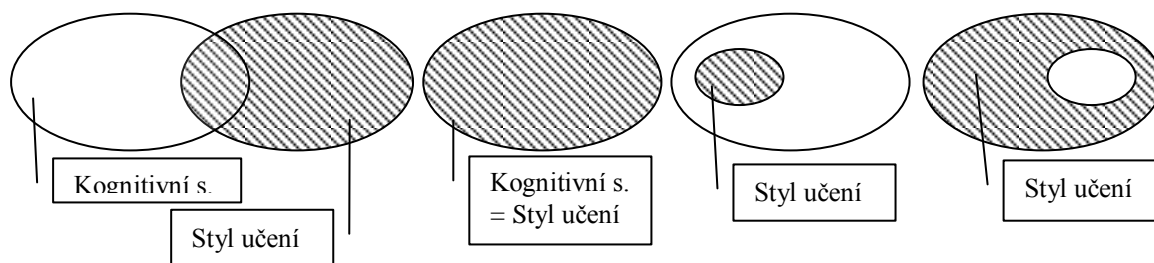
Za zmínku stojí také rozdělení na dva základní přístupy k učení, a to na povrchové a hloubkové učení. Povrchové učení je přirovnáváno k mechanickému učení se nazpaměť nebo memorování, pokud možno bez větší snahy o pochopení smyslu. Učení jedince většinou nebaví, učí se pročitáním, opakováním, často nerozlišuje, co je důležité a co ne. Výsledkem takového učení je žádné nebo velmi malé porozumění danému učivu a velmi rychle se naučené zapomíná. Hloubkový přístup se snaží o pochopení smyslu, porozumění okolnostem, vzájemným vztahům a světu kolem sebe. Jedince s tímto přístupem učení baví, mají z něho radost, což je samo o sobě velká motivace a učení se u nich stává až vnitřní potřebou. Tito jedinci si text nejen pročitají, ale hledají souvislosti, doplňují a rozšiřují si informace z jiných zdrojů. A výsledkem je porozumění daného učiva, odlišování důležitého od nedůležitého, schopnost vysvětlit danou problematiku vlastními slovy. Naučené si dobře pamatují a

v případě zapomínání jsou schopni snadno doplnit či takzvaně oprášit informace (J. Mareš, 1998).

2.3 Styly učení

Způsoby neboli styly učení jsou různé, a i pohledy na ně a jejich vysvětlení mohou být odlišná. Napovídá tomu to, že se učíme v každém okamžiku našeho života a ovlivňuje nás všechno, co vnímáme, že na nás působí. Právě proto musí být brána v potaz individualita a odlišnost každého jedince, a proto je ne vždy učební styl jedince shodný s určitým učebním stylem. Učební styl je projevem individuality člověka a určité preference postupů a různých možností. Vyvíjejí se z vrozeného základu a mění se během života na základě nových zkušeností, informací a postojů. Styly učení jsou do jisté míry nezávislé na učivu a jedinec je používá ve většině situací, nejen při učení ve smyslu osvojování vědomostí, dovedností a návyků. *Pojem styl se nyní chápe jako individuálně odlišný a vnitřně jednotný způsob výběru a kombinování dílčích prvků i postupů. Ten vtiskuje výslednému dílu specifický a pro vnějšího pozorovatele identifikovatelný a definovatelný svébytný charakter* (J. Mareš, 1998, s. 48).

Za zmínku zde stojí kognitivní styly a jejich vztah se styly učení. Kognitivní neboli poznávací styly jsou velmi důležité pro psychologii zabývající se poznáváním světa i sebe sama. Kognitivní styly jsou chápány jako způsoby, jimiž jedinci vnímají, myslí, uchovávají informace, či řeší problémy a rozhodují se. U kognitivních stylů existují zvláštnosti žáků ve vnímání a to přesnost a přibližnost, závislost na poli neboli globální vnímání a nezávislost na poli neboli zaměření na detail, uvážlivost a impulzivnost. Vztahy mezi kognitivními a učebními styly by se daly rozdělit na základní čtyři, a to na vztah, kdy se dané styly částečně překrývají, vztah vzájemného ztotožnění, vztah, kdy je nadřazený kognitivní styl, a čtvrtý vztah, kdy je nadřazený styl učení.



Obr. 2 : Vztah kognitivních stylů a stylů učení, Zdroj: J. Mareš, 1998.

V prvním případě se jedná o vztah, kdy se kognitivní styly a styly učení částečně překrývají, vyplývá z toho, že mají cosi společného, ale také cosi odlišného. Touto možností se zabývá například H. Taitová či S. Messick a další. Druhou možností je případ, kdy se tyto styly ztotožňují, k tomu se přiklání například White, J. Hayes, R. Riding a další. Třetí případ představuje názor, že kognitivní styly jsou obecnější a širší, zatímco pojem styly učení je dílčí a speciální část. K tomuto názoru se přiklání například S. Clayton a Y. Ralston. A čtvrtá možnost, jež znázorňuje nadřazenost stylů učení nad kognitivními styly, je přesným opakem a zastánci jsou například L. Curryová a R. Dunnová. Obecně by se tedy dalo říci, že kognitivní styl je charakteristický způsob vnímání a styly učení jsou projevy individuality v učební situaci. Nejsou si nadřazené a vzájemně se doplňují (J. Mareš, 1998).

| | Kognitivní styly | Styly učení |
|--|--|---|
| Původ | převážně vrozený | převážně získaný |
| Počet dimenzí | nejčastěji dvě | více než dvě |
| Charakter dimenzí | bipolární kontinuum | kontinuum obvykle bez krajních pólů |
| Vázanost na obsah | minimální | větší |
| Vztah k určitým psychologickým kategoriím | vnímání, myšlení, zapamatování, řešení problémů, rozhodování | učení, "jáství", metakognice, řešení problémů, motivace, úkolové požadavky, zvláštnosti obsahu, řízení, autoregulace, situace, sociální kontext |
| Způsob aktivování | převážně spontánní | zpočátku spontánní, později vědomý |
| Intencionalita | slabší | výrazná |
| Vázanost na situaci | střední | velká |
| Vnější ovlivnitelnost | malá | potenciálně velká |
| Vnitřní ovlivnitelnost | malá | potenciálně velká |
| Patologická podoba | malá | malá až střední |
| Diagnostické metody | psychodiagnostické testy, analýza produktů | pozorování, rozhovor, dotazníky, testy, analýza produktů |
| Možnost autodiagnostiky | malá | střední |
| Měřený výkon | typický výkon | typický výkon |
| Proces - produkt | důraz na proces | proces, produkt, subjektivní vnímání a hodnocení obou |
| Důraz při měření | navyklost, kontrastnost | navyklost, struktura celku, velikost a kvalita dimenzí |

Tab. 1 : Porovnání kognitivních stylů a stylů učení, Zdroj: J. Mareš, 1998.

Opět se setkáváme s tím, že je velmi obtížné až nemožné najít vyčerpávající a všeobecně platnou a přijímanou definici stylu učení. Přesto je předkládána definice, která vystihuje pracovní charakteristiku. *Styly učení jsou subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou* (J. Mareš, 1998, s. 75). Na základě této definice a mnoha informací o učebních stylech vyplývá, že se učební styly vyvíjejí z vrozených předpokladů, ale záměrně i bezděčně se mění a obohacují během celého života jedince. Člověk si své styly učení často ani neuvědomuje, většinou je nijak neanalyzuje a cíleně nezdokonaluje. Učební styly bývají pro jedince navyklé až samozřejmé optimální postupy. A možná právě z tohoto důvodu bývají učební styly opomíjeny či brány za nepodstatné. Styly učení se dají měřit, zjišťovat a diagnostikovat, jejich poznání může mít velmi pozitivní vliv na efektivní dosahování cílů pomocí záměrných změn v průběhu jeho dosahování, jako je například adekvátní volba učební strategie, správný výběr učebních pomůcek, prostředí a podobně.

2.3.1 Základní a nejznámější typy učení

Mezi základní typy učení, které zná asi každý, patří čtyři rozdělení podle preference zapojených smyslů, tím jsou myšleny typy vizuální, auditivní, hapticko-kinestetický a slovně pojmový (M. Sovák, 1990).

Vizuální typ je typ člověka, který se nejlépe a nejsnáze učí prostřednictvím zraku, tudíž vizuální neboli zrakový typ. Proto bude takový jedinec preferovat učení se čtením knih či studováním učebnice než pomocí slovního výkladu. Takový jedinec si nejlépe pamatuje vizuální podněty, tedy věci, které vidí nebo si je může představit. Při učení a následném vybavování mu napomáhá, kde byla daná informace zobrazena, jak vypadala. Například si jedinec vybavuje, na které stránce, ve které její části, jestli je obsažena vpravo nebo vlevo, v případě rozdělení, například kolik má bodů a podbodů, jestli je to tučné, barevné a podobně. Jedinci s převládajícím typem vizuálního učení jsou často dobří malíři, mívají dobrou paměť na tváře lidí a věci, se kterými se stýkají.

Auditivní typ učení je typ, kdy se jedinec nejlépe učí prostřednictvím sluchu, tedy sluchový typ. Prostřednictvím sluchu znamená, že si jedinec nejsnáze pamatuje mluvené slovo, proto dává přednost přednáškám, mluvenému výkladu, diskuzím, učení se ve více lidech, či například posloucháním audio-materiálů. Tito jedinci se často učí nahlas,

přeřkáváním a opakováním. Auditivní typ jedince má předpoklad k tomu, že má blíže k hudebnímu sluchu či hudebnímu nadání, a říká se, že se auditivní typy snáze učí cizím jazykům.

Hapticko-kinestetický neboli hmatově-pohybový styl učení je založen na učení prostřednictvím hmatu a pohybu. Jedinec při učení potřebuje věci bezprostředně vnímat, takzvaně si je moci osahat. U dětí tento styl učení převládá, proto se často setkáváme s okřiky od rodičů směřované dětem jako jsou: nesahej na to, pozor ať něco nerozbiješ, smíš se jen dívat a podobně. Zastoupení pohybu v tomto stylu učení je, že jedinec potřebuje při učení chodit, nebo alespoň během učení vstát, či si aktivně odpočinout.

Typ slovně pojmový je charakterizován tím, že jedinec dovede odlišovat podstatné věci od věcí vedlejších. Ujasňuje si vzájemné vztahy mezi pojmy a dovede je logicky chápat a tím si je ukládat do paměti. Takovému jedinci jsou tedy bližší matematické vzorce a vědecké znaky. Zastoupení toho typu je v populaci nejmenší (M. Sovák, 1990).

Jiné dělení

Jedním z hledisek stylů učení může být také inteligence. Americký autor Garden vyvinul teorii mnohočetných inteligencí, ve které rozděluje inteligenci na sedm různých typů, a to na verbální, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinestetickou, interpersonální a intrapersonální. Sám autor vysvětluje, že některé typy inteligence mohou souhlasit nebo být podobné s typy učení, ale samotná teorie mnohočetné inteligence se liší od stylů učení.

Styly učení se můžou dělit ještě dle motivace na povrchní, pragmatický a hloubkový. U povrchního stylu je nejnižší stupeň motivace, jedinec se učí mechanicky, časté memorování. Pragmatický styl se přizpůsobuje dle požadavků, jedinec se chce zalíbit, vyniknout, ale bez zájmu o učení. Hloubkový styl využívá vnitřní motivace, toho, že se jedinec chce učit a chce dané učivo pochopit. Hloubkový styl má dílčí dělení na sériový, kdy se učí postupně v souvislostech, globální, ve kterém jde o pochopení bez detailů a holistický, který od globálního poznání přechází k detailům a tvoří si kognitivní mapy.

2.4 Zákony učení

Některé aspekty lidského učení jsou považovány za tak významné, že byly formulovány a jsou uváděny jako obecné zákony učení. Znalost těchto zákonů a především dovednost

jejich využití v pedagogické praxi je nezbytnou podmínkou práce učitele. Mezi základní a nejdůležitější patří zákon motivace v učení, zpětné informace, transferu a zákon opakování.

Zákon motivace v učení je spojován s poznatkem, že veškerá lidská činnost musí být něčím aktivována, čímž je chápán stav mobilizace a pohotovosti energetických zdrojů umožňujících činnost. *Obecně je motivace chápána jako stav napětí, který je vyvolán neuspokojením potřeby nebo rozporem mezi potřebami a který je zaměřen na odstranění této neuspokojenosti nebo rozporu* (A. Szachtová a kol., 2000, s. 50). Z toho vyplývá, že motivace je určitým stavem vnitřní aktivity jedince, který je dán potřebami a cílený na jejich uspokojení. Činitel, uvádějící činnost jedince do aktivního chodu, je motiv. Zmíněné motivy mohou být vědomé i nevědomé a jsou možnými příčinami lidského chování. Motivace se dělí na takzvanou vnitřní a vnější. Vnitřní motivace má velký význam pro učení, je to stav, kdy se chce jedinec učit či něco dělat pro vlastní uspokojení a dělá to s ochotou a radostí a vlastní výsledek ho uspokojuje. Vnější motivace je opakem, jedinec se neučí z vlastního zájmu, ale na základě vnějších vlivů neboli vnějších motivačních činitelů. Mezi nejznámější a u pedagogů nejčastěji používané patří odměna, která je chápána jako pozitivní motivace a trest jako motivace negativní. Mezi další podmínky a činitele motivace patří respektování úrovně předcházejících zkušeností a individuálních odlišností osobnosti daného jedince, dále je pro učení nejpříznivější přiměřená úroveň aspirace, znalost jasně stanovených dílčích cílů, výsledků a průběžného výkonu.

Zákon zpětné informace úzce souvisí s motivací. Poprvé se objevuje u autora E. L. Thorndika zákon důsledku nebo efektu, podle P. K. Anochia je to zpětná informace fyziologického základu, která tvoří zpětnovazební kruh čtyř druhů aferentací – orientační, motivační, spouštěcí a zpětná aferentace. Podle J. Linharta jde o průběžnou a rezultativní aferentaci, a našli by se další vysvětlení a pojetí. Základem je, že člověk získává zpětnou informaci o svém výkonu dvěma způsoby, a to buď sám, že ověřuje své výsledky, nebo prostřednictvím vnějšího systému, čímž může být například učitel, vyhodnocující program a podobně. Zpětná vazba má několik úkolů, například při řízeném učení informuje, zda jedinec provádí právě tu činnost, kterou má dělat, zda postupuje správně a odpovídá způsobu postupu. Zpětná vazba umožňuje korekci již v průběhu činnosti, a proto je velmi důležitá právě při učení (A. Szachtová a kol., 2000).

Zákon transferu neboli přenos, znamená uplatnění naučeného vzorce chování, reagování v podobných či nových situacích. Transfer může mít kladný i záporný vliv na učení. Pozitivní transfer usnadňuje, urychluje učení něčeho nového, mezi podobnými podněty a činnostmi se

vytvářejí asociace. Negativní transfer neboli interference je charakteristická negativním vlivem jednoho učení na druhé. Rozlišujeme také proaktivní a retroaktivní působení. Proaktivní znamená působení směrem vpřed, kdy předcházející, dříve získaná zkušenost působí na úlohu osvojovanou později a retroaktivní působení je opakem, znamená to vliv nově osvojených úkolů a zkušeností na úlohy osvojené dříve.

Zákon opakování je podmínkou pro učení. Opakování musí mít určité vlastnosti, aby bylo účinné, nejedná se pouze o mechanické učení nazpaměť, ale je nutné, aby bylo aktivní. Jeho úkolem je přepracování a zdokonalení dříve osvojeného. Při opakování se zaměřujeme na přiřazování starších, nám známých poznatků, a na nové souvislosti. Opakování vyžaduje určitý způsob organizace, kdy by se měl jedinec zaměřit například na rozmanitost způsobu opakování, opakovat systematicky, aktivně, využívat pozitivního transferu, rozvrhnout v čase, objevit strukturu látky, a v neposlední řadě využívat motivace a respektovat psychohygienické zásady, kam patří dodržování střídání činnosti, práce a odpočinku, dodržování křivky výkonnosti a podobně (A. Szachtová, 2000).

3 Duševní hygiena

Obsahem této kapitoly je opět vymezení základního pojmu, kterým je zde duševní hygiena. Pohled na toto téma bude směřován k duševní hygieně ve vztahu k učení, sebeřízení a podobně, s hlavním zaměřením na vysokoškolské studenty.

3.1 Vymezení duševní hygieny

Na úvod by se dalo říci, že duševní hygiena jsou určité rady a pravidla, které slouží k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví. Je to vědecky propracovaný systém týkající se prevence před onemocněním, odstraňování škodlivých faktorů působících na jedince. Duševní hygiena je hraniční vědní disciplína dotýkající se lékařských, sociálních a psychologických věd. Obecným úkolem duševní hygieny je hledat způsoby, cesty, zásady, které vedou ke spokojenému, přehnaně až k dokonalému způsobu života. A to především pomocí autoregulace, uvědoměním si a ovlivněním svého okolí, přizpůsobení si prostředí, ve kterém jedinec žije. Důležitými prvky jsou tedy sebevýchova, sebeřízení, sebekontrola, regulace představ, myšlení, pozornosti a podobně. Duševní hygiena může být chápána především jako návod k řízení a ovlivňování sebe sama a vlastního prostředí (L. Míček, 1984).

Duševní hygiena není určena jen lidem na hranici zdraví a nemoci, nebo pouze zdravým či nemocným jedincům, ale je zaměřena na všechny tyto skupiny, jen s odlišným cílem. U zdravých jedinců se jedná o udržení a posílení duševní rovnováhy, zkvalitnění adaptace na životní podmínky. U jedinců, kteří jsou na hranici zdraví a nemoci, se setkáváme s částečným narušením duševní rovnováhy, proto jsou pro tuto skupinu lidí zásady a pravidla duševní hygieny nejvýznamnější. Tito jedinci si díky duševní hygieně mohou uvědomit sami sebe, zjistit a rozebrat příčiny poruch, a především hledat cesty ke zmiňované duševní rovnováze, pocitu vlastní pohody, a tím k duševnímu zdraví. Stejně pak u jedinců tělesně či duševně nemocných může duševní hygiena napomoci ke zlepšení zdravotního stavu. V těchto případech bývá zapotřebí odborníků, a pouhá duševní hygiena nestačí, ale je možné například zkrátit či usnadnit dobu léčení.

Duševní hygiena, má svůj velký význam, co se týče psychosomatiky. Jak již bylo zmíněno, jedinec, který je vyrovnaný, duševně zdravý, bývá odolnější a méně náchylný k somatickým onemocněním. V dnešní době je již potvrzeno řadou výzkumů a v mnoha

publikacích, že existují oboustranné vztahy mezi somatickými onemocněními a duševním zdravím. Prokázáno je to u řady případů, kdy se zlepšením psychického stavu zlepšuje zdravotní stav jedince, nebo alespoň zpomaluje rozvoj dané nemoci. Stejně tak to platí i naopak, zhoršením psychického stavu, ztráta motivace a podobně často zpomalují procesy vedoucí k uzdravení jedince. Dodržování pravidel a zásad duševní hygieny má pozitivní vliv na celkový vývoj jedince.

Duševní hygiena není však spojena jen s psychosomatickými otázkami, ale také se blíže dotýká sociálních vztahů. Je známo, že lidé s duševní nerovnováhou často přinášejí do kolektivu i celé společnosti určitou úzkost, přecitlivělost, a tím možnou řadu konfliktů, zatímco naopak jedinci s pevným duševním zdravím přinášejí do společnosti takzvanou pohodu. To vše má svůj vliv na sociální vztahy, ať pozitivně nebo negativně.

Další nedílnou součástí duševní hygieny je vztah k pracovnímu výkonu. Kvalita a průběh pracovního výkonu úzce souvisí právě s duševní rovnováhou. Nejčastějším příkladem a nejvíce je to znát u profesí obsahujících práci s lidmi, tudíž u lékařů, právníků, sociálních pracovníků či pedagogů. Duševní hygiena má své zastoupení a kladný význam i v manuálních pracích. Je známo, že vyrovnaný a spokojený člověk se dovede koncentrovat na práci a výkon a uvolnit se při odpočinku, zatímco nevyrovnaný jedinec dělá vše polovičatě a pracuje neefektivně, čímž škodí nejen sám sobě (L. Míček, 1984).

3.2 Vztah duševní hygieny a vysokoškolských studentů

Vysokoškolští studenti patří ke skupině lidí, pro které má duševní hygiena velký význam. Duševní rovnováha a duševní zdraví jsou pro ně nejdůležitější, a to jak do budoucího života a povolání, tak i k plnění momentálně daných úkolů a překážek. Duševní hygiena má své zastoupení snad ve všech oborech a zaměstnáních, avšak největší význam má pro humanitní obory, pro povolání, jež vyžadují kontakt a práci s lidmi, a tím přímé působení a ovlivňování jich samotných. Mezi tyto obory patří především psychologické, pedagogické či výchovatelské profese.

Bohužel je známo, i přes mnohokrát dokázané pozitivní výsledky, že vysokoškolští studenti psychologických a pedagogických oborů jsou dobře a dostatečně informováni o nejrůznějších technikách, správných zvyklostech, a celkově jsou seznámeni s obecně platnými pravidly a zásadami duševní hygieny, a přesto se ztotožňují s postojem, že tyto informace

mají, ale neřídí se jimi. To znamená, že mají například dostatek informací o efektivním učení, které by jim usnadňovalo mnoho práce, šetřilo čas i námahu, a přesto zásady efektivního učení nebo zákony učení nedodržují. V tomto okamžiku přichází otázka, kdo jiný by měl tyto zásady a pravidla dodržovat a šířit, než studenti pedagogických a psychologických oborů? Nabízí se myšlenka, že pro tyto studenty by mělo být povinné tyto disciplíny nejen znát, ale také je aplikovat v praxi. Duševní hygiena je již velmi propracovaná a nabízí dostatek podrobných rad a návodů. Proč se tedy setkáváme s tak málo častým dodržováním byť jen základních pravidel? Jednou z otázek bývá, zdali je duševní hygiena a její zásady aplikovatelná na praktický každodenní život? Na tyto otázky si musí každý odpovědět sám. Do jisté míry jsou odpovědi na tyto otázky jasné, duševní hygiena se dá využívat i v běžném každodenním životě, a to z prostých a jasných důvodů jako jsou fakta, že člověk se mění působením svého okolí, aktivitou, kterou vykonává a lidmi, se kterými se stýká. Všechny zmíněné faktory působící na osobnost, a také rovnováhu jedince, jsou do jisté míry ovlivnitelné, a tím vzniká prostor pro duševní hygienu. Je jasné, že nelze využívat najednou všech zkušeností a rad, které poskytuje duševní hygiena, a to především z nedostatku času. Proto je důležité zaměřovat se na dané situace a praktikovat takové zásady, rady a zkušenosti, které jsou v tomto okamžiku nejvhodnější a člověku nejbližší. Velkým faktorem, a dalo by se říci, že především u vysokoškoláků, je působení organizace své životosprávy na duševní rovnováhu a zdraví jedince.

Na základě předešlých informací a myšlenek lze konstatovat, že každý jedinec může ovlivnit svojí duševní rovnováhu a své duševní zdraví prostřednictvím duševní hygieny. Zvládání duševní hygieny se dá rozdělit na jakési čtyři stupně, jakými jsou především znalost pravidel duševní hygieny, promyšlení, zkonkrétnění těchto pravidel a jejich aplikace, praktické provádění a následné ztotožnění s určitými pravidly, kdy si na ně jedinec zvykne a považuje je za samozřejmou součást svého života (L. Míček, 1984).

3.2.1 Příčiny zátěže vysokoškolských studentů

V životě vysokoškolských studentů je několik oblastí zahrnující hlavní příčiny zátěže. Základní rozdělení je na subjektivní a objektivní příčiny zátěže.

Subjektivní příčiny zátěže se vztahují k samotnému subjektu, to znamená případy, kdy je člověk sám sobě stresorem. A to především z důvodu připouštění si starostí, povinností, uvědomování si vlastních nedostatků, stavů beznaděje, strachu a mnoho dalších důvodů individuálně vnímaných daným jedincem.

Objektivní příčiny zátěže neboli stresory působící z vnějšku jsou například ve vlastní životosprávě, kde se jedná především o špatnou organizaci a nesprávný denní či dlouhodobější režim. Tedy o nepravidelný a často nedostatečný a nevyhovující spánek, špatné rozvržení práce a odpočinku, neustálý spěch, nepořádek ve věcech a povinnostech. Dále se jedná o příčiny týkající se vnějšího prostředí, jako jsou nevhodné pracovní podmínky, jež zahrnují nedostatek světla, špatný vzduch, vysoké či nízké teploty vzduchu v místnosti a podobně. Do příčin zátěže samozřejmě patří nahromadění drobných úkolů či důležitých povinností, u vysokoškolských studentů se dá hovořit o termínech odevzdání různých prací, zápočtových požadavcích, a v neposlední řadě o zkouškách či samotném zkouškovém období. Také velká odpovědnost, perfekcionalismus, pocity bezmoci a mnoho dalšího může být příčinou zátěže a následného stresu. Velkým stresorem pro lidi bývají mezilidské vztahy a problémy s nimi spojené. Zátěží pro člověka mohou být rozpadající se partnerské či rodinné vztahy, náročné vztahy na pracovišti nebo i ve školním kolektivu. Veškeré konflikty mezi lidmi jsou svým způsobem zátěží, jen je někdo snáší lépe a někdo hůře, jak je tomu u všech stresorů (L. Míček, 1984).

Autoři Kuric, Míček a Slováčková prověřovali stresové faktory u vysokoškolských studentů a sestavili je sestupně podle důležitosti, kterou jim studenti přisuzovali. Výčet těchto stresových faktorů, ale není úplný. Například podle Hlomesa a Raheho je každá změna určitým stresorem a to přestože jí jedinec vidí jako pozitivní a šťastnou. Tito dva autoři vyvinuli „Life change units scale“, ve které je zjišťováno kolika změnám se jedinec musel vystavit v určitém čase (L. Míček, 1984).

4 Správná životospráva a prostředí jako součást efektivního života

Tato kapitola poukazuje na vztah správné životosprávy a prostředí s efektivitou našeho života. V první části je zmíněno několik zásad v hlavních oblastech správné životosprávy a ve druhé části je popsáno prostředí a ergonomické podmínky pracovního místa. Dalo by se říci, že tato kapitola vymezuje správné okolnosti pro efektivitu samotné následovné činnosti.

4.1 Efektivita začíná u správné životosprávy

Pro spokojený a plnohodnotný život člověka je nezbytné dodržovat určité zvyklosti, týkající se správného stravování, pravidelnosti, správného poměru ve vztahu ke spánku a bdění, práci a volného času, pohybu a správného odpočinku. Zde se budou uvádět optimální podmínky, avšak každý jedinec má různé potřeby, jak na stravování, tak na poměr aktivity a spánku, což ovlivňuje řada dalších faktorů. Proto by si každý měl zvolit a vyzkoušet to, co mu nejlépe vyhovuje a snažit se v tomto rámci naplánovat, a pokud možno pravidelně dodržovat, svůj denní i déle trvající režim.

4.1.1 Spánek

O spánku se všeobecně ví, že optimální délka je u dospělého člověka přibližně osm hodin denně, pro mladistvé je to zhruba o hodinu déle, tedy devět hodin denně a u dětí ještě asi o hodinu více. Délka i charakter spánku jsou velmi individuální. Je známo, že čím je člověk starší, tím více se charakter spánku mění a potřebná délka spánku je kratší. Někomu přirozeně stačí spánku méně, někomu více. Příliš krátká denní dávka spánku, ale také chronické prodlužování, mohou jedinci škodit. Individuální potřeba spánku je často závislá na celkové fyzické konstituci, zdravotním a psychickém stavu (E. Bedrnová, 1999).

Jedním z hledisek spánku je již zmíněná optimální délka spánku za den, dalším hlediskem je například hloubka. Někdo spí takzvaně tvrdě a není tak náročný na okolní faktory a někdo spí naopak velmi lehce a každý nepříznivý vnější faktor na něj působí negativně. Nejhlubší spánek nastupuje v prvních asi dvou až třech hodinách po usnutí, a je to nejvydatnější část spánku. O vydatnosti se ještě říká, že hodiny naspané do půlnoci jsou vydatnější než hodiny ranní, dopolední či dokonce naspané přes den.

Dalším faktorem ovlivňující spánek je prostředí, ve kterém spíme. Obecně je známo, že místnost, ve které spíme, by měla být tichá s tlumeným světlem a čerstvým vzduchem. Ideální teplota pro spánek je přibližně 16 – 18 °C. Ostré světlo, hluk, vysoké či nízké teploty vzduchu a další nepříznivé faktory spánek ruší. Naopak upevnit ho mohou faktory příznivé a to tedy zmíněná optimální délka, podporování hloubky spánku, příznivé prostředí, ale také například pravidelnost. Pravidelností je zde myšleno usínat pokud možno ve stejnou dobu, osvojit a zautomatizovat si stejné nebo alespoň podobné uklidňující návyky před spaním. Tím se myslí například čtení, vlažná sprcha, mírná pohybová aktivita nebo cokoli jiného, co upozorní organismus, že se chystáte na spánek. Usínání a samotný spánek ovlivňuje mnoho činností jemu předcházejících, mezi ně patří i stravování. Negativní vliv má pozdní a těžké jídlo, zatěžující organismus (L. Míček, 1984).

4.1.2 Výživa

Správnou výživou lze nejen upevnit svou duševní rovnováhu, ale i zvýšit odolnost proti infekcím, zvednout svou pracovní výkonnost, prodloužit svůj život (L. Míček, 1984, s. 44). Výživa je velmi rozsáhlé téma, které se liší u jednotlivých skupin populace, například výživa těhotných, výživa sportovců, výživa dětí či výživa ve stáří, v nemoci a podobně. Odvětví výživy je mnoho, avšak pro všechny platí určitá obecná pravidla.

Mezi zásady správné výživy patří návyky správného stravování, tedy pravidelnost, stravování zhruba pětkrát denně v malých dávkách. Důležitým faktorem je složení stravy. Optimální je pestrá strava v přiměřeném množství, potraviny bohaté na vitamíny a minerály a jiné důležité látky. Nedostatek stravy způsobuje nedostatek základních živin, vitamínů, minerálů, ale může vést až k chronické podvýživě, která pak často vede k chudokrevnosti, osteoporóze, či špatné funkci štítné žlázy a mnoha dalšího. Oproti tomu stojí nadbytek potravy, který souvisí s nevhodnou skladbou stravy a nadbytkem živin, což vede k nadváze a obezitě, které jsou spojeny se srdečně-cévními onemocněními, cukrovkou, či nádorovým onemocněním. Z toho vyplývá, že výživa může zdraví posílit, ale také poškodit. Častou chybou při stravování je spěch při požívání potravy. Bohužel je to trend dnešní uspěchané doby, jejíž součástí jsou různé fast-foody a podobná stravovací zařízení. I v této uspěchané době by měl člověk jídlu věnovat patřičný čas a pozornost a soustředit se právě na jídlo.

Co se týče vysokoškolských studentů, stačí se rozhlédnout ve vysokoškolské menze. Studenti, když už jedí, tak často ve spěchu, řeší u jídla mnoho jiných problémů a na jídlo se nesoustředí. Dalším typickým problémem vysokoškolských studentů je nedostatečně bohatá

či dokonce žádná snídaně, a oproti tomu často bohatá, těžká a pozdní večeře. Není novinou, že snídaně startuje organismus v podstatě na celé dopoledne, důkazem toho je například glykemická křivka. Jedinci, kteří snídají, podávají během dopoledne vyšší výkony oproti jedincům, kteří snídání zanedbávají či vynechávají. To opět potvrzuje vzájemný vztah mezi výživou a výkonem jedince (L. Míček, 1984).

4.1.3 Odpočinek

Odpočinek je nedílnou součástí a důležitým faktorem plnohodnotného a aktivního života. Jsou určité zásady, kterými když se odpočinek řídí, tak je efektivní a plnohodnotný. První zásadou je, že lehká únava se odstraní snáze než úplná únava či vyčerpání. Dalším faktem je celistvost odpočinku. Pokud není odpočinek zaměřen na všechny složky osobnosti, je neplnohodnotný. To znamená, že se odpočinek musí týkat nejen těla, ale i ducha. Pro efektivnost odpočinku platí, že se má odpočívat v jiném prostředí, než ve kterém probíhala daná činnost, a stejně tak změna činnosti. Nejeftektivnější jsou dechová cvičení, protažení či lehká rozcvička a takzvané provětrání myšlenek neboli duševní uvolnění. Známým, ale ne příliš tolerovaným faktem je, že nečinnost není vhodný odpočinek. Alespoň ne dlouhodobá a efektivní. Jedním z důkazů může být, že většina duševně pracujících lidí potvrzuje, že si nejlépe odpočinou u lehké manuální práce (L. Míček, 1984).

Odpočinek můžeme rozdělit do určitých bloků. Prvním je odpočinek po každé hodině duševní práce a to zhruba pětiminutový. Blok, ve kterém se střídá hodina činnosti a zhruba pět minut odpočinku lze opakovat zhruba tři až pětkrát a následovat by měl delší odpočinek. Ten by měl být přibližně hodinový, a měl by se časovat nejlépe po obědě a večer před spánkem. Každý den by měl být zařazen asi tříhodinový pobyt na čerstvém vzduchu. A alespoň jeden den v týdnu by měl být věnován právě odpočinku. Následné doporučení je zhruba po půlroční práci alespoň dva týdny soustavného odpočinku. Z čehož vyplývá, že časté čerpání dovolené v kratších než týdenních intervalech se nedoporučuje, ale i toto je velmi individuální.

4.1.4 Pohybová aktivita

Pohyb je základním projevem živého organismu, je to určitá forma lidského chování. Pohybová aktivita ve všech formách napomáhá zlepšení či zachování tělesného i duševního zdraví, je hlavní součástí autoregulace. Je dokázáno, že napomáhá při redukci stresu, je prevencí před mnoha škodlivými faktory. Napomáhá při zvýšení zdatnosti, aerobní kapacity

organismu, zlepšování mentálních funkcí a dalším příznivým projevům organismu. Pohybová aktivita, a náležitosti s ní spojené, jsou důležitým nástrojem socializace a podněcují tendenci k vytváření takzvaných správných, zdravých návyků. Jedním se zajímavých pojmů spojených s pohybovou aktivitou a zajímavých z pohledu zdraví je well-being, to by se dalo vysvětlit jako navození pocitu pohody prostřednictvím pohybu a je zde spojována zábava s prožitkem. Velmi důležitým faktorem je zásada přiměřenosti a postupnosti.

Jedním z ukazatelů dnešní doby je typická sedavá poloha, a to jak v práci, tak ve škole či volném čase. Přitom sed je pro tělo nevýhodnou, nepřírozenou a nezdravou polohou, to z důvodu velkého působení na sedací plochy, tlaku na páteř, častým odkrýváním různých částí těla a podobně. Proto je nutno sedavé, jednostranné činnosti kompenzovat zvýšenou pohybovou aktivitou. Je známo, že sportovci či jedinci pohybově aktivní bývají charakterizováni kladnými a pro zdraví přínosnými vlastnostmi jako jsou například zdravé sebevědomí, pozitivní myšlení, vyšší pohybová zdatnost, ale také jsou spojováni s lepší sociální pohodou a emocionální vyrovnaností. Jako potvrzení a příklad by se dali uvést studenti tělesné výchovy. Není to jen domněnka, ale je to potvrzené řadou výzkumů a od řady autorů. *Například Weber referoval o pozitivním vztahu mezi fyzickou zdatností a úspěchem ve studiu u vysokoškoláků, Hart a Shuey zjistil totéž u vysokoškolaček* (L. Míček, 1984, s. 56).

4.1.5 Hospodaření s časem a jeho organizace

Hospodaření s časem a jeho organizace je v dnešní době řazena k velmi důležitým hlediskům plnohodnotného efektivního života každého jedince. Je to dáno tím, že téměř každý moderní člověk zažil časovou tíseň a většina z nich to označovala za stresovou událost. K současnému životnímu stylu patří velké nároky na jedince a celou společnost, každodenní uspěchanost a nezdravé zrychlování životního tempa. *Z uvedených faktorů vyplývá, že pro duševní rovnováhu je nejideálnější stav, kdy člověk subjektivně nepocítuje (ani objektivně k tomu nemá důvod) intenzivní časovou tíseň. Časové stresy jsou však bohužel údělem poměrně velkého počtu lidí a vymýtit je úplně ze života zůstane asi pro mnohé pouze ideálem; proto pokládáme za užitečné zamyslet se aspoň nad tím, jak snížit jejich intenzitu* (L. Míček, 1984, s. 60). Právě toto zamyšlení vede k duševní hygieně a dodržování správné životosprávy.

Základem pro získání více volného času je především uvědomit si kolik máme času k dispozici a racionálně ho využívat. To je možno například zvýšením pořádku a koncentrace. Pořádek nejen ve věcech, ale i v povinnostech a plánech umožňuje lepší využití energie i času. Je známo, že nepořádek snižuje efektivitu práce, tudíž vyžaduje více energie, času a

podobně. Stejně tak důležitá je koncentrace. Nejen že šetří čas, ale je efektivnější. Dalším důležitým faktorem je správný odhad vlastních možností, nepřetěžování se, nepřibírání nesplnitelných povinností a jiné. Když odhadneme vlastní možnosti, je důležitý adekvátní rozvrh práce a povinností a s ním posouzení závažnosti daných úkolů, omezení zbytečného a zaměření se na důležité. V případě, že není možno stihnout vše, je důležitý výběr nejcennějšího úkolu. V hospodaření s časem je nutné omezit časové ztráty, nad kterými se musí zamyslet každý jedinec sám. Ideální je využívat všech cenných chvil během dne, tím jsou myšleny chvíle po probuzení, kdy je mysl svěží, nebo naopak chvíle před spánkem. Ale také je pozitivním faktorem naučit se využívat rozdrobené chvíle během dne, které by jinak proběhly bez užitku, těmi se myslí chvíle nejrůznějšího čekání v ordinacích, na úřadech, mezi vyučováním, nebo chvíle strávené v dopravních prostředcích. Všechny výše zmíněné faktory poukazují na důležitost vytvoření pravidelného denního rytmu a využívání volných chvil. V dnešní době, když se hovoří o hospodaření s časem, nebo souvislostech režimu práce a odpočinku, se hovoří o takzvaném time managementu, což se dá vysvětlit jako potřeba řídit si svůj vlastní čas a naučit se s ním optimálně zacházet.

4.2 Prostředí a ergonomické podmínky

Jak již bylo zmíněno prostředí, jako takové, ve kterém žijeme, ovlivňuje člověka zhruba z 15%. Je nedílnou součástí lidského života, ovlivňuje jeho osobnost, zdraví, chování a i činnosti, kterou v daném prostředí prování. V tomto případě je pohled směřován k pracovnímu prostředí, to znamená na prostředí, které bezprostředně ovlivňuje činnost jedince.

Pracovní místo je oblast, na níž pracovník vykonává svoji činnost. Je prostorově vymezené, většinou obsahuje nějaké nástroje, pomůcky, nábytek a podobně. *Cílem ergonomického řešení pracovního místa je vytvořit takové pracovní podmínky, aby nedocházelo k nepřiměřené pracovní zátěži, např. svalově-kosterního aparátu (nevhodné pracovní polohy, jednostranné a dlouhodobé zatížení svalových skupin, vznik únavových projevů, pocitů diskomfortu apod.)* (O. Matoušek, J. Baumruk, 1998, s. 4). Ergonomickým uspořádáním pracovního místa je myšleno například respektování fyziologických a antropometrických požadavků, také jsou brány v potaz požadavky hygienické a psychofyziologické. Tyto požadavky jsou chápány jako důležitá kritéria pro uspořádání pracovních míst. Pro uspořádání pracovního místa, jako takového, jsou dána základní hlediska a to základní a vedlejší pracovní poloha, pracovní pohyby rukou, nohou a trupu, fyzická

náročnost práce, požadavky na zrak, sluch a požadavky na pozornost, myšlení a rozhodování (O. Matoušek, J Baumruk, 1998).

Psychologický pohled na pracovní prostředí zohledňuje úpravu optických a akustických podmínek a teplotu, vlhkost a cirkulaci vzduchu. Úprava optických podmínek zahrnuje správné osvětlení a citové působení barev. *Fyziologové tvrdí, že zrakem vydáme značnou část své energie. Tato hypotéza je nepřímo podporována například zjištěním, že vlivem špatného osvětlení (např. tam, kde jsou špinavá, nemytá okna) se výrazně sníží výkonnost při duševní práci (až o 30 %) i při práci tělesné* (L. Míček, 1984, s. 69). Je známo, že jak práce tělesná, tak i duševní, vyžaduje určitou intenzitu osvětlení. Přiměřená intenzita světla, aby se zrak neunavoval, je pro běžného člověka přibližně 50 lx až 70 lx. Zvyšováním intenzity světla, lze do jisté míry zvyšovat výkonnost. Intenzita světla na psacím stole by měla být zhruba 500 luxů. Dalším důležitým faktorem pro osvětlení je jeho směr a rozložení. Správné osvětlení by mělo být rovnoměrné a vyhovující směr světla je z levé horní strany a poněkud zpředu. Tento směr je vyhovující pro praváka, aby si nestínil a podobně. Také by se měl brát v potaz poměr plochy okna a podlahy, který má být nejméně 1 : 5. Čistá okna a dostatečné denní světlo mohou zvyšovat výkonnost až o 15 %. Jak bylo zmíněno, k optickým podmínkám patří také citové působení barev. Obecně jsou známy uklidňující nebo naopak aktivující účinky některých barev. Mezi barvy s uklidňujícími účinky jsou řazeny především odstíny modré a zelené. Je prokázáno, že vlivem modré barvy se snižuje krevní tlak a svalový tonus, pomocí této barvy je možné zpomalit dýchání a srdeční činnost. Odstíny zelené barvy mají podobné účinky a uvádí se, že pohled do zeleně poskytuje jedinci pocit úlevy. Naopak aktivizující barvou je červená. Znamená to, že odstíny červené jedince aktivizují, povzbuzují, dráždí a tím zvyšují krevní tlak a svalový tonus a podobně. Je ovšem zapotřebí zmínit, že lidé nejsou na barvy stejně citliví. Co někoho nechá lhostejným, může na jiného působit až dráždivě. Také je vnímání barev odlišné u žen a mužů. Uvádí se, že ženy jsou na barvy citlivější. Barevná úprava místnosti a pracoviště má vliv na výkon, z toho, co bylo zmíněno, vyplývá, že teplé odstíny na stěnách ovlivňují pracovní výkon pozitivněji než odstíny studených barev jako je modrá. Sterilní bílá barva může působit depresivně a vyvolávat spojení s prostředím nemocnice.

Úprava akustických podmínek se podle názvu zabývá hlukem v místnosti. Při posuzování správného ozvučení dané místnosti mají význam hodnoty intenzity a frekvence hluku. Intenzita hluku vyjadřuje, jak jsou zvuky v místnosti silné a měří se v decibelech.

Frekvence hluku vyjadřuje, jak vysoké tóny v místnosti převažují a měří se v hertzech. Také se bere v potaz ozvěna.

| |
|--|
| 0 dB – bezzvukost, pro člověka škodlivá; |
| Do 30 dB – normální, přírodní prostředí: šumění deště, větru, pohyby lidí, zvířat atd.; |
| 30 – 65 dB – hluk relativní, který se může stát člověku škodlivým za určitých okolností. Rozhodujícím je citový vztah člověka k hluku, zvláště při dlouhodobém působení. Funkční tělesné reakce jsou dány mohutností citového ohlasu.; |
| 65 -95 dB – hluk absolutní, který se stává člověku rychleji škodlivým bez ohledu na duševní postoj. Funkční tělesné změny jsou především dány fyzikálními vlastnostmi zvuku (hladinou zvuku). Při současném negativním citovém postoji jedince k vlastnostem tohoto hluku se funkční reakce ještě dále umocňují. Je to hluk na velmi živých křižovatkách, továrních halách atd.; |
| 95 – 130 dB – dříve či později kromě duševních a funkčních tělesných reakcí je poškozován sluch; |
| Nad 130 dB – hluk působí bolest, škody na vnitřním uchu jsou pronikavé, rychle postupují a jsou nenapravitelné. |

Tab. 2 : Intenzita hluku, Zdroj: Semotán – Semotánová, 1962, s. 67.

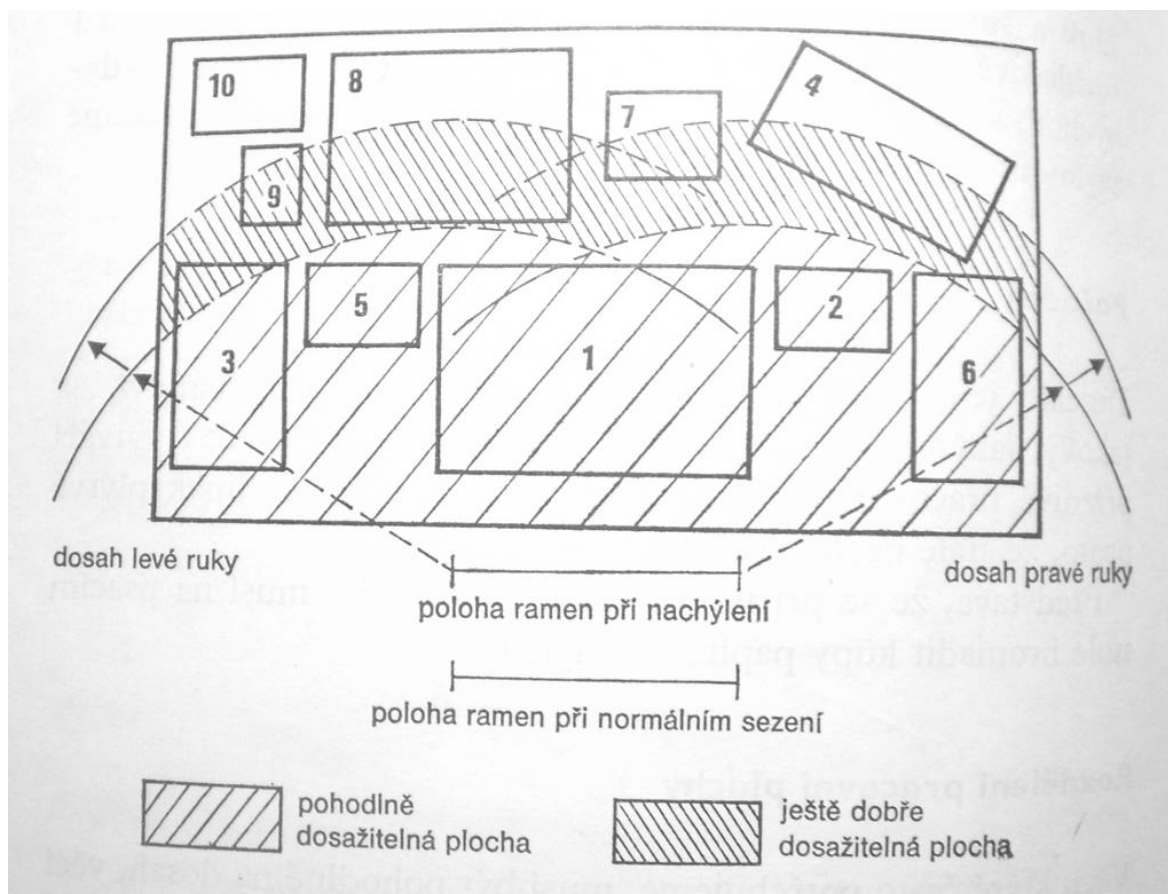
Hluk v místnosti, stejně jako ostatní zmíněné faktory, ovlivňuje pracovní výkon. Optimální hlučnost při soustředěné práci by neměla přesahovat 40 decibelů. V místnostech, kde je hluk větší, výkonnost klesá, a to u dětí i u dospělých. Hluk jako takový může vést k poruchám sluchu, ale také dokonce k psychickým i fyzickým poruchám. Do akustických podmínek by se dala také zařadit hudba. Některé druhy hudby mají velmi uklidňující a některé aktivizující účinek, který může být v obou případech pozitivní. Relaxační hudbou se zabývá muzikoterapie. Co se týče hudby a pracovního výkonu je zapotřebí zjistit vlastní, individuální potřeby, každý by si měl zjistit, co mu nejvíce vyhovuje, který typ hudby ho uklidňuje a který aktivizuje.

Dalšími faktory ovlivňující pracovní výkon jsou teplota, vlhkost a cirkulace vzduchu. Optimální teplota pro sedavou práci v zimních obdobích je přibližně okolo 22,5 °C a v letních obdobích mezi 24 °C a 27 °C. Pro práci vyžadující velké úsilí, tedy pro namáhavou práci je vhodná teplota okolo 16 °C, pro středně namáhavou práci je to potom teplota okolo 18,5 °C. Pracovní výkon je tedy ovlivněn teplotou vzduchu, vlhkostí, která by se měla pohybovat mezi 25 až 60 % s ohledem na teplotu, a prouděním vzduchu. Samozřejmě je nutný stálý přívod čerstvého vzduchu. Uvádí se, že snesitelné proudění vzduchu se pohybuje od 0,25 m/s a ideální proudění čerstvého vzduchu je 0,1 m/s (W. Zielke, 1984).

Abychom dosáhli alespoň optimálních a spíše vyšších pracovních výkonů, je zapotřebí znát a dodržovat určité podmínky, podle kterých by mělo vypadat pracovní prostředí. Některé

důležité podmínky již byly zmíněny, ale zdaleka nebyly zohledněny všechny oblasti a jejich faktory. Další podmínkou jsou například rozměry místnosti, vybavení a pořádek v ní. Ideálně se doporučuje, aby jedinec, který má pracovat samostatně, obýval místnost o plošné výměře 16 až 20 m². Příliš malá, ale i příliš velká místnost může mít negativní vliv na pracovní výkon. Důležitý je především prostorový soulad, který závisí na rozměrech a proporcích místnosti. Z pohledu na vybavení a pořádek se uvádí, že příliš zaplněná místnost odvádí pozornost od práce a na druhou stranu příliš prázdná místnost může brzdit duševní činnost. Květiny, obrazy a dekorace jsou pozitivními prvky. Zásadní faktor je pořádek v uspořádání věcí, určitý řád, ale pozor na puntičkářství. Pořádek, systém a určité uspořádání dává pracovnímu prostředí pozitivní charakter, a co je důležité, šetří čas a síly. Neméně důležitým faktorem je sedadlo. Studující sedí při své práci přibližně 75 % času, který studiu věnuje, právě z takto vysokého čísla vyplývá velký význam správného zvolení sedadla. Zásadní je výška sedadla, východiskem je výška stolu, která by měla být přibližně 74 cm. Optimální je, když je nejhlubší bod sedadla zhruba 28 cm pod pracovní plochou stolu a plocha sedadla je asi 40 cm nad úrovní podlahy. Opět je důležité zjistit si individuálně vyhovující sedadlo. Obzvláště v dnešní době, kdy je výběr až nepřehledný, židle jsou vyrobeny podle různých anatomických hledisek, jsou otáčivé, pruží, mají nastavitelnou výšku, polohu, různě vysoké opěrky, z různých materiálů a podobně. Také jsou určité podmínky na plochu psacího stolu nebo pracovní desky. Ta nemůže být nikdy dost velká, za minimální plochu jsou považovány rozměry 150 na 70 cm a optimální výška již zmíněných 74 cm (W. Zielke, 1984).

V neposlední řadě je důležité rozložení pracovní plochy. Asi všichni se setkali s nějakými pravidly, podle kterých by měla pracovní plocha vypadat, ale jen málokdo to opravdu dodržuje. Přitom je to jedno z hledisek, které velmi šetří jak čas, tak sílu a energii. Stačí jen dodržet základní pravidla, kterými jsou například, že věci které často potřebujeme, musí být na dosah. Jako příklad je uveden obrázek „*Uspořádání pracovní plochy*“.



1. Volná pracovní plocha
2. Nejpoužívanější psací potřeby
3. Papíry, popř. písemnosti k vyřízení
4. Nejdůležitější příručky
5. Méně často používané pracovní potřeby
6. Literatura nebo příručky potřebné k práci
7. Schránka na drobný odpad
8. Vyřízené písemnosti
9. Telefon
10. Telefonní seznam, adresář

Obr. 3 : Uspořádání pracovní plochy, Zdroj: W. Zielke, 1984, s. 108.

Všechny zmíněné podmínky pracovního prostředí ovlivňují pracovní výkon. V případě zjištění optimálně vyhovujících podmínek pro daného jedince se může pracovní výkon velmi zefektivnit. Ve stručnosti jsou to tedy rozměry a proporce místnosti, barevnost stěn, zvuková izolace a vybavení místnosti. U těchto faktorů je zapotřebí, aby odpovídaly požadavkům vkusu, účelnosti, a aby umožňovaly optimální pracovní výkon. Pořádek v místnosti a především na psacím stole zajišťuje snížení časové náročnosti a zvýšení efektivity činnosti. Je velmi důležité tyto podmínky přizpůsobit individuálním potřebám, to znamená zjistit vyhovující podmínky, seznámit se s nimi a ve vlastním zájmu je dodržovat.

5 Jak efektivně studovat

Tato kapitola obsahuje již zmíněné a vysvětlené pojmy nezbytné pro to, aby byla činnost vykonávána jedincem co nejefektivněji. Vycházíme tedy z toho, že dané pojmy známe a pouze je aplikujeme na činnost, v tomto případě na učení.

Z toho, co bylo zmíněno v předchozích kapitolách, vyplývá, že efektivita vychází ze znalostí sebe sama, to znamená znalost svých potřeb a nároků, učebního stylu atd. a dodržování určitých zásad, které nám poskytuje duševní hygiena, zákony učení a podobně. Je důležité tyto obecné rady, pravidla, doporučení znát, ale důležitější je umět je přizpůsobit sobě na míru. Efektivita tkví v několika směrech a to v úspoře času a sil, zvýšení pracovního výkonu a prohloubení dané činnosti. Při aplikaci na učení to znamená zkrátit dobu učení, nevyčerpat tím všechny své síly, učivu porozumět, zapamatovat si ho a umět ho použít.

Obecná pravidla efektivního učení nejsou složitá, ale i přesto jsou nedocenená a ne příliš dodržovaná. Je jich mnoho, začněme například s pravidlem pravidelnosti. Jedinec by měl vědět, ve které části dne popřípadě týdne se nejlépe učí, kdy je jeho výkon nejefektivnější a tu dobu věnovat právě učení. Znamená to, že jedinec, který je aktivnější ráno a během dne, by se neměl učit večer a po nocích, a samozřejmě naopak, jedinec který není zrovna ranní ptáče, by se asi neměl učit v ranních hodinách. Proto je vhodné zjistit, která denní doba jedinci vyhovuje, je pro něj optimální a řídit se tím, stojí ho to potom méně úsilí, práce jde snáze a je efektivnější. Dalším pravidlem by mělo být místo, kde se učíme. Nejlépe by to mělo být u psacího stolu, na správné židli a ve vhodné místnosti. To, jak mají tyto věci vypadat, bylo popsáno v předchozí kapitole. Stejně učební místo je důležité z důvodu, že organismus si na toto místo zvykne, do podvědomí se uloží, co se na daném místě dělá a organismus se tomu přizpůsobí. Proto by se nemělo učit například v posteli, organismus má toto místo spojené se spánkem, v kuchyni u jídelního stolu, kde je spojitost s jídlem a podobně. Nemělo by se zapomínat na uspokojení primárních potřeb. Když se má jedinec učit a má to být efektivní, měl by mít uspokojené potřeby hladu, žízně, spánku a podobně. Hladový, nevyspalý jedinec se bude jen těžko učit efektivně, aby ho to nestálo zbytečné síly a čas. Na základě několikrát zmíněného času vyplývá další pravidlo a to určitý režim práce a odpočinku. Již na počátku úsilí každého jedince o nalezení správného režimu práce a odpočinku by mělo být respektování životních rytmů. Základem je rytmus spánku a bdění, pravidelnost tohoto rytmu umožňuje jedinci plánovat efektivně svůj život, aby byl produktivní

a současně poskytoval prostor pro seberealizace i relaxaci. Střídání práce a odpočinku je opět individuální, ale dalo by se říci, že na hodinu učení by mělo připadat přibližně deset minut odpočinku, to se dá opakovat zhruba třikrát a následovat by měla minimálně půl hodinová přestávka. Celý tento cyklus by se měl během dne opakovat opět maximálně třikrát. Pravidla pro odpočinek jsou především změnit vykonávanou činnost a prostředí. V případě učení je vhodné odejít od stolu, nejlépe z místnosti a jít se například projít, zlehka se proběhnout, dát si sprchu či něco jiného co jedinci vyhovuje. Kromě rozvržení časové jde také o rozvržení obsahové. Jak je tomu u všech pravidel je potřeba si je přizpůsobit a najít optimální způsob vyhovující danému jedinci. Obsahové rozvržení je zde bráno v tom smyslu podle jaké složitosti si jedinec vybírá učení, povinnosti, kterými začne. Jestli nejdříve udělá to nejsložitější a postupně se dostává k primitivním úkolům nebo naopak. Podle zkušeností by se jedinec měl přiklánět k prvnímu postupu, tedy začínat složitým, kdy má nejvíce sil a motivace. V případě, že to takto nefunguje, je vhodné obtížnost střídat, splnit či se naučit něco snazšího a tím se motivovat ke splnění něčeho obtížnějšího. A v neposlední řadě jsou pravidla týkající se postupu a způsobu učení. To je asi neindividuálnější pravidlo, ale vychází ze znalosti učebního stylu, zákonů učení a důležitou součástí je pravidlo pořádnosti. Když se jedinec v poznámkách, pomůckách, knihách a dalších používaných materiálech vyzná, je jen na něm, jaký způsob mu vyhovuje. Ať je to podtrhávání, přepisování, opakované čtení, přečítávání na hlas, poslouchání a tak dále (J. Toman, 1984).

5.1 Metakognice

Metakognice neboli kognitivní kontrolování je pojem nadřazený důležitému pojmu autoregulace a úzce souvisí s efektivním učením. *„Metakognice se obvykle používá ve významu, který bychom metaforicky vyjádřili termínem „poznávání na druhou“. V r. 1979 jej použil J. H. Flavell ve významu poznatků, jež člověk získává o svých vlastních poznávacích procesech nebo poznávacích procesech jiných lidí, tedy „poznáváme, jak vlastně poznáváme“. Později se výraz metakognice objevil ještě ve druhém, posunutém významu. Člověk, který sleduje sám sebe, jak postupuje, když něco poznává, něčemu se učí, tímto „monitorováním“ – ať chce nebo nechce – jistým způsobem zasahuje do průběhu těchto procesů, jež se budou asi odehrávat jinak, než kdyby probíhaly spontánně, nekontrolovaně. Proto A. L. Brown (1980) používá výraz metakognice ve významu usměrňování, řízení vlastních poznávacích procesů (J. Mareš, 1998, s. 169). Metakognice jsou tedy aktivity kontroly, regulace a orchestrace poznávacích procesů, které vyplývají ve službě konkrétních*

cílů nebo objektů. Rozvoj metakognitivních dovedností je klíčem k úspěchu ve formálně operativním stádiu, dle Piageta je to 11 – 12 let, dnes je uváděno okolo osmi let.

Metakognice má čtyři kategorie, kterými jsou metakognitivní znalosti, metakognitivní zkušenosti, cíle a činnost strategie. Metakognitivní znalost je znalost vlastních znalostí a faktorů co ovlivňují kognitivní proces. Metakognitivní znalost je rozčleněna na tři proměnné, a to na osobní, úkolovou a strategii úkolu. Osobní zahrnuje vše, co víme o tom jak se učit. Je to víra ve vlastní dovednosti, vědění o interindividuálních a intraindividuálních rozdílech. Úkolová zahrnuje stupeň obtížnosti úkolu, jaký si může jedinec vybrat, aby byl úspěšný. Strategie znamená otázku, jak úspěšně se tomu jedinec naučí. Správná strategie je to, co je pravděpodobně nejefektivnější v dosahování dílčích i finálních cílů. Druhou kategorií je metakognitivní zkušenost, což je reakce na metakognitivní procesy. Zkušenosti vedou k vytyčení nových cílů a opuštění či revizi těch starých. Metakognitivní zkušenosti ovlivňují metakognitivní znalosti a vedou k výběru a využití kognitivních stylů. Metakognitivní zkušenosti a znalosti se částečně překrývají. Třetí kategorií jsou úkoly, objektivní kognitivní cíle. A poslední kategorií jsou strategie, způsoby využití k dosažení cíle. Kognitivní strategie je způsob jakým se učíme, tvoří kognitivní vývoj a metakognitivní strategie tento způsob a vývoj monitoruje, kontroluje a určuje, zda je vhodný pro příští učení. Metakognitivní zkušenosti kombinované s dalšími metakognitivními znalostmi vedou ke správnému výběru a využití kognitivní strategie.

5.2 Strategie učení

Strategie učení je posloupnost činností, které jsou promyšleně zařazené, tak aby bylo možno dosáhnout určitého cíle. Nad různými strategiemi učení stojí styly učení, které mají podobu metastrategie učení. Obecně je to plán, podle kterého se řeší daný úkol. Rozhodování o tom čeho dosáhnout a čeho se vyvarovat. Součástí strategie je taktika, což jsou dílčí postupy, které jsou nástrojem techniky. Strategie učení mají několik dělení, jedno z nich je na kognitivní, metakognitivní, afektivní a sociální. Studijní strategie podle motivace jsou vnitřní, vnější, výkonová a sociální motivace. Další učební strategie mohou být vybavování, opakování a nacvičování, komunikační a zakrývací strategie. Roviny strategie podle Mareše jsou úkolová, percepční, záměr a plán, rozhodovací, realizační, kontrolní a řídicí a resultativní což je podoba výsledku (J. Mareš, 1998).

5.3 Efektivní zapamatování

Prvotní je zhodnocení vlastních schopností. Je důležité si určit takový způsob studia, který danému studentovi nejlépe vyhovuje. Někdo je schopen si zapamatovat látku čtením, jiný poslechem. Pro efektivní zapamatování je třeba mít opravdový zájem si informaci zapamatovat, popřípadě spojit novou informaci s jinými příbuznými. Před začátkem studia je dobré si nejprve udělat přehled celého materiálu a rozdělit jej na části podle šířky a důležitosti. Ty pak rozdělit a naplánovat si čas na jejich osvojení, při čemž se nesmí zapomínat na dostatečný odpočinek.

Jedním z klíčových kroků efektivního učení a následného zapamatování, je umět si psát poznámky. Co to vlastně znamená? Velice důležité a práci velmi usnadňující je naučit se psát dobré poznámky. Zvolte si psaní poznámek tak, aby měly svůj řád a byly pro vás přehledné. Poznámky si dělejte tak, aby zůstávalo dost volného místa pro případné doplňování během studia. Používejte i grafické nebo barevné úpravy pro lepší orientaci. Poznamenávejte si i své vlastní myšlenky, které vás v dané souvislosti napadly. Mohou vám být nápomocné při dalším studiu. V poznámkách si vypisujte i odkazy na literaturu, v které jste dané poznatky získali. Ideální je přečíst si svoje poznámky v co nejkratší době po jejich vytvoření, nejlépe do čtyřiařiceti hodin, kdy je materiál ještě v živé paměti, a můžete je případně doplnit o další postřehy.

Dalším krokem je efektivní a cílené čtení. Měli bychom se naučit přistupovat ke čtení způsobem vhodným pro určitý účel a povahu materiálu. Tento přístup se nazývá všestranným čtením. O tématu, které máme prostudovat, bychom měli získat nějaké poznatky a informace ještě před samotným čtením materiálu, abychom zvýšili svůj zájem, soustředění a rychlost čtení. Máme tři možnosti, jak to udělat - návštěva přednášky na dané téma, procházením a výběrovým čtením materiálu na podobné téma, který je nám bližší a má např. více informací nebo si vybavíme vlastní zkušenost.

Mezi důležitou dovednost v rámci efektivního čtení je dovednost správného předběžného seznámení s textem a dovednost rychlého čtení pouze klíčových myšlenek. Každý způsob učení, čtení je potřeba si nacvičit a zažít si ho. Stručný návod k těmto dovednostem by mohl vypadat takto: Nejdříve bychom si měli projít zadaný úkol, přečíst si předmluvu, obsah, shrnutí a závěry. Zpaměti si říct, co jsme zjistili a pokračovat ve studiu materiálu. Pokud byla zařazena dlouhá přestávka nebo byl již úkol splněn, znova si jej projděte. Dalším krokem je vytvoření a zodpovězení otázek. Přemýšlejte o důvodech, proč

jste dostali tento úkol, proč byl tento materiál napsán, proč jste si ho vybrali a podobně. Na otázky navazuje jejich zodpovězení, proto čtete a hledejte odpovědi. Pro zapamatování si opakujte z paměti, občas si udělejte přestávku a pokuste se odpovědět na předešlé otázky. Aby to bylo snazší, dělejte si stručné poznámky během čtení, využít můžete také značky na okraji či podtržení textu. Pro naučení rychlého čtení si každý den vyberte text, který pokládáte za snadný, a vypadá čtivě. S využitím zvoleného textu provádějte cvičení asi 15 minut denně, všimněte si názvu, zopakujte si, co už o daném tématu víte a projděte text tak, že si přečtete poslední odstavec, nadpisy či první věty, při tom vnímejte grafické uspořádání a udělejte si představu o materiálu. Shrňte si, co jste se při předběžném seznámení dozvěděli a postupně obraťte název v otázku, na kterou chcete pomocí materiálu odpovědět. Až tímto způsobem přečtete dostatek klíčových myšlenek, zeptejte se, co si pamatujete jako odpověď na svou původní otázku. Pokud si nepamatujete, je možné, že jste postupovali příliš rychle a je nutné si materiál výběrově zopakovat a podrobněji si odpovědět (N. B. Kahn, 1998).

Shrnutí k této kapitole je, že efektivita učení vychází ze znalostí sebe sama a nám vyhovujících a osvědčených postupů vedoucích k dosažení námi vytyčených cílů. Obecné zásady, pravidla, metody a podobně jsou jasně dány, úkolem každého, je se s nimi seznámit, přizpůsobit si je a hlavně je využívat v praxi.

6 Praktická část – výzkum

Tato kapitola je doplňkem teoretické části této bakalářské práce. Zahrnuje projekt výzkumného šetření a jeho jednotlivé části: vytyčení výzkumného cíle, výzkumný problém, formulaci výzkumných otázek, dále charakteristiku výzkumného souboru, popis výzkumné metody a na závěr zhodnocení a prezentace výsledků. Cílem praktické části bylo zjištění povědomí o problematice poznatků získaných teoretickým zpracováním ve vybrané sociální skupině, v tomto případě u vysokoškolských studentů. Zjištění bylo provedeno prostřednictvím dotazníkové metody.

6.1 Výzkumné šetření

Projekt

Na úvod se pokusím objasnit vlastní pojem výzkum. Výzkum jako takový má mnoho různých definic, a to především z toho důvodu, že má mnoho stránek, a může mít mnoho podob. Například podle P. Gavory je to způsob systematického řešení problémů, kterým se rozšiřuje hranice vědomí lidstva. Dále uvádí, že prostřednictvím výzkumu se dají získávat nové poznatky nebo dosavadní poznatky potvrzovat či vyvracet. Pomocí nových výzkumů se dají odhalovat různé skryté stránky a pohledy na různou problematiku (P. Gavora, 2000).

Výzkumný cíl

Obecným cílem výzkumné části je zodpovědět vytyčené výzkumné otázky týkající se daného problému. Zaměřila jsem se na zjištění toho, zdali jsou vysokoškolští studenti informováni o duševní hygieně a efektivním učení. Také se zaměřím na rozdíl informovanosti mezi studenty pedagogické fakulty a studenty z jiných fakult. Dále navazuje otázka, zda tyto informace prakticky využívají, tím pádem dodržují zásady efektivního učení – rozvržení dle časové náročnosti, úplné a přehledné poznámky, vhodné ergonomické podmínky. A zdali prostřednictvím duševní hygieny předcházejí působení stresu na jejich organismus a možnosti zhoršování jejich duševního zdraví.

Výzkumný problém

Za zahájení výzkumu se považuje vymezení výzkumného problému, který jasně vypovídá o tom, co bude v daném výzkumu zkoumáno. Správná vymezení a formulace výzkumného problému jsou důležitým základem, od kterého se odvíjí další vývoj výzkumu. Podle P. Gavory se dají rozlišit tři typy výzkumných problémů a to na deskriptivní (popisný), relační (vztahové) a kauzální (příčinný) (P. Gavora, 2000).

Výzkumný problém pro tento výzkum je deskriptivního neboli popisného typu. Již z názvu vyplývá, že se pomocí tohoto typu zjišťuje a popisuje určitá situace, stav nebo výskyt specifického jevu (P. Gavora, 2000). Problematikou pro tento výzkum jsem zvolila duševní hygienu a konkrétní výzkumný problém zní: Jsou studenti Západočeské Univerzity dostatečně informováni o problematice duševní hygieny ve vztahu k efektivnímu učení a duševnímu zdraví?

Formulace výzkumných otázek

Pro vyhodnocení tohoto výzkumného problému prostřednictvím dotazníku jsem si zvolila tyto výzkumné otázky.

1. Jsou vysokoškolští studenti informováni o problematice duševní hygieny?
2. Jsou vysokoškolští studenti informováni o zásadách efektivního učení a využívají tyto zásady v praxi?

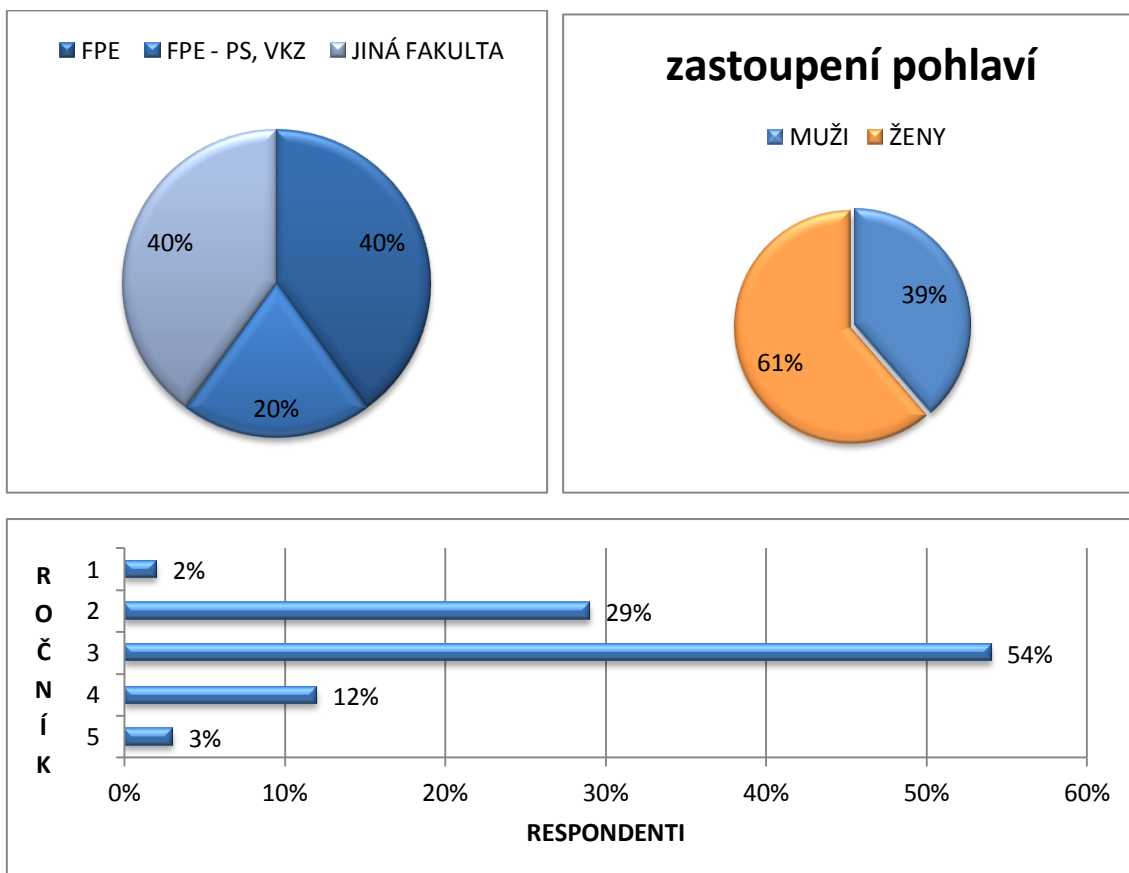
Na základě vlastních zkušeností a poznatků získaných díky studiu na Pedagogické fakultě Západočeské Univerzity jsem vzhledem k informacím a poznatkům o studiu na jiných fakultách stanovila dvě vědecké hypotézy, které chci potvrdit pomocí výsledků výzkumného šetření.

H₁: Studenti Pedagogické fakulty se během studia setkávali více s pojmem duševní hygiena a mají podrobnější informace než studenti z jiných fakult.

H₂: Studenti Pedagogické fakulty jsou více seznámeni se zásadami efektivního učení a více jich využívají v praxi než studenti jiných fakult.

Výzkumný soubor

Základním souborem tohoto výzkumu jsou všichni vysokoškolští studenti Západočeské univerzity v Plzni. Výběrový soubor je tvořen náhodnými studenty, a to tak, aby bylo zastoupeno několik různých fakult. Výzkumný vzorek je aplikován na vysokoškolské studenty ve věku od 18 do 27 let, a to z důvodu, že pro tuto věkovou kategorii může být nejpřírodnější znát a umět zacházet se svým učebním stylem. Výzkumný soubor se skládá ze 100 respondentů obou pohlaví se zastoupením 60 respondentů z Pedagogické fakulty z toho 20 studentů studujících obory na katedře psychologie, tudíž obor Psychologie se zaměřením na vzdělávání či Výchova ke zdraví a 40 respondentů z jiných fakult. Celkově je tvořen soubor z 62 žen a 38 mužů. Jednotlivé zastoupení bylo 22 žen a 18 mužů z Pedagogické fakulty, 19 žen a 1 muž z Pedagogické fakulty studující obor PS nebo VKZ, a z jiných fakult bylo zastoupení 21 žen a 19 mužů. V úvodu dotazníku je zařazena také otázka studijního ročníku, kde jasně převládají respondenti studující třetí ročník. Procentuální zastoupení je znázorněno následujícími grafy.



Výzkumná metoda

Výzkumná část je zpracována pomocí kvantitativní metody výzkumu. A pro zjišťování údajů byla zvolena metoda dotazníku.

Dotazník je spojován s dotazováním, neboli s otázkami. Jedná se o písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Především je určen pro hromadné zjišťování potřebných údajů. Měl by se skládat ze tří částí, a to ze vstupní části, která obsahuje úvod k dotazníku a hlavičku s údaji o respondentovi, druhé části, kterou tvoří vlastní otázky a třetí části, což je většinou závěr s poděkováním. Při využití dotazníku se doporučuje provést takzvaný předvýzkum, který ověří jasnost otázek (P. Gavora, 2000).

Dotazník k praktické části této bakalářské práce obsahuje sedmnáct otázek. Vstupní část má tři otázky týkající se pohlaví, druhu fakulty a ročníku respondenta. Druhá část se skládá ze čtrnácti vlastních otázek zaměřených na duševní hygienu a efektivní učení. Jedná se o otázky uzavřené s jasně formulovanou odpovědí a otázky s odpověďmi intervalového škálování. Na závěr je dotazník ukončen poděkováním.

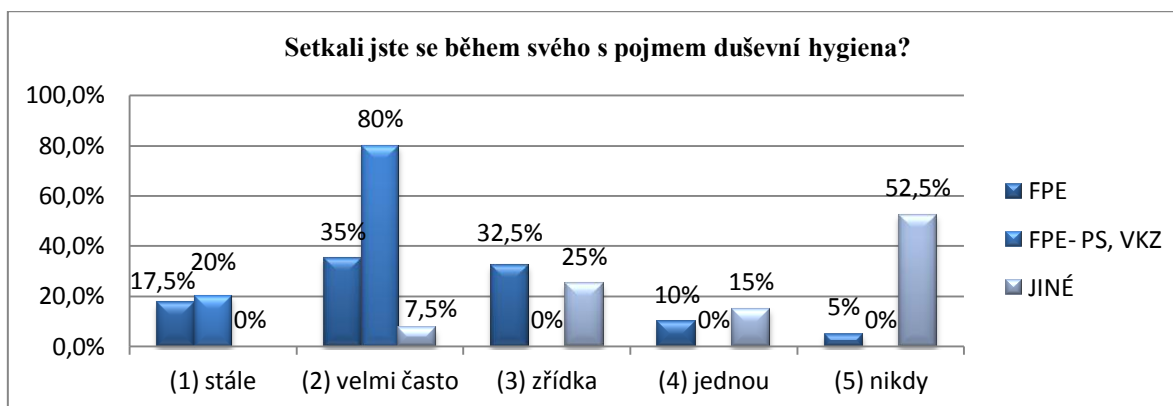
Otázky číslo 1, 2, 3 a také 13, 14 se týkají první výzkumné otázky, která je zaměřena na informovanost vysokoškolských studentů v oblasti duševní hygieny. Ostatní otázky souvisejí s druhou výzkumnou otázkou zaměřenou na efektivní učení a jeho využívání v praxi. Prostřednictvím odpovědí k jednotlivým výzkumným otázkám se na ně budu snažit nalézt odpověď a potvrdit dvě výše zvolené hypotézy.

6.2 Prezentace a vyhodnocení výsledků

Tato podkapitola je věnována vyhodnocení jednotlivých otázek. Vyhodnocení dotazníku je provedeno sloupcovými a pruhovými grafy, doplňujícími srovnávacími tabulkami vytvořenými v aplikaci Microsoft Excel a slovním zhodnocením.

Výsledky z následujících tří otázek vytvářejí odpověď na první výzkumnou otázku a snaží se potvrdit vědeckou hypotézu H_1 .

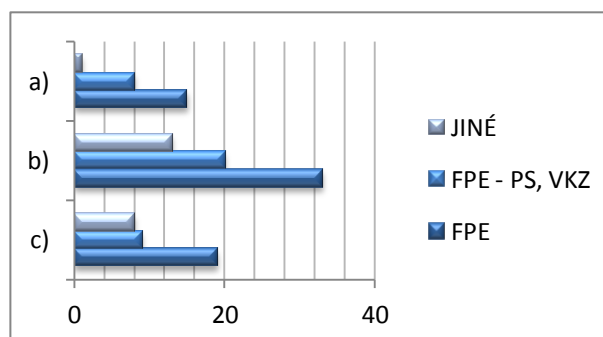
OTÁZKA 1. Setkali jste se během studia s pojmem duševní hygiena?



Z uvedeného grafu vyplývá, že se studenti Pedagogické fakulty setkali s pojmem duševní hygiena během svého studia více než studenti jiných fakult. Podle očekávání se nejčastěji s tímto pojmem setkali studenti oborů Psychologie a Výchovy ke zdraví. Studenti z jiných fakult odpovídali více jak z 50% „jednou či nikdy“, a ani jednou nezvolili první možnost „stále“. Studenti z FPE z 85% odpovídali „(1) – (3)“ a studenti z FPE - KPS volili odpověď „stále“ a z 80% „velmi často“, nikdo z nich neodpověděl „zřídka, jednou či nikdy“.

OTÁZKA 2. Pokud ano (tzn., byla u otázky č. 1 kladná odpověď), tak jakým způsobem?

- Samostatný předmět
- Přednáška, součást jiného předmětu
- Téma individuálního rozvoje

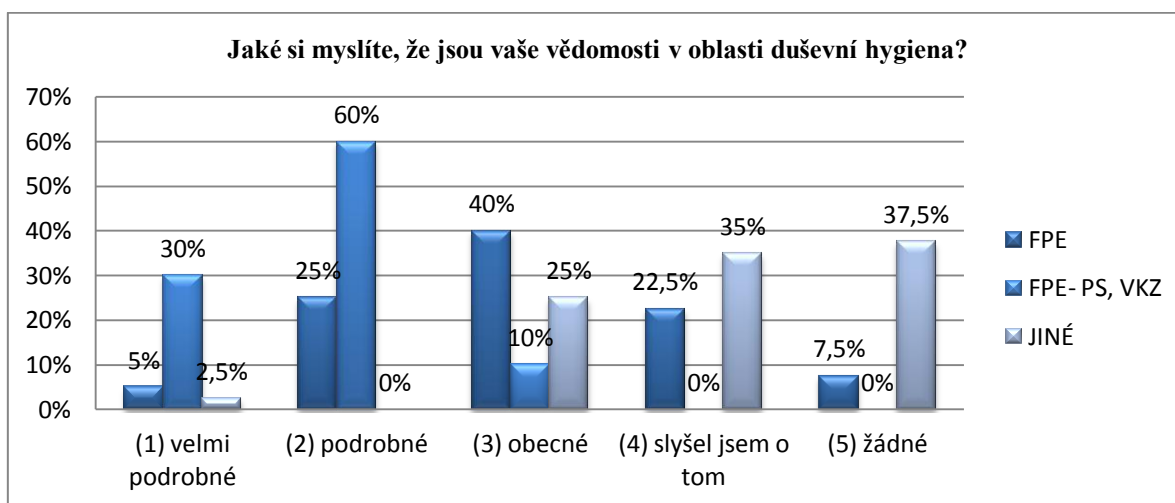


V této otázce, jako v jediné v dotazníku mohli respondenti zvolit více odpovědí

najednou. Odpovídali pouze ti, kteří odpověděli na první otázku jinak než „(5) nikdy“. Tato otázka není zpracována procentuálně, pouze je zobrazena četnost u jednotlivých odpovědí. Nejčastější odpovědí bylo „b) Přednáška, součást jiného předmětu“, zvolilo ji 33 studentů z FPE a všichni respondenti z FPE – PS, VKZ. Na tuto otázku odpovídalo pouze 19 respondentů z jiných fakult, ostatní volili v první otázce „(5) nikdy“, tudíž na tuto otázku neodpovídali. Ukázalo se, že nikdo z 19-ti studentů jiné fakulty nevybral možnost „a)“, tedy neabsolvoval samostatný předmět zaměřený na duševní hygienu. Zatímco 15 respondentů studujících FPE a 8 studujících FPE – PS, VKZ se zabývalo studiem duševní hygieny v samostatném předmětu.

OTÁZKA 3. Jaké si myslíte, že jsou vaše vědomosti v oblasti duševní hygieny?

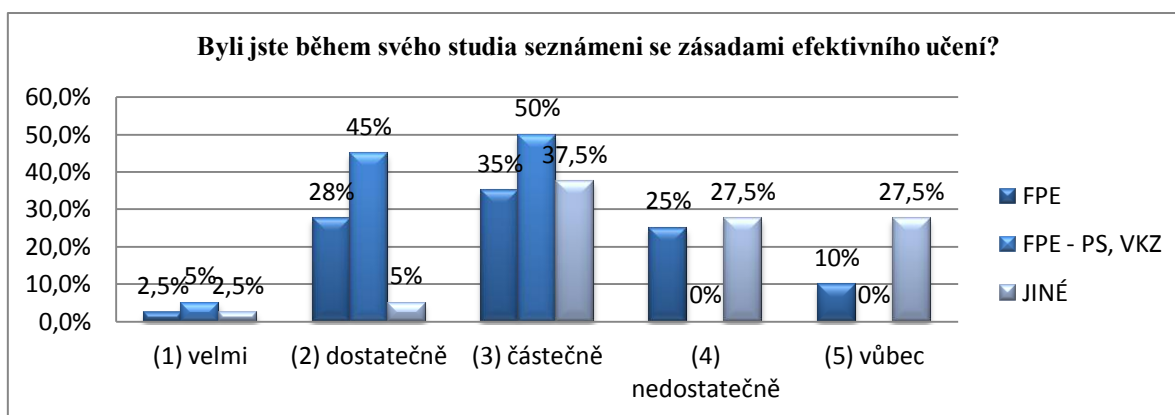
Tato otázka doplňuje dvě předchozí. U studentů FPE – PS, VKZ se ukázala přímá úměra, častěji se s pojmem setkávali, tudíž jsou jejich vědomosti podrobnější, 90% odpovědělo, že si myslí, že jsou jejich vědomosti v této problematice podrobné či dokonce velmi podrobné. U studentů ostatních oborů FPE byla zastoupena každá odpověď, nejvíce však „(3)“ obecné vědomosti. U jiných fakult se potvrdilo, že více než 70% o této problematice nemá žádné informace nebo o ní pouze slyšelo, 25% se domnívá, že má v této oblasti alespoň obecné vědomosti.



Následující otázky jsou zaměřené na potvrzení druhé hypotézy a zodpovězení druhé výzkumné otázky. Čtvrtá otázka přímo zjišťuje povědomí o zásadách efektivního učení a další otázky se snaží zjistit, zdali studenti využívají tyto zásady v praxi.

OTÁZKA 4. Byli jste během svého studia seznámeni se zásadami efektivního učení?

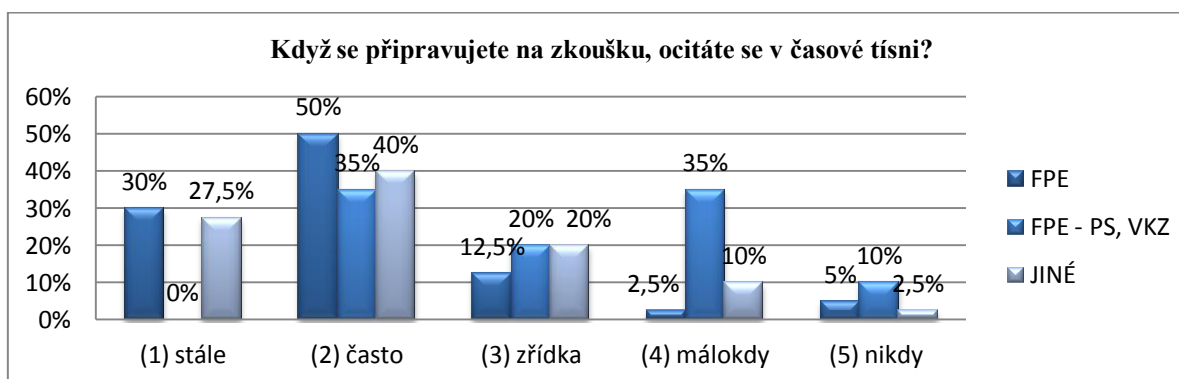
Podle výsledků této otázky se jen velmi malé procento studentů seznámilo více než dostatečně se zásadami efektivního učení. Dostatečné informace v této oblasti má podle výsledků asi čtvrtina studentů z FPE a necelá polovina studentů z FPE – PS, VKZ, z jiných fakult má dostatečné informace pouze 5%. Nejčtenější odpovědí byla „(3) částečně“, kdy jsou si procentuální hodnoty u všech fakult blízké. Překvapující je, že více než 30% studentů Pedagogické fakulty uvádí, že je se zásadami efektivního učení seznámeno nedostatečně či vůbec. Vzhledem k převládajícímu zastoupení třetího ročníku si myslím, že by u budoucích pedagogů mělo být toto procento mnohem nižší.



Informovanost studentů jiných fakult o této problematice je velmi nízká. Výsledky poukazují na to, že více jak polovina nejsou s problematikou seznámeni vůbec nebo jsou seznámeni nedostatečně. Tento výsledek je nepříliš dobrý, ale byl očekávaný. Přestože mohou zásady efektivního učení velmi napomoci vysokoškolským studentům k úspěšnému studiu a snazšímu dosahování cílů, mnoho z nich s nimi není ani seznámeno.

Otázky číslo 5, 6, 7 jsou zaměřeny na tři faktory ovlivňující efektivní učení před zkouškou, a to na časovou tíseň, chaos či neúplné poznámky a chybějící motivace.

OTÁZKA 5. Když se připravujete na zkoušku, ocitáte se v časové tísní?



Z tohoto grafu je patrné, že nejlépe vycházejí, neboli že se v časové tísní nejméně nacházejí studenti FPE – PS, VKZ. Téměř dvě třetiny těchto studentů uvádí, že se v časové tísní ocitají „zřídka, málokdy nebo nikdy“, zbývající přibližně třetina uvádí možnost „často“ a nikdo z respondentů studujících na KPS neuvádí, že by se v časové tísní při přípravě na zkoušky ocital stále. Naopak je tomu u studentů jiných fakult a i studentů jiných oborů FPE. 80% studentů FPE uvedlo odpovědi „stále nebo často“ a pouze 12,5% uvádí možnost „zřídka“ a ještě méně možnost „málokdy či nikdy“. Studenti z jiných fakult uváděli nejvíce možnost „často“, pouze jedna žena uvedla, že „nikdy“.

U této otázky se u respondentů z jiných fakult než FPE ukázal rozdíl mezi muži a ženami.

| | ženy | % | muži | % |
|-------------|------|-----|------|-----|
| (1) stále | 4 | 19% | 7 | 37% |
| (2) často | 7 | 33% | 9 | 48% |
| (3) zřídka | 5 | 24% | 3 | 15% |
| (4) málokdy | 4 | 19% | 0 | 0% |
| (5) nikdy | 1 | 5% | 0 | 0% |

V tabulce je ukázáno, že téměř polovina žen vybírala mezi odpověďmi „zřídka, málokdy či nikdy“, zatímco mužů volilo tyto odpovědi pouze 15%, a to konkrétně odpověď „zřídka“, „málokdy a nikdy“ nevolil žádný muž z jiných fakult. U oborů PS a VKZ je porovnání

pohlaví nevhodné vzhledem k nerovnoměrnému zastoupení pohlaví, a u studentů FPE se rozdíl mezi pohlavími téměř neprojevil.

OTÁZKA 6. Míváte při přípravě na zkoušky chaos v poznámkách či neúplné poznámky?

Chaos v poznámkách či neúplné poznámky jsou jednou z častých překážek k dosahování dobrých studijních výsledků. Přesto je tato skutečnost mnoha studentům blízká.



Okrajové odpovědi „stále a nikdy“ byly voleny minimálně, největší četnost se ukázala u odpovědi „málokdy“, kterou zvolilo 50% respondentů z FPE – PS, VKZ, 25% z FPE a 20% z jiných fakult. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla „(3) zřídka“.

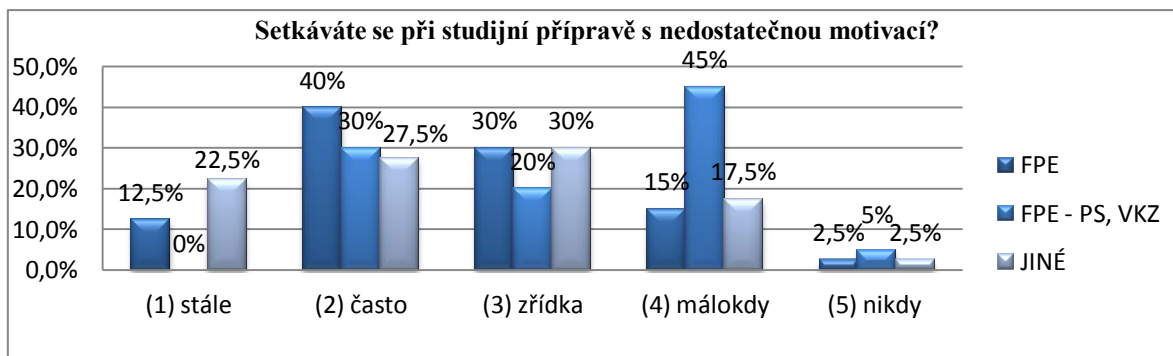
| | FPE | | | | Jiné fakulty | | | |
|-------------|------|-------|------|-----|--------------|-----|------|-----|
| | ženy | % | muži | % | ženy | % | muži | % |
| (1) stále | 1 | 4,5% | 3 | 17% | 2 | 10% | 0 | 0% |
| (2) často | 6 | 27% | 2 | 11% | 5 | 24% | 10 | 53% |
| (3) zřídka | 7 | 31,5% | 10 | 55% | 6 | 28% | 8 | 42% |
| (4) málokdy | 8 | 36% | 2 | 11% | 7 | 33% | 1 | 5% |
| (5) nikdy | 0 | 0% | 1 | 6% | 1 | 5% | 0 | 0% |

poukazuje na mírné rozdíly v odpovědích dle pohlaví. U žen je velké procentuální zastoupení u odpovědi „málokdy“, naopak u mužů z jiných fakult než FPE je

nejvyšší zastoupení u odpovědi „často“. Jednu skutečnost tato otázka nezahrnuje, a to velmi časté shánění otázek od jiných, z čehož vyplývá, že nemá dostatečné své vlastní poznámky, ale může uvést, že má dostatečné poznámky, ve kterých ale může mít jedinec chaos, nebo jsou získané poznámky kvalitní a vyzná se v nich, přestože je nevypracoval.

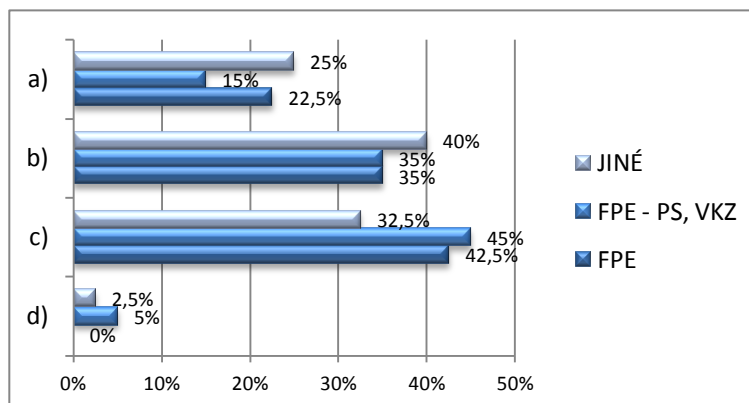
OTÁZKA 7. Setkáváte se při studijní přípravě s nedostatečnou motivací?

V této otázce jsou podobně zastoupeny odpovědi „často a zřídka“, znepokojuje je velmi malá četnost u páté odpovědi „nikdy“. Přestože je vysokoškolský titul v dnešní době velmi důležitý, studium na vysoké škole je dobrovolné a studijních možností je nespočet, přesto je celkově 47% studentů stále či často málo motivovaných ke studiu.



OTÁZKA 8. Na důležitou zkoušku se obvykle připravujete?

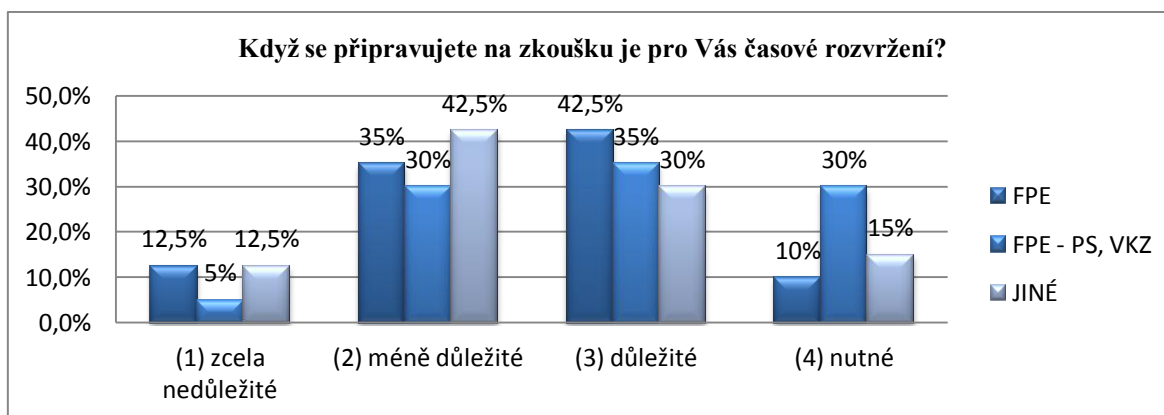
- a) 24 hodin před zkouškou
- b) Nahodile během týdne
- c) Učivo si pečlivě rozvrhnu dle časové náročnosti
- d) Připravuji se během celého semestru



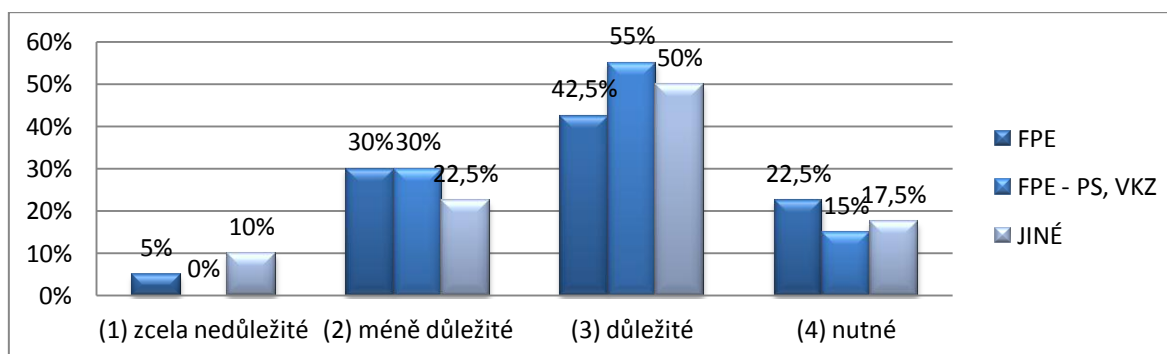
Z grafu je na první pohled zřejmé, že příprava během celého semestru není studentům příliš blízká. Tuto možnost zvolila pouze jedna žena studující na KPS a jeden muž studující jinou fakultu než FPE. Studenti oborů PS a VKZ nejvíce preferují možnost „c“, pečlivě si učivo rozvrhnout dle časové náročnosti, druhou nejčastější odpověď volili „b“, 35% se obvykle připravuje na zkoušku nahodile během týdne. Čtvrtina studentů z jiných fakult odpovědělo, že se na důležitou zkoušku učí 24 hodin před ní. Když bereme v potaz, že se jedná o důležitou zkoušku, je malá pravděpodobnost, že se jedinec stačí dostatečně připravit, vyhnout se časové tísní a předejít stresu. Tato otázka má spojitost s otázkou č. 5. Většina studentů, kteří si vybrali odpovědi „a nebo b“ uváděli v páté otázce, že se při přípravě na zkoušky často či stále ocitají v časové tísní. Ale v několika případech se rozcházejí odpovědi, kdy jedinec zvolí, že si učivo rozvrhuje dle časové náročnosti, ale přitom se často ocitá v časové tísní.

OTÁZKA 9. Když se připravujete na zkoušku je pro Vás časové rozvržení (time management)?

Zde se projevila rozdílnost, individualita v potřebě časového rozvržení, plánování povinností a podobně. 43% studentů z FPE odpovědělo, že je pro ně time management důležitý, stejné procento studentů z jiných fakult odpovědělo „méně důležité“. Vzhledem k náročnosti dnešní rychlé doby a vysokému počtu aktivit a povinností, je časové rozvržení téměř nezbytné, i díky tomu volilo možnost „zcela nedůležité“ jen 12,5% z FPE, 12,5% z jiných fakult a jen 5% z FPE – PS, VKZ. Z jiných fakult to byli 4 muži a jedna žena, z FPE trochu překvapivě 3 ženy a dva muži. Ze studentů oborů KPS volila tuto možnost jedna žena.



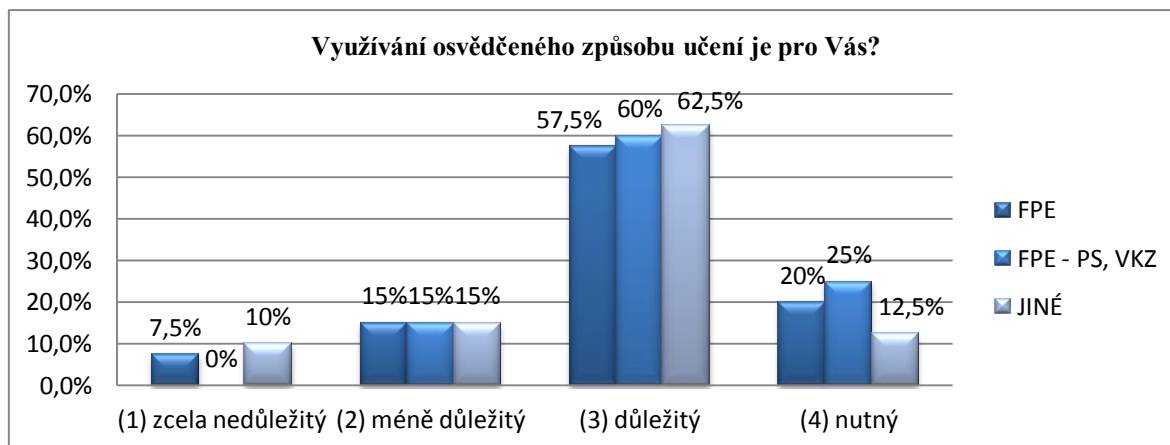
OTÁZKA 10. Když se připravujete na zkoušku, jsou pro Vás ergonomické podmínky (mísnost a pracovní místo kde se učím, hluk, přísun vzduchu a teplota...)?



Co se týče ergonomických podmínek, vychází celkově vyšší důležitost než už time managementu. Zhruba polovina studentů ze všech fakult odpovědělo, že je pro ně pracovní místo, přítomnost hluku, teplota vzduchu a podobně, důležitým faktorem při přípravě na zkoušku. Z FPE odpovědělo 7 žen a 2 muži, že jsou pro ně ergonomické podmínky při práci nutné, z jiných fakult to byli 3 muži a 4 ženy. Odpověď „zcela nedůležité“ nezvolil žádný respondent z FPE – PS, VKZ, 2 z FPE a 4 z jiných fakult.

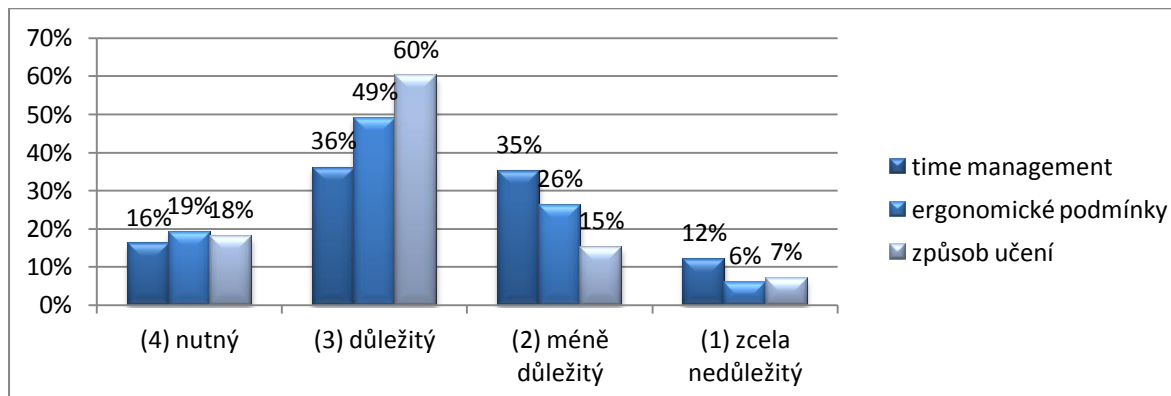
OTÁZKA 11. Využívání osvědčeného způsobu učení je pro Vás?

Tato otázka byla zaměřena na důležitost využívání způsobu učení, tj. jestli jedinci postupují při učení stejným způsobem, od lehkého ke složitému či naopak, opakovaným čtením, přepisování, učením ve skupině atd., tedy způsobem, který se jedinci osvědčil, a který využívá.



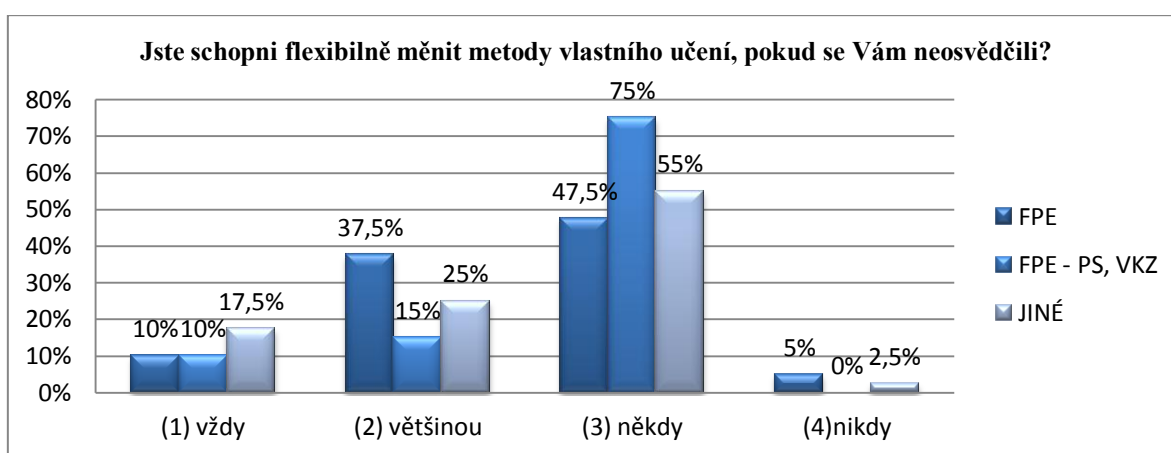
Jak vyplývá z grafu, osvědčený způsob učení je pro studenty velmi důležitý. 85% studentů z FPE – PS, VKZ uvádí odpovědi „(3)“ a „(4)“, z FPE je uvádí 77,5% a z jiných fakult 75%. Po 15% respondenti odpovídali „méně důležitý“ a jen 10% studentů jiných fakult a 7,5% studentů FPE odpovědělo, že je pro ně způsob učení „zcela nedůležitý“.

Následující graf se vztahuje k otázkám číslo 9, 10, 11, které se snažili zjistit, která z uvedených možností je pro studenty při studijní přípravě nejdůležitější. Dalo by se říci, jakou oblast považují za základ úspěšnosti, efektivity jejich učení. Oblasti jsou rozděleny na time management, ergonomické podmínky a osvědčený způsob, postup učení. Možnosti odpovědí byly „zcela nedůležitý, méně důležitý, důležitý, nutný“. Celkově výsledky ukázaly, že 78% volí osvědčený způsob učení za „důležitý či nutný“, pro 68% jsou to ergonomické podmínky a pro 52% time management.



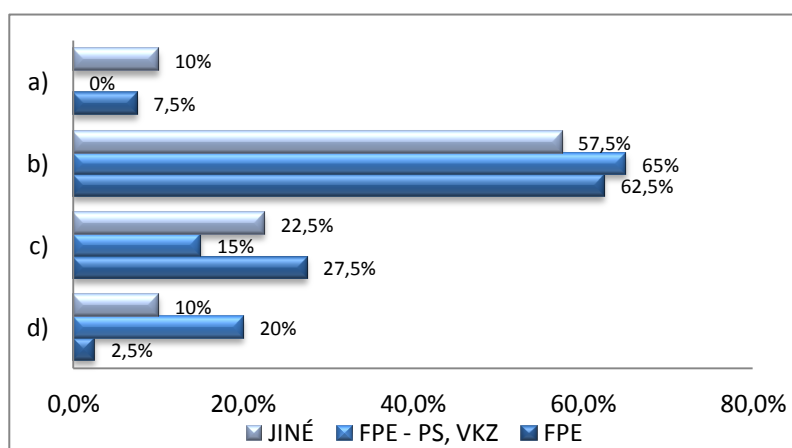
OTÁZKA 12. Jste schopni flexibilně měnit metody vlastního učení, pokud se Vám neosvědčily?

U vysokoškolských studentů je známé, že již mají nějaké své zvyklosti okolo učebního procesu, a ne vždy jsou schopni přizpůsobit je dané situaci, či je měnit v případě, že se neosvědčily. Vzhledem k vlastní zkušenosti se způsobem učení vysokoškolských studentů a výsledkům ve čtvrté otázce, je nutno poukázat na nízkou informovanost studentů o zásadách efektivního učení, často přítomné zlozvyky v učebním procesu, a přesto častou neschopnost flexibilně tyto metody měnit. Více jak polovina respondentů uvádí, že přestože se jejich metody při učení neosvědčily, nejsou schopni je měnit nikdy nebo jsou je schopni měnit pouze někdy.



OTÁZKA 13. Těsně před zkouškou jste obvykle?

- a) Ve velkém stresu
- b) Nervózní
- c) V klidu, nechávám to náhodě
- d) V klidu, protože jsem dostatečně připravený



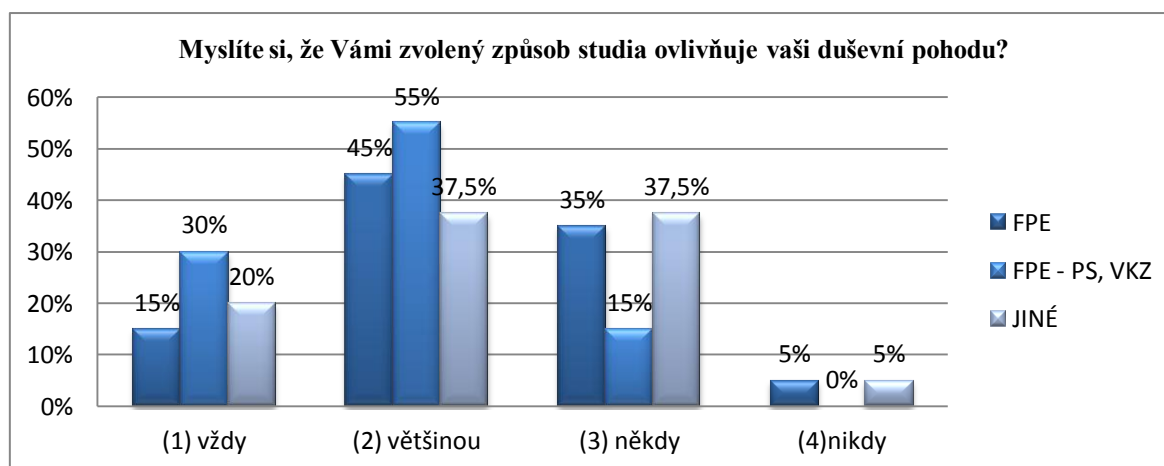
Nejčastějším stavem před zkouškou je nervozita. Zvolilo ji více jak polovina studentů z jiných fakult, 62,5% z FPE a také velké procento, 65% studentů katedry psychologie, u kterých tak velké procento nebylo očekáváno. Odpověď „a) Ve velkém stresu“ volilo 7 respondentů, 3 ženy z FPE, 3 ženy z jiné fakulty a pouze 1 muž studující jinou fakultu než FPE. Studenti

KPS tuto možnost nevolili. Odpověď „d)“ volilo 20% studentů z FPE – PS, VKZ, včetně jediného muže zastupující tuto katedru, dále 10% z jiných fakult, kde všechny odpovědi patřily ženám a dvou mužům z FPE.

| | FPE | | | | Jiné fakulty | | | | FPE - PS, VKZ | | | |
|----|------|-----|------|-----|--------------|-----|------|-----|---------------|-----|------|------|
| | ženy | % | muži | % | ženy | % | muži | % | ženy | % | muži | % |
| a) | 3 | 14% | 0 | 0% | 3 | 15% | 1 | 5% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| b) | 15 | 68% | 10 | 55% | 11 | 52% | 12 | 63% | 13 | 68% | 0 | 0% |
| c) | 4 | 18% | 7 | 39% | 3 | 15% | 6 | 32% | 3 | 16% | 0 | 0% |
| d) | 0 | 0% | 1 | 6% | 4 | 18% | 0 | 0% | 3 | 16% | 1 | 100% |

OTÁZKA 14. Myslíte si, že Vámi zvolený způsob studia ovlivňuje vaši duševní pohodu?

Otázka uzavírající dotazník spojuje dvě zmíněné problematiky, a to učení a duševní hygienu ve spojitosti s duševním zdravím. Zjišťuje, zdali si studenti myslí, že jimi zvolený způsob studia ovlivňuje jejich duševní pohodu, ať pozitivně nebo negativně. Vzhledem k tomu, že je, nebo by mělo být, studium hlavní náplní respondentů, je dobře, že jen velmi malé procento odpovědělo, že jejich duševní pohodu, jimi zvolený způsob studia, nikdy neovlivňuje. Studenti FPE – PS, VKZ tuto možnost nevolili ani jednou, z FPE ji volila jedna žena a jeden muž, z jiných fakult dva muži. 85% studentů FPE – PS, VKZ si myslí, že způsob studia ovlivňuje jejich duševní pohodu „vždy nebo většinou“. Studenti z jiných fakult odpovídali 37,5% „většinou“ a stejným procentem „někdy“.



6.3 Shrnutí výsledků

Vyhodnocení jednotlivých otázek nepřineslo žádné výrazně nečekané výsledky a s nimi spojené informace. První výzkumná otázka zněla: „Jsou vysokoškolští studenti informováni o problematice duševní hygieny?“, přímo se k ní vztahovaly dotazníkové otázky číslo 1, a 3, díky kterým bylo zjištěno, že 77% studentů je alespoň minimálně seznámeno s touto problematikou. Byly ale zjištěny velké rozdíly podle studijního zaměření. Více jak polovina studentů z jiných fakult než FPE uvádí, že se s pojmem duševní hygiena během studia nikdy neseťkali, tím pádem jsou jejich vědomosti v této oblasti žádné nebo minimální. Naopak je tomu u studentů FPE oborů na katedře psychologie, z nich 100% uvádí, že s pojmem během studia setkala, a to dokonce stále nebo velmi často a jejich vědomosti jsou většinou podrobné nebo alespoň obecné. Studenti FPE, ale jiných oborů (především studenti tělesné výchovy) se téměř všichni s tímto pojmem alespoň setkali a 40% z nich uvádí, že jejich vědomosti v této oblasti jsou obecné. Těmito výsledky byla potvrzena hypotéza H_1 , která předpokládala, že se studenti FPE během studia setkávali více s pojmem duševní hygiena, a tím pádem mají podrobnější informace v této oblasti než studenti jiných fakult.

Druhá výzkumná otázka zněla: „Jsou vysokoškolští studenti informováni o zásadách efektivního učení a využívají tyto zásady v praxi?“. Zdali byli studenti během studia alespoň seznámeni se zásadami efektivního učení, zjišťuje čtvrtá otázka. 85% studentů uvádí, že ano, ale 21% zmiňuje, že nedostatečně a pouze 3%, že velmi. Opět se ukázalo, že co se týče informovanosti o efektivním učení, jsou na tom nejlépe studenti psychologie a výchovy ke zdraví, potom jsou studenti FPE jiných oborů a nejhůře jsou na tom s informovaností o tomto tématu studenti jiných fakult. Ostatní otázky to, dalo by se říci, potvrzují.

Otázky 5, 6 a 7 poukazují na to, kolik studentů se před zkouškou potýká s časovou tísní, chaosem ve studijních materiálech či nedostatečnou motivací. Je známo, že tyto tři faktory jsou nežádoucí a dá si jim prostřednictvím duševní hygieny a zásad efektivního učení dobře předcházet. Přesto se při přípravě na zkoušku ocitá často v časové tísní více než 60% studentů. Překvapující je, že se v časové tísní ocitá často i 35% studentů PS a VKZ, kteří v předchozích odpovědích uvedli, že jsou seznámeni jak s duševní hygienou, tak se zásadami efektivního učení. Chaos v poznámkách není u studentů tak častý jako časová tíseň, přesto je jeho zastoupení celkem vysoké. Odpovědi ale ukázaly rozdíly mezi pohlavím a potvrdily skutečný stav, který je vidět například ve zkouškovém období, že muži mají obecně větší chaos a nedostatečné poznámky než ženy. Jak se ukázalo, tak častým negativním faktorem

ovlivňujícím studium vysokoškolských studentů je nedostatek motivace, potýká se s tím $\frac{3}{4}$ studentů. Pouze 3% se nikdy nepotýkají během studijní přípravy s nedostatečnou motivací.

Již zmíněná otázka číslo 5, a následující otázky 8 a 9 se týkají časového rozvržení. Časté ocitání studentů v časové tísní se projevilo i v těchto otázkách. Podle odpovědí se téměř nikdo z respondentů nepřipravuje během celého semestru. Trochu nečekané je, že téměř pro polovinu studentů je time management méně důležitý či dokonce zcela nedůležitý. Desátá otázka byla zaměřena na ergonomické podmínky, které jsou podle výsledků pro studenty důležitější než časové rozvržení. Nejdůležitější se však ukázal při studijní přípravě osvědčený způsob učení. Přes $\frac{3}{4}$ studentů považují osvědčený způsob učení za důležitý až nutný. A většina je ho schopna měnit dle potřeby pokud se v dané situaci neosvědčil.

Poslední dvě otázky v dotazníku poukazují na provázanost způsobu studia a duševní pohodu ovlivňující zdraví člověka. Většina studentů je těsně před zkouškou nervózní, ve velkém stresu se před zkouškou ocitá 7% studentů z toho 6% žen, 23% to nechává náhodě a je v klidu, a pouze 9% je v klidu, protože jsou dostatečně připraveni. Pouze necelých 5% uvedlo v poslední otázce, že jejich způsob studia neovlivňuje jejich duševní pohodu a nebyl to nikdo ze studentů PS nebo VKZ.

Tím jsme dospěli i k potvrzení druhé hypotézy, která zněla: „Studenti Pedagogické fakulty jsou více seznámeni se zásadami efektivního učení a více jich využívají v praxi než studenti jiných fakult.“

Celkově z výzkumného šetření vyplývá, že studenti psychologie a výchovy ke zdraví mají v této oblasti větší informace a většinou je i aplikují v praxi. U studentů jiných oborů FPE vychází docela velké povědomí o této problematice, ale již ne tak velké využití v praxi. A u studentů jiných fakult se ukázala nižší informovanost, tudíž obtížnější a ve výsledcích méně časté využívání zmíněných zásad v praxi.

Závěr

Efektivní učení a duševní pohoda jsou jedny z faktorů, kterými se dá velmi pozitivně ovlivnit studijní výkon, a tím snáze dosahovat vytyčených cílů. Cílem teoretické části této bakalářské práce bylo vysvětlit základní pojmy související s touto problematikou, a to především pojmy zdraví a učení. Další část práce přibližuje duševní hygienu a její vztah k vysokoškolským studentům. Je důležité si uvědomit, že duševní hygiena je velmi rozsáhlý vědecky propracovaný systém plný rad a postupů a jejich úkolem je dojít ke spokojenému životu. Základem duševní pohody a efektivního způsobu života je vlastní vnitřní vyrovnanost a životní styl jedince.

Determinanty ovlivňující jedince se dělí na vnitřní a vnější. Tato práce je zaměřena spíše na vnější faktory, a to především na životosprávu a prostředí, které jedince obklopuje při pracovní činnosti. Jsou zde uvedeny obecné zásady pro zdravý spánek, výživu, odpočinek a pohybovou aktivitu, důležitou zmínkou je také hospodaření a organizace času. Nedílnou součástí lidského života a v tomto případě především lidské činnosti je prostředí. V jedné podkapitole jsou opět poskytnuty obecné zásady vedoucí k vytvoření zdravého prostředí a tím zefektivnění a zvýšení pracovního výkonu.

Důležitou součástí a podstatou této práce je kapitola zaměřená na efektivní učení. Jedná se o shrnutí a využití vysvětlených pojmů a zásad a jejich aplikování na obecná pravidla efektivního učení, kterými jsou například pravidelnost, učební místo, uspokojení primárních potřeb či časové a obsahové rozvržení učiva.

Jednotlivé kapitoly teoretické části udávaly podklady pro výzkumné šetření zařazené v závěru práce. Jeho cílem bylo odpovědět na výzkumné otázky, díky kterým se mohly potvrdit zvolené hypotézy. Potřebná data byla získána prostřednictvím 100 dotazníků, vyplněných vysokoškolskými studenty Západočeské University. Výsledky byly znázorněny pomocí grafů a tabulek a na závěr slovně shrnuty.

Na základě prostudování vybrané problematiky a z vyhodnocení výsledků získaných dotazníkovým šetřením vyplývá, že studenti mají určité znalosti a povědomí o efektivním učení a duševní hygieně, ale tyto poznatky úplně nevyužívají v praktickém životě.

Myslím, že by tato problematika mohla být zařazena do osnov předmětu Výchova ke zdraví již od základních škol, a tím by ji vysokoškolští studenti již měli zažitou a využívali by jejích výhod samozřejmě. Používání popsaných zásad v běžném životě může pomoci předcházet stresu v dnešní uspěchané době.

Resumé

Bakalářská práce objasňuje význam efektivního učení pro studenty vysokých škol a efektivitu pro život vůbec. Je sestavena z části teoretické a výzkumné. Teoretická část se skládá z pěti kapitol. První kapitola vysvětluje pojem zdraví a vymezuje zdraví fyzické a duševní. Druhá kapitola má svoji podstatu v objasnění pojmu učení a popisuje jednotlivé druhy učení. Tyto dvě kapitoly tvoří základní podklad pro zpracování daného tématu. Třetí kapitola pojednává o problematice duševní hygieny vysokoškolských studentů. Čtvrtá kapitola věnuje pozornost oblastem, kterými se dá ovlivnit efektivita života. Pátá kapitola se zabývá otázkou jak efektivně studovat. Vysvětluje pojem metakognice, předkládá strategie učení a obecný návod efektivního zapamatování.

Výzkumná část ukazuje důležitost efektivního učení pro vysokoškolské studenty a porovnání informovanosti studentů z Pedagogické fakulty a ostatních fakult Západočeské University. Údaje byly získány pomocí dotazníkového šetření.

Resume

The bachelor thesis enlightens the importance of effective learning for college students and for life in general. This thesis consists of the theoretical part and practical research. The theoretical part consists of five chapters. The first chapter defines what health is and defines the physical and mental health. The second chapter clarifies the concept of learning and describes different types of learning. These two chapters form the theoretical basis for the treatment of the topic. The third chapter deals with problems of mental hygiene of college students. The fourth chapter pays attention to areas which can affect the efficiency of life. The fifth chapter deals with the question of how to study effectively. Explains the concept of metacognition, learning strategies and presents a general guide for efficient remembering.

The research shows the importance of effective learning for college students and comparison of the awareness of students of the Faculty of Education and students from other West Bohemian University faculties. Data were collected through the use of a questionnaire survey.

Literatura

- BEDRNOVÁ, E. A KOLEKTIV. *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-681-6.
- GAVORA P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5
- KAHN, NORMA B. *More learning in less time*. Pennsylvania: Ways-to Books INC, 1998. ISBN 80-7178-443-5.
- KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5
- LINHART, J. *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MATOUŠEK, O., BAUMRUK, J. *Pracovní místo a zdraví*. Praha: Státní zdravotní ústav, 1998. ISBN 80-7071-098-5.
- MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- SEMOTÁN, J., SEMOTÁNOVÁ, M. *Hluk a duševní hygiena pracujících*. Praha: Práce, 1962.
- SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-24306-1.
- SZACHTOVÁ, A. A KOL. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-637-1.
- TOMAN, J. *Jak zlepšit organizaci a techniku duševní práce*. Praha: Svoboda, 1984.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- VAŠINA, B. *Psychologie zdraví*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 1999. ISBN 80-7042-546-6
- ZIELKE, W. *Jak racionálně studovat*. Praha: Svoboda, 1984.

World Health Organization [online]. [cit. 2012-02-13]. Dostupné na WWW:
<<http://www.who.int/en/>>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Přehled získaných hodnot v tabulce

Příloha č. 3 – Přehled získaných hodnot rozdělených na FPE a jiné fakulty

Příloha č. 4 – Potvrzení hypotéz

Příloha č. 1 – Dotazník

Dobrý den,

žádám Vás o vyplnění dotazníku pro moji bakalářskou práci na téma „Efektivní učení jako součást psychického zdraví“. Dotazník je zaměřen na vysokoškolské studenty. Obsahuje hlavičku s osobními údaji a 14 uzavřených otázek. Žádám Vás vždy o zaškrtnutí jen jedné odpovědi. Vyplnění dotazníku Vás nezdrží příliš dlouho, a mně poskytne potřebné podklady pro praktickou část mojí bakalářské práce.

Pohlaví: Muž Žena
ZČU fakulta: Pedagogická
Pedagogická – obor na katedře psychologie
Jiná fakulta
Studijní ročník: (1-5)

1. Setkali jste se během studia s pojmem duševní hygiena?

(1) stále (2) velmi často (3) zřídka (4) jednou (5) nikdy

2. Pokud ano, (tj., byla u otázky č. 1 kladná odpověď), tak jakým způsobem?

(je možno vybrat i více odpovědi)

- a) samostatný předmět
- b) přednáška, součást jiného předmětu
- c) téma individuálního rozvoje

3. Jaké si myslíte, že jsou vaše vědomosti v oblasti duševní hygieny?

(1) velmi podrobné (2) podrobné (3) obecné (4) slyšel jsem o tom (5) žádné

4. Byli jste během svého studia seznámeni se zásadami efektivního učení?

(1) velmi (2) dostatečně (3) částečně (4) nedostatečně (5) vůbec

5. Když se připravujete na zkoušky, ocitáte se v časové tísní?

(1) stále (2) často (3) zřídka (4) málokdy (5) nikdy

6. Míváte při přípravě na zkoušky chaos v poznámkách či neúplné poznámky?

(1) stále (2) často (3) zřídka (4) málokdy (5) nikdy

7. Setkáváte se při studijní přípravě s nedostatečnou motivací?
(1) stále (2) často (3) zřídka (4) málokdy (5) nikdy
8. Na důležitou zkoušku se obvykle připravujete?
a) 24 hodin před zkouškou
b) nahodile během týdne
c) učivo si pečlivě rozvrhnete dle časové náročnosti
d) připravujete se během celého semestru
9. Když se připravujete na zkoušku je pro Vás časové rozvržení (time-management)?
(1) zcela nedůležité (2) méně důležité (3) důležité (4) nutné
10. Když se připravujete na zkoušku, jsou pro Vás ergonomické podmínky (místnost a pracovní místo kde se učím, hluk, přísun vzduchu a teplota,...)?
(1) zcela nedůležité (2) méně důležité (3) důležité (4) nutné
11. Využívání osvědčeného způsobu učení je pro Vás?
(1) zcela nedůležitý (2) méně důležitý (3) důležitý (4) nutný
12. Jste schopen flexibilně měnit metody vlastního učení, pokud se vám neosvědčili?
(1) vždy (2) většinou (3) někdy (4) nikdy
13. Těsně před zkouškou jste obvykle?
a) ve velkém stresu
b) nervózní
c) v klidu, nechávám to náhodě
d) v klidu, protože jsem dostatečně připravený
14. Myslíte si, že Vámi zvolený způsob studia ovlivňuje Vaši duševní pohodu?
(1) vždy (2) většinou (3) někdy (4) nikdy

Děkuji Vám za čas, který jste strávili nad vyplňováním tohoto dotazníku a za Vámi poskytnuté informace.

Příloha č. 2 – Přehled získaných hodnot v tabulce

| ? | FPE | 18 | 22 | | | FPE | 1 | 19 | | | Jiné | 19 | 21 | | |
|---|-----|----|----|----|------|-----|---|----|----|----|------|----|----|----|------|
| | | m | ž | | % | KPS | m | ž | | % | | m | ž | | % |
| 1 | 1 | 1 | 6 | 7 | 17,5 | 1 | 0 | 4 | 4 | 20 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 2 | 7 | 7 | 14 | 35 | 2 | 1 | 15 | 16 | 80 | 2 | 1 | 2 | 3 | 7,5 |
| | 3 | 6 | 7 | 13 | 32,5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 7 | 10 | 25 |
| | 4 | 2 | 2 | 4 | 10 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 2 | 6 | 15 |
| | 5 | 2 | 0 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 11 | 10 | 21 | 52,5 |

18 22 40 100 1 19 20 100 19 21 40 100

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|----|---|---|---|----|----|---|---|---|---|----|---|
| 2 | a | 9 | 6 | 15 | - | a | 0 | 8 | 8 | - | a | 1 | 0 | 1 | - |
| | b | 13 | 20 | 33 | - | b | 1 | 19 | 20 | - | b | 6 | 7 | 13 | - |
| | c | 4 | 15 | 19 | - | c | 0 | 9 | 9 | - | c | 2 | 6 | 8 | - |

26 41 1 36 9 13

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|----|----|------|---|---|----|----|----|---|---|---|----|------|
| 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 1 | 0 | 6 | 6 | 30 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2,5 |
| | 2 | 4 | 6 | 10 | 25 | 2 | 1 | 11 | 12 | 60 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 3 | 6 | 10 | 16 | 40 | 3 | 0 | 2 | 2 | 10 | 3 | 3 | 7 | 10 | 25 |
| | 4 | 4 | 5 | 9 | 22,5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 6 | 8 | 14 | 35 |
| | 5 | 3 | 0 | 3 | 7,5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 9 | 6 | 15 | 37,5 |

18 22 40 100 1 19 20 100 19 21 40 100

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|----|------|---|---|---|----|----|---|---|----|----|------|
| 4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2,5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |
| | 2 | 4 | 7 | 11 | 27,5 | 2 | 0 | 9 | 9 | 45 | 2 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| | 3 | 7 | 7 | 14 | 35 | 3 | 1 | 9 | 10 | 50 | 3 | 4 | 11 | 15 | 37,5 |
| | 4 | 4 | 6 | 10 | 25 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 8 | 3 | 11 | 27,5 |
| | 5 | 3 | 1 | 4 | 10 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6 | 5 | 11 | 27,5 |

18 22 40 100 1 19 20 100 19 21 40 100

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|----|----|------|---|---|---|---|----|---|---|---|----|------|
| 5 | 1 | 6 | 6 | 12 | 30 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 4 | 11 | 27,5 |
| | 2 | 8 | 12 | 20 | 50 | 2 | 0 | 7 | 7 | 35 | 2 | 9 | 7 | 16 | 40 |
| | 3 | 3 | 2 | 5 | 12,5 | 3 | 1 | 3 | 4 | 20 | 3 | 3 | 5 | 8 | 20 |
| | 4 | 0 | 1 | 1 | 2,5 | 4 | 0 | 7 | 7 | 35 | 4 | 0 | 4 | 4 | 10 |
| | 5 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 0 | 2 | 2 | 10 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |

18 22 40 100 1 19 20 100 19 21 40 100

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|----|------|---|---|----|----|----|---|----|---|----|------|
| 6 | 1 | 3 | 1 | 4 | 10 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 1 | 0 | 2 | 2 | 5 |
| | 2 | 2 | 6 | 8 | 20 | 2 | 0 | 4 | 4 | 20 | 2 | 10 | 5 | 15 | 37,5 |
| | 3 | 10 | 7 | 17 | 42,5 | 3 | 1 | 1 | 2 | 10 | 3 | 8 | 6 | 14 | 35 |
| | 4 | 2 | 8 | 10 | 25 | 4 | 0 | 10 | 10 | 50 | 4 | 1 | 7 | 8 | 20 |
| | 5 | 1 | 0 | 1 | 2,5 | 5 | 0 | 3 | 3 | 15 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |

18 22 40 100 1 19 20 100 19 21 40 100

| ? | FPE | 18 | 22 | 40 | % | FPE | 1 | 19 | 20 | % | Jiné | 19 | 21 | 40 | % |
|----------|----------|----|----|----|------|----------|---|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| | | m | ž | 0 | | KPS | m | ž | 0 | | m | ž | 0 | | |
| 7 | 1 | 1 | 4 | 5 | 12,5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 2 | 9 | 22,5 |
| | 2 | 7 | 9 | 16 | 40 | 2 | 0 | 6 | 6 | 30 | 2 | 6 | 5 | 11 | 27,5 |
| | 3 | 7 | 5 | 12 | 30 | 3 | 0 | 4 | 4 | 20 | 3 | 4 | 8 | 12 | 30 |
| | 4 | 2 | 4 | 6 | 15 | 4 | 1 | 8 | 9 | 45 | 4 | 2 | 5 | 7 | 17,5 |
| | 5 | 1 | 0 | 1 | 2,5 | 5 | 0 | 1 | 1 | 5 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |
| | | 18 | 22 | 40 | 100 | | 1 | 19 | 20 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----|------|----------|---|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 8 | a | 4 | 5 | 9 | 22,5 | a | 0 | 3 | 3 | 15 | a | 7 | 3 | 10 | 25 |
| | b | 7 | 7 | 14 | 35 | b | 0 | 7 | 7 | 35 | b | 7 | 9 | 16 | 40 |
| | c | 7 | 10 | 17 | 42,5 | c | 1 | 8 | 9 | 45 | c | 4 | 9 | 13 | 32,5 |
| | d | 0 | 0 | 0 | 0 | d | 0 | 1 | 1 | 5 | d | 1 | 0 | 1 | 2,5 |
| | | 18 | 22 | 40 | 100 | | 1 | 19 | 20 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----|------|----------|---|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 9 | 1 | 2 | 3 | 5 | 12,5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 1 | 4 | 1 | 5 | 12,5 |
| | 2 | 8 | 6 | 14 | 35 | 2 | 0 | 6 | 6 | 30 | 2 | 8 | 9 | 17 | 42,5 |
| | 3 | 7 | 10 | 17 | 42,5 | 3 | 0 | 7 | 7 | 35 | 3 | 5 | 7 | 12 | 30 |
| | 4 | 1 | 3 | 4 | 10 | 4 | 1 | 5 | 6 | 30 | 4 | 2 | 4 | 6 | 15 |
| | | 18 | 22 | 40 | 100 | | 1 | 19 | 20 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|----------|----|----|----|------|----------|---|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 10 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 4 | 10 |
| | 2 | 6 | 6 | 12 | 30 | 2 | 0 | 6 | 6 | 30 | 2 | 4 | 5 | 9 | 22,5 |
| | 3 | 9 | 8 | 17 | 42,5 | 3 | 1 | 10 | 11 | 55 | 3 | 10 | 10 | 20 | 50 |
| | 4 | 2 | 7 | 9 | 22,5 | 4 | 0 | 3 | 3 | 15 | 4 | 3 | 4 | 7 | 17,5 |
| | | 18 | 22 | 40 | 100 | | 1 | 19 | 20 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|----------|----|----|----|------|----------|---|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 11 | 1 | 2 | 1 | 3 | 7,5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 4 | 10 |
| | 2 | 3 | 3 | 6 | 15 | 2 | 0 | 3 | 3 | 15 | 2 | 3 | 3 | 6 | 15 |
| | 3 | 11 | 12 | 23 | 57,5 | 3 | 1 | 11 | 12 | 60 | 3 | 12 | 13 | 25 | 62,5 |
| | 4 | 2 | 6 | 8 | 20 | 4 | 0 | 5 | 5 | 25 | 4 | 2 | 3 | 5 | 12,5 |
| | | 18 | 22 | 40 | 100 | | 1 | 19 | 20 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|----------|----|----|----|------|----------|---|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 12 | 1 | 3 | 1 | 4 | 10 | 1 | 0 | 2 | 2 | 10 | 1 | 3 | 4 | 7 | 17,5 |
| | 2 | 9 | 6 | 15 | 37,5 | 2 | 0 | 3 | 3 | 15 | 2 | 5 | 5 | 10 | 25 |
| | 3 | 4 | 15 | 19 | 47,5 | 3 | 1 | 14 | 15 | 75 | 3 | 11 | 11 | 22 | 55 |
| | 4 | 2 | 0 | 2 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |
| | | 18 | 22 | 40 | 100 | | 1 | 19 | 20 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| ? | FPE | 18 | 22 | 40 | | FPE | 1 | 19 | 20 | | Jiné | 19 | 21 | 40 | |
|-----------|----------|----|----|----|------|----------|---|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| | | m | ž | 0 | % | KPS | m | ž | 0 | % | | m | ž | 0 | % |
| 13 | a | 0 | 3 | 3 | 7,5 | a | 0 | 0 | 0 | 0 | a | 1 | 3 | 4 | 10 |
| | b | 10 | 15 | 25 | 62,5 | b | 0 | 13 | 13 | 65 | b | 12 | 11 | 23 | 57,5 |
| | c | 7 | 4 | 11 | 27,5 | c | 0 | 3 | 3 | 15 | c | 6 | 3 | 9 | 22,5 |
| | d | 1 | 0 | 1 | 2,5 | d | 1 | 3 | 4 | 20 | d | 0 | 4 | 4 | 10 |
| | | 18 | 22 | 40 | 100 | | 1 | 19 | 20 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|----------|----|----|----|-----|----------|---|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 14 | 1 | 1 | 5 | 6 | 15 | 1 | 0 | 6 | 6 | 30 | 1 | 3 | 5 | 8 | 20 |
| | 2 | 9 | 9 | 18 | 45 | 2 | 1 | 10 | 11 | 55 | 2 | 6 | 9 | 15 | 37,5 |
| | 3 | 7 | 7 | 14 | 35 | 3 | 0 | 3 | 3 | 15 | 3 | 8 | 7 | 15 | 37,5 |
| | 4 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 | 2 | 5 |
| | | 18 | 22 | 40 | 100 | | 1 | 19 | 20 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

Příloha č. 3 – Přehled získaných hodnot rozdělených na FPE a jiné fakulty

| ? | FPE | 19 | 41 | | % | Jiné | 19 | 21 | | % |
|----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| | | m | ž | | | | m | ž | | |
| 1 | 1 | 1 | 10 | 11 | 18 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 2 | 8 | 22 | 30 | 50 | 2 | 1 | 2 | 3 | 7,5 |
| | 3 | 6 | 7 | 13 | 22 | 3 | 3 | 7 | 10 | 25 |
| | 4 | 2 | 2 | 4 | 7 | 4 | 4 | 2 | 6 | 15 |
| | 5 | 2 | 0 | 2 | 3 | 5 | 11 | 10 | 21 | 52,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----|---|----------|---|----|----|---|
| 2 | a | 9 | 14 | 23 | - | a | 1 | 0 | 1 | - |
| | b | 14 | 39 | 53 | - | b | 6 | 7 | 13 | - |
| | c | 4 | 24 | 28 | - | c | 2 | 6 | 8 | - |
| | | 27 | 77 | | | | 9 | 13 | | |

| | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 3 | 1 | 1 | 7 | 8 | 13 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2,5 |
| | 2 | 5 | 17 | 22 | 37 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 3 | 6 | 12 | 18 | 30 | 3 | 3 | 7 | 10 | 25 |
| | 4 | 4 | 5 | 9 | 15 | 4 | 6 | 8 | 14 | 35 |
| | 5 | 3 | 0 | 3 | 5 | 5 | 9 | 6 | 15 | 37,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 4 | 1 | 0 | 2 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |
| | 2 | 4 | 16 | 20 | 33 | 2 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| | 3 | 8 | 16 | 24 | 40 | 3 | 4 | 11 | 15 | 37,5 |
| | 4 | 4 | 6 | 10 | 17 | 4 | 8 | 3 | 11 | 27,5 |
| | 5 | 3 | 1 | 4 | 7 | 5 | 6 | 5 | 11 | 27,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 5 | 1 | 6 | 6 | 12 | 20 | 1 | 7 | 4 | 11 | 27,5 |
| | 2 | 8 | 19 | 27 | 45 | 2 | 9 | 7 | 16 | 40 |
| | 3 | 4 | 5 | 9 | 15 | 3 | 3 | 5 | 8 | 20 |
| | 4 | 0 | 8 | 8 | 13 | 4 | 0 | 4 | 4 | 10 |
| | 5 | 1 | 3 | 4 | 7 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 6 | 1 | 3 | 2 | 5 | 8 | 1 | 0 | 2 | 2 | 5 |
| | 2 | 2 | 10 | 12 | 20 | 2 | 10 | 5 | 15 | 37,5 |
| | 3 | 11 | 8 | 19 | 32 | 3 | 8 | 6 | 14 | 35 |
| | 4 | 2 | 18 | 20 | 33 | 4 | 1 | 7 | 8 | 20 |
| | 5 | 1 | 3 | 4 | 7 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| ? | FPE | 18 | 22 | 40 | % | Jiné | 19 | 21 | 40 | % |
|----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| | | m | ž | 0 | | m | ž | 0 | | |
| 7 | 1 | 1 | 4 | 5 | 8 | 1 | 7 | 2 | 9 | 22,5 |
| | 2 | 7 | 15 | 22 | 37 | 2 | 6 | 5 | 11 | 27,5 |
| | 3 | 7 | 9 | 16 | 27 | 3 | 4 | 8 | 12 | 30 |
| | 4 | 3 | 12 | 15 | 25 | 4 | 2 | 5 | 7 | 17,5 |
| | 5 | 1 | 1 | 2 | 3 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 8 | a | 4 | 8 | 12 | 20 | a | 7 | 3 | 10 | 25 |
| | b | 7 | 14 | 21 | 35 | b | 7 | 9 | 16 | 40 |
| | c | 8 | 18 | 26 | 43 | c | 4 | 9 | 13 | 32,5 |
| | d | 0 | 1 | 1 | 2 | d | 1 | 0 | 1 | 2,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 9 | 1 | 2 | 4 | 6 | 10 | 1 | 4 | 1 | 5 | 12,5 |
| | 2 | 8 | 12 | 20 | 33 | 2 | 8 | 9 | 17 | 42,5 |
| | 3 | 7 | 17 | 24 | 40 | 3 | 5 | 7 | 12 | 30 |
| | 4 | 2 | 8 | 10 | 17 | 4 | 2 | 4 | 6 | 15 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|-----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 10 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 10 |
| | 2 | 6 | 12 | 18 | 30 | 2 | 4 | 5 | 9 | 22,5 |
| | 3 | 10 | 18 | 28 | 47 | 3 | 10 | 10 | 20 | 50 |
| | 4 | 2 | 10 | 12 | 20 | 4 | 3 | 4 | 7 | 17,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|-----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 11 | 1 | 2 | 1 | 3 | 5 | 1 | 2 | 2 | 4 | 10 |
| | 2 | 3 | 6 | 9 | 15 | 2 | 3 | 3 | 6 | 15 |
| | 3 | 12 | 23 | 35 | 58 | 3 | 12 | 13 | 25 | 62,5 |
| | 4 | 2 | 11 | 13 | 22 | 4 | 2 | 3 | 5 | 12,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|-----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 12 | 1 | 3 | 3 | 6 | 10 | 1 | 3 | 4 | 7 | 17,5 |
| | 2 | 9 | 9 | 18 | 30 | 2 | 5 | 5 | 10 | 25 |
| | 3 | 5 | 29 | 34 | 57 | 3 | 11 | 11 | 22 | 55 |
| | 4 | 2 | 0 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 | 2,5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

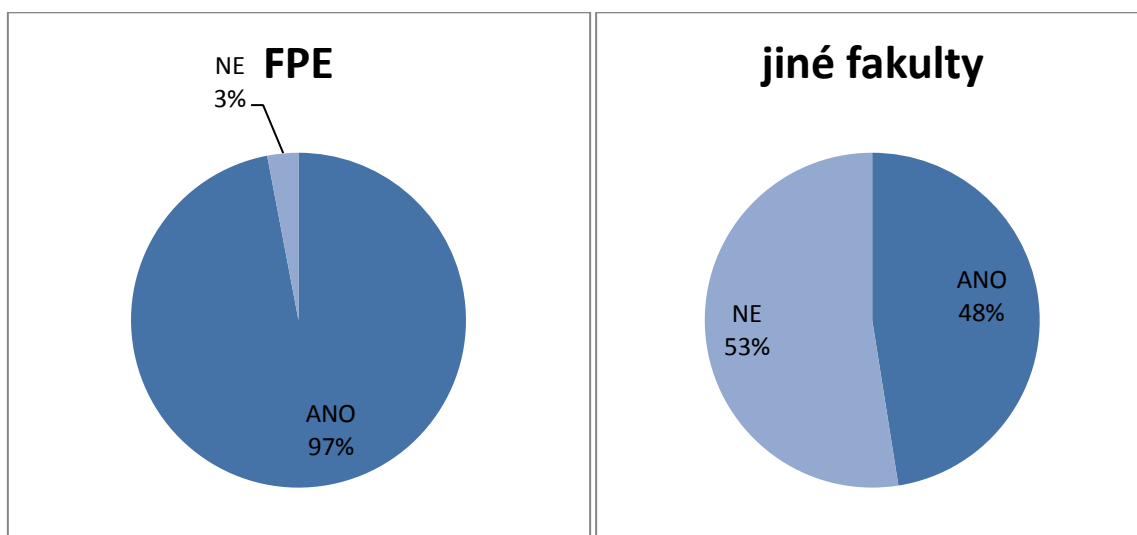
| ? | FPE | 18 | 22 | 40 | % | Jiné | 19 | 21 | 40 | % |
|-----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| | | m | ž | 0 | | | m | ž | 0 | |
| 13 | a | 0 | 3 | 3 | 5 | a | 1 | 3 | 4 | 10 |
| | b | 10 | 28 | 38 | 63 | b | 12 | 11 | 23 | 57,5 |
| | c | 7 | 7 | 14 | 23 | c | 6 | 3 | 9 | 22,5 |
| | d | 2 | 3 | 5 | 8 | d | 0 | 4 | 4 | 10 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

| | | | | | | | | | | |
|-----------|----------|----|----|----|-----|----------|----|----|----|------|
| 14 | 1 | 1 | 11 | 12 | 20 | 1 | 3 | 5 | 8 | 20 |
| | 2 | 10 | 19 | 29 | 48 | 2 | 6 | 9 | 15 | 37,5 |
| | 3 | 7 | 10 | 17 | 28 | 3 | 8 | 7 | 15 | 37,5 |
| | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 0 | 2 | 5 |
| | | 19 | 41 | 60 | 100 | | 19 | 21 | 40 | 100 |

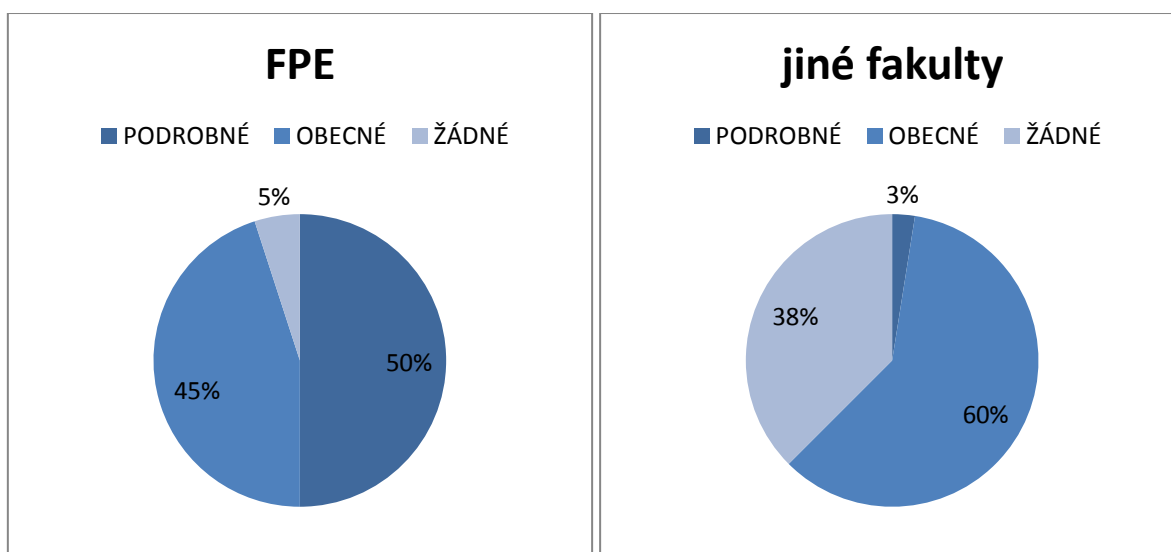
Příloha č. 4 – Potvrzení hypotéz

Potvrzení hypotézy H_1 : Studenti Pedagogické fakulty se během studia setkávali více s pojmem duševní hygiena a mají podrobnější informace než studenti z jiných fakult.

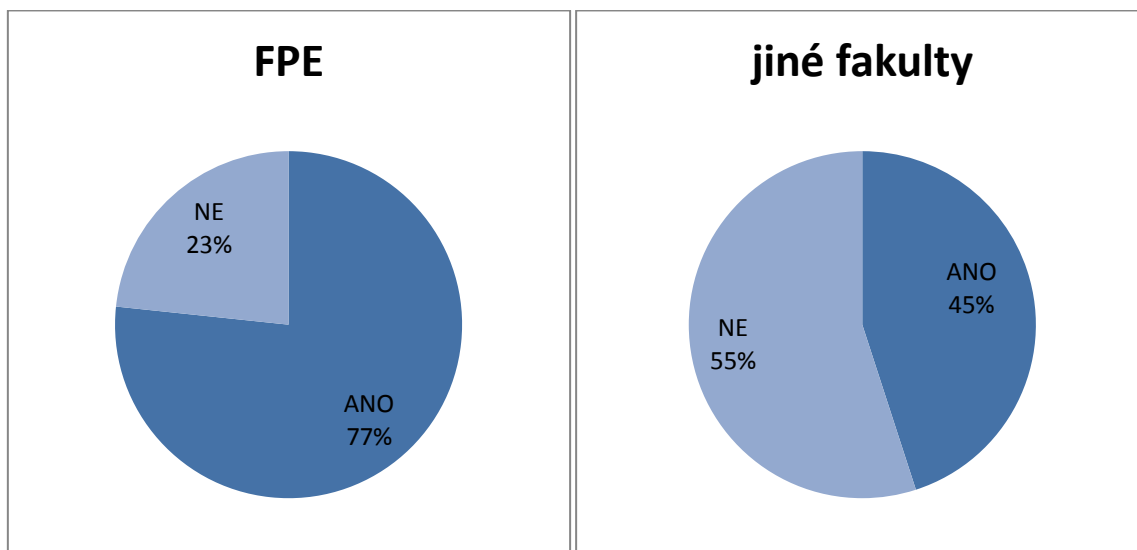
Následující dva grafy potvrzují první část hypotézy tj. studenti FPE se v 97% setkali s tímto pojmem, zatímco studenti z jiných fakult jen v 48%.



Další dva grafy poukazují na druhou část hypotézy a potvrzují, že studenti FPE mají o tomto pojmu podrobnější informace. Nejvýraznějším ukazatelem je skutečnost, že 38% studentů jiných fakult nemá o tomto pojmu podle jejich mínění žádné informace.



Potvrzení hypotézy H₂: Studenti Pedagogické fakulty jsou více seznámeni se zásadami efektivního učení a více jich využívají v praxi než studenti jiných fakult.



Grafické znázornění odráží odpovědi studentů na otázku, zdali během studia byli seznámeni se zásadami efektivního učení, a potvrzuje první část hypotézy H₂, že jsou s těmito zásadami obecně více seznámeni studenti FPE. Zdali tyto zásady využívají a předcházejí tím časové tísně, chaosu v poznámkách a narušení jejich duševní pohody, bylo obsaženo v dalších otázkách, a je to tématem vyhodnocení jednotlivých otázek.