

Empirická studie

KŘEMÉNKOVÁ, L., PUGNEROVÁ, M., DOBEŠOVÁ ČAKIRPALOGLU, S. 2019. Souvislosti mezi úzkostností a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů učitelských oborů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 9, č. 3, s. 7–22. ISSN 1804-526X. <https://doi.org/10.11118/life1e20190903007>

Příspěvek redakce obdržela: 13. 12. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 29. 7. 2019.

SOUVISLOSTI MEZI ÚZKOSTNOSTÍ A AKADEMICKOU ÚSPĚŠNOSTÍ U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ UČITELSKÝCH OBORŮ

Lucie Křeménková, Michaela Pugnerová, Simona Dobešová Cakirpaloglu

Abstrakt: Téma akademické úspěšnosti je předmětem studia v mnoha různých kontextech a stále více se stává součástí četných odborných diskusí. Dosud byla popsána řada faktorů, které ji ovlivňují, přičemž jedním z nich je úzkost, ať již v podobě aktuálně prožívaného stavu, nebo osobnostního ladění. Ačkoliv se ukazuje, že úzkost negativně souvisí s akademickou úspěšností, tato problematika není v prostředí českých vysokých škol a univerzit zatím dostatečně prozkoumána. Cílem studie bylo analyzovat souvislost úzkostnosti s jednotlivými aspekty akademické úspěšnosti a ověřit možnou praktickou využitelnost těchto poznatků v rámci koncepce podpory akademické úspěšnosti u vysokoškolských studentů učitelských oborů. Sběr dat byl realizován prostřednictvím dvou nástrojů: dotazníkové metody vlastní konstrukce zjišťující akademickou úspěšnost a State-Trait Anxiety Inventory, Trait version (STAI-T; Spielberger, 1983). Výzkumný soubor byl tvořen 411 vysokoškolskými studenty učitelských oborů (průměrný věk 24,68; SD = 6,26, rozsah 19–54), z toho 76 muži a 335 ženami. Při zpracování dat byly použity následující statistické postupy: Pearsonova korelační analýza a regresní analýza. Výsledky ukázaly, že vyšší míra úzkostnosti se pojí s horšími dosaženými výsledky v kategorii nejhorší známka v posledním zimním semestru a v průběhu celého studia a dále pak, že nižší míra úzkostnosti souvisí s lepší schopností zorganizovat si čas na studium, s větším zapojením do dalších aktivit souvisejících se studiem, s lepší schopností zapadnout do třídního kolektivu, s adaptováním se na studijní život a také s lepší schopností zvládat celkové nároky studia.

Klíčová slova: úzkost, úzkostnost, akademická úspěšnost, vysokoškolský student, učitelské obory

The Link between Anxiety and Academic Achievement among University Students of the Teacher Training Programmes

Abstract: The topic of academic success is the subject of study in many different contexts, and it is increasingly becoming part of numerous professional discussions. So far, there have been described several factors, one of which is anxiety, whether in the form of the currently-experienced state or the personality trait. Although it appears that anxiety affects academic success negatively, this issue is not sufficiently explored in the Czech universities. The study aimed to analyze the impact of anxiety on individual aspects of academic success and to verify the possible practical applicability of this knowledge in the context of the concept of supporting academic success among university students of the teacher training programmes. Data collection was carried out using two methods: the self-constructed questionnaire of academic achievement and the State-Trait Anxiety Inventory, Trait version (STAI-T, Spielberger, 1983). The research sample consisted of 411 undergraduate students (average age 24.68, $SD = 6.26$, range 19–54), out of which 76 were men and 335 women. We used the following statistical methods for data processing: Pearson correlation analysis and regression analysis. The results showed that higher rates of anxiety are associated with the worst grade in the last winter semester and throughout the study, and that a lower degree of anxiety is associated with a better ability to organize the time for study, greater involvement in other activities related to study, the ability to fit among the classmates, adapting to study life, and also improving the ability to handle the overall demands of learning.

Key words: anxiety, academic achievement, university students, teacher training programmes

Úzkost jako osobnostní proměnná negativně ovlivňuje akademickou úspěšnost studentů v průběhu procesu učení i ve vazbě na naplňování studijních nároků, úspěšné zvládnání zkoušek a některé organizační a sociální aspekty spojené se studiem. V kontextu prostředí českých vysokých škol a univerzit není tato problematika zatím dostatečně prozkoumána. Vliv úzkosti na akademickou úspěšnost je v pedagogické a poradenské práci se studenty doposud spíše podceňován a není dostatečně zohledňován. Jednou z příčin tohoto stavu může být absence relevantních studií a nedostatečná komunikace tohoto problému.

Úzkost

Zážitek strachu a úzkosti je pro člověka univerzální v průběhu celé historie. Množství myslitelů je zařadilo mezi centrální zkušenosti lidského života (Praško, 2005). **Úzkost** můžeme vymezit jako a) jednu ze základních normálních a pravidelně se vyskytujících emocí, které lze pozorovat ve všech lidských kulturách i u řady živočišných druhů (Damasio & Carvalho, 2013); b) základní emoci, kterou lze popsat prostřednictvím afektivních, percepčních nebo kognitivních složek, případně i s pomocí behaviorálních nebo fyziologických parametrů (Wiedeman, 2015); c) subjektivně velmi nepříjemný stav, charakteristický neurčitým pocitem obav či ohrožení (Plháková, 2007); d) jeden z nejčastějších diskomfortních pocitů, které jedinci výrazně zhoršují kvalitu života, vedou ke snížení pracovní schopnosti i studijních výsledků a nepříznivě zasahují interpersonální vztahy jako takové (Praško, 2005); e) komplexní psychosomatický prožitek či zkušenost doprovázející člověka především v situaci ohrožení, kdy jedná na základě orientační reakce, zprostředkované behaviorálním inhibičním systémem (Honzák, Hanušová, & Seifert, 2005).

Úzkost lze pochopitelně vymezit také z psychopatologického hlediska, kdy na rozdíl od prožitku úzkosti v běžném životě zahrnuje specifická diagnostická kritéria, neurobiologické dysfunkce a specifické genetické pozadí a současně výrazně postihuje osobní i profesní život jedince (Jack, Garrod, & Yu et al., 2012). Pokud se tedy úzkost vyskytuje příliš často, trvá příliš dlouho a její intenzita je vzhledem k situaci, která ji spustila, neadekvátní, nebo se objevuje v nepřiměřených situacích, pak hovoříme o úzkostných poruchách (Honzák, Hanušová, & Seifert, 2005). Obecně však platí, že úzkost je jedním ze základních projevů celé řady dalších psychiatrických onemocnění, nejen specificky úzkostných poruch (Plháková, 2007).

V rámci výzkumu se úzkost obvykle rozděluje do dvou kategorií založených na tom, zda je cílem pohlížet na úzkost jako na osobnostní rys, nebo jako na aktuální stav (tzv. *trait or state*), tedy jinými slovy, zda se jedná o dlouhotrvající, nebo přechodnou úzkost (Wilt, Oehlberg, & Revelle, 2010; Spielberger, Sydeman, & Owen et al., 1999). **Stavová úzkost** pak může být vymezena jako přechodný emoční stav sestávající se z pocitů obav, nervozity a fyziologických projevů (Spielberger, 1979; Endler, & Kocovski, 2001). Ačkoliv stavovou úzkost občas zažije každý, existují mezi jednotlivci značné rozdíly v její četnosti, trvání a závažnosti. Naopak **úzkost jako osobnostní rys** představuje poměrně stabilní charakteristiku vážící se k osobnosti. Častější prožitky stavové úzkosti, spojené s celkovým vnímáním světa jako nebezpečného a ohrožujícího místa, jsou vnímány jako známky **rysové**

úzkosti (Wiedeman, 2015). V pojetí našeho příspěvku budeme pozornost soustředit na rysovou úzkost (jinými slovy úzkostnost).

Akademická úspěšnost

Touha po úspěchu je jednou z lidských přirozeností. Úspěch dává životu smysl, přináší pocit vnitřní spokojenosti, bývá zdrojem uznání a potvrzením existence jedince v očích sociálního okolí. Na základní a střední škole se setkáváme s termínem „školní úspěšnost“, kterou lze vymezit jako zvládnutí požadavků školy projevující se pozitivním hodnocením (nejen) žákovy prospěchu. Na školní úspěšnosti se podílejí **faktory vnitřní** (sebepojetí, sebevědomí a sebedůvěra, svědomí jako mechanismus autoregulace, temperament, charakterové vlastnosti, výkonové vlastnosti zahrnující získané schopnosti, dovednosti a vědomosti, motivace, psychická odolnost apod.) i **faktory vnější** (rodina, škola, zájmová činnost atd.) (Hoskovcová & Ryntová, 2009; Průcha, Mareš, & Walterová, 2003; Vágnerová, 2000). Jakmile se ze žáka stane student, faktor školní úspěšnosti se se změnou statusu stává faktorem akademické úspěšnosti, přičemž se zdá, že faktor akademické úspěšnosti funguje podle obdobných principů jako faktor školní úspěšnosti.

Akademická úspěšnost zaujímá ve vzdělání, stejně jako v procesu učení, velmi důležité místo. Do určité míry se v současném značně konkurenčním světě stala ukazatelem budoucnosti jedince. Je jedním z nejdůležitějších výsledků vzdělávacího procesu a také hlavním cílem, který se od každého člověka očekává ve většině kultur. Akademický úspěch je klíčovým mechanismem – jeho prostřednictvím se studenti dozvědí o svém talentu, schopnostech a kompetencích, které jsou důležitou součástí rozvoje jejich kariéry. V závislosti na dosaženém akademickém úspěchu jsou jedinci charakterizováni jako vysoce schopní, průměrní nebo podprůměrní. Akademický úspěch se vztahuje k získaným poznatkům a dovednostem rozvíjeným v jednotlivých školních předmětech či vědních oborech (Illahi & Khandai, 2015). Akademický úspěch je tedy konečným produktem všech vzdělávacích snah, přičemž jeho ukazatelem jsou pak nejčastěji známky (často je zmiňován tzv. *grade point average* – GPA), výsledky konkrétních zkoušek nebo speciálních vědomostních testů, studijní percentil apod. (Allen & Carter, 2007; Matošková, 2014; Rubešová, 2009). Dalším ukazatelem souvisejícím se známkami je v případě vysokoškolských studentů také informace o tom, na kolikátý pokus absolvovali jednotlivé zkoušky, kolokvia apod.

V případě akademické úspěšnosti nelze opomenout ani to, zda nebo do jaké míry se jedinec zvládne adaptovat na nové prostředí, požadavky, role a situace. Pokud se student nezvládne přizpůsobit akademickému prostředí,

těžko bude ve studiu úspěšný. Pro akademickou úspěšnost je zásadní samostatnost jedince a jeho schopnost přizpůsobovat se, převzít zodpovědnost za vlastní činy, umět spolupracovat s ostatními, prosadit se, zvládat nejrůznější nároky vlastními silami, ale i s pomocí druhých.

Čáp a Mareš (2001) podobně jako Somech a Bogler (1999) zdůrazňují, že důležitým faktorem akademické úspěšnosti je také seznámení se s prostředím organizace, efektivita studia, sebeřízení ve smyslu seberozvoje a schopnost zorganizovat si čas tak, aby při minimálním zatížení bylo dosaženo optimálních výsledků. Úspěšný student se také mimo jiné podílí na činnosti studentských organizací (Leonard & Insch, 2005), z hlediska přípravy na výuku konzultuje s vyučujícími, prochází si poznámky z hodin, probírá svá očekávání a požadavky v předmětech se staršími studenty, využívá při učení vlastních pomůcek, možností univerzitní knihovny a jejích služeb, seznámí se s ICT podporou studia, komunikuje s administrativním personálem (sekretářky, zaměstnanci knihovny, studijního oddělení apod.) (Prevatt, Li, Welles, & Festa-Dreher et al., 2011).

Zahrnutí dalších faktorů kromě výkonových složek zmiňují ve své studii například i autoři posledně zmíněné studie, kteří uvádějí souhrn celkem deseti faktorů, do kterých patří například motivace, koncentrace, schopnost přizpůsobení se, obecné akademické dovednosti, nedostatek úzkosti a další.

Tématu **akademické výkonnosti** (tj. dosahovaným známám) a **organizačním aspektům** studia se věnuje většina studií, zatímco sociální oblast akademické úspěšnosti je dle našeho názoru poněkud přehlížena. Domníváme se ale, že i **sociální aspekt** hraje významnou roli v celkovém obrazu akademické úspěšnosti, a jsme přesvědčeni, že do určité míry nepřímou ovlivňuje i samotnou akademickou výkonnost (v podobě dosahovaných známek, úspěšnosti procházení studiem apod.). V našem pojetí akademické úspěšnosti a ve vazbě na tvorbu dotazníku akademické úspěšnosti (viz dále popis metody) jsme se inspirovali současnými poznatky o problematice akademické úspěšnosti, která v zahraniční literatuře zahrnuje témata jako *academic performance*, *academic achievement* a *academic success*. Akademickou úspěšnost proto nechápeme pouze jako dosahování dobrých studijních výsledků (*academic performance*), ale jako komplexní proces schopnosti zvládat všechny nároky, požadavky a okolnosti studia na vysoké škole.

Akademická úspěšnost, která se postupně dostává do centra pozornosti vysokých škol a univerzit, má značný vliv na sebeúctu, motivaci a vytrvalost studentů v rámci vysokoškolského vzdělávání. Nízká (nedostatečná) akademická úspěšnost, případně vysoká míra selhání mohou mít za následek nežádoucí odchod studentů z vysokých škol, sníženou kvalitu a výkonnost absolventů a zvýšené náklady na vzdělávání. Nedostatečná akademická

úspěšnost zároveň snižuje potenciální možnost přijetí studentů na doktorské studijní programy. Akademická úspěšnost je tedy z hlediska akademického prostředí důležitým tématem, u nějž je žádoucí snaha identifikovat a pochopit proměnné, které ji ovlivňují a zároveň přispívají k *academic excellence* (Jayanthi, Balakrishnan, & Ching et al., 2014; Farooq, Chaudhry, & Shafiq et al., 2011). Jedním z takových faktorů, který je některými studiemi uváděn (Afolayan, Donald, & Onasoga et al., 2013; Carlson, Miller, & Heth et al., 2010; Goldblatt, 2008; McDonald, 2001; Vitasari, Wahab, & Othman et al., 2010), je úzkost.

Vliv úzkosti na akademickou úspěšnost

Úzkost hraje v lidském životě důležitou roli, protože souvisí s okamžitou reakcí na podněty. Přítomnost úzkosti může být subjektivně negativně vnímána, avšak může být adaptivní, naopak její nepřítomnost může značit problémy s neschopností organizovat jednotlivé životní události. Samozřejmě v případě maladaptivní úzkosti dochází k narušení kvality života a výkonu jedince (Carlson, Miler, & Heth et al., 2010). Jinými slovy tedy za určitých okolností úzkost napomáhá zhodnotit a mobilizovat zdroje organismu s cílem zlepšit výkon v rámci jednotlivých úkolů. Nicméně obecně platí, že úzkost ovlivňuje výkon ve většině případů spíše negativně (Vitasari, Wahab, & Othman et al., 2010). Ať již se tedy jedná o pozitivní, či negativní vliv úzkosti na akademickou úspěšnost, nelze pochybovat, že jde o téma výzkumně nosné s mnoha dopady v praktické rovině.

Vysokoškolští studenti nesou na svých bedrech zodpovědnost za udržení optimálního akademického výkonu a úspěšnosti. Zdroje úzkosti mohou být interpretovány ve vazbě na věkové skupiny, pohlaví, kulturní odlišnosti, socioekonomické třídy nebo vnitřní nastavení jedince (Guerrero, 1990). V akademickém prostředí jsou mezi hlavními zdroji úzkosti nejčastěji uváděny následující faktory: tlak na úspěch a výkon ze strany přednášejících a rodičů, náročnost výuky, značné množství požadavků a úkolů ze strany přednášejících, osobní a rodinné problémy, problémy vycházející z vnitřního (osobnostního) ladění jedince (Mayya, Rao, & Ramnarayan, 2004; Vitasari, Wahab, Othman et al., 2010). Dle řady autorů (Goldblatt, 2008; McDonald, 2001) je zcela přirozené, že studenti před zkouškou pociťují úzkost. Problém nastává ve chvíli, kdy je úroveň úzkosti nepřiměřená, tedy nadměrná. K této situaci přispívá řada faktorů, jako jsou například negativní zkuškové zkušenosti, pociťovaná studijní zátěž, neschopnost zorganizovat si čas, rodinné problémy apod. Projevy úzkosti jsou spojeny se zhoršením kognitivních funkcí včetně schopnosti se učit, což se může negativně odrazit

nejen v obecné spokojenosti (*well-being*), ale právě také v oblasti akademického výkonu a úspěšnosti, stejně jako v oblasti interpersonálních vztahů (Afolayan, Donald, & Onasoga et al., 2013; Mazzone, Ducci, & Scoto, 2007; Carlson, Miller, & Heth et al., 2010). Cassady a Johnson (2002), podobně jako Samaranyake a Fernando (2011) ve svých výzkumech potvrdili, že úzkost má negativní dopad na akademický výkon, respektive že úroveň úzkosti je nepřímo úměrná akademické úspěšnosti.

1 Cíl příspěvku

Cílem studie bylo analyzovat souvislosti mezi úzkostností a jednotlivými aspekty akademické úspěšnosti a ověřit možnou praktickou využitelnost těchto poznatků v rámci koncepce podpory akademické úspěšnosti u vysokoškolských studentů učitelských oborů. Pro ověření předpokládané souvislosti byla stanovena výzkumná otázka: „Jak souvisí úzkostnost jako osobnostní rys s akademickou úspěšností studentů?“

2 Metodologie výzkumného šetření

Sběr dat byl realizován prostřednictvím dvou nástrojů. **Faktor úzkostnosti** byl zjišťován metodou *State-Trait Anxiety Inventory, Trait version* (STAI-T; Spielberger, 1983). Jde o 20položkový nástroj pro měření individuálních rozdílů v úzkostnosti jako osobnostním rysu. Otázky jsou hodnoceny na čtyřbodové Likertově škále. Výsledné skóre může být v rozsahu 20–80, kdy vyšší skóre značí větší úzkostnost. Reliabilita dotazníku dosahuje velmi dobrých hodnot jak v předchozích studiích, $a = 0,88$ (srov. Lim, Lee, & Kim, 2005), tak v rámci této studie, $a = 0,88$.

Akademická úspěšnost¹ byla analyzována prostřednictvím 13položkové dotazníkové metody vlastní konstrukce. Dotazník je tvořen dvěma oblastmi, přičemž první sledovala výkonové aspekty akademické úspěšnosti a zahrnovala 7 položek na šestibodové škále vztahujících se ke známám v průběhu posledního zimního semestru (nejlepší a nejhorší), v průběhu celého studia (nejčastější, nejhorší a nejlepší) a maximálnímu počtu pokusů na zkoušku. Druhá oblast mapovala nevýkonové aspekty akademické úspěšnosti prostřednictvím 6 položek na 5bodové škále (organizace času v rámci studia, organizace času na přípravu na zkoušku, zapojování do aktivit souvisejících se studiem nebo s oborem studia, schopnost zapadnout do kolektivu spolužáků, adaptace na vysokoškolský život, zvládání nároků vysokoškolského

¹ Dotazník je dostupný u autorů studie.

studia). Reliabilita celého dotazníku je $\omega = 0,62^2$. Reliabilita oblasti sledující výkonové aspekty akademické úspěšnosti je $\omega = 0,77$, reliabilita oblasti nevýkonových aspektů akademické úspěšnosti je $\omega = 0,71$. Hodnoty reliability jsou sice nižší (především v kontextu celého dotazníku), tento výsledek je nicméně možné považovat za přijatelný vzhledem k tomu, že reliabilita celého dotazníku vychází z otázek pokrývajících několik tematických oblastí, kdy toto jejich sloučení automaticky snižuje hodnotu reliability (Kline, 2000; Wood & Hampson, 2005) a reliabilita jednotlivých subškál je na přijatelné úrovni. Současné byly získány demografické charakteristiky respondentů.

Při **zpracování dat** výzkumného šetření byly použity **statistické postupy**: popisná statistika (průměrné hodnoty a směrodatné odchylky), Pearsonova korelační analýza a regresní analýza (metoda Enter).

Výzkumný soubor byl tvořen 411 vysokoškolskými studenty učitelských oborů ($N = 411$). Průměrný věk byl 24,68 ($SD = 6,26$, rozsah 19–54), z toho mužů bylo 76 ($N = 76$), průměrný věk byl 27,57 let ($SD = 7,05$, rozsah = 19 až 51), žen bylo 335 ($N = 335$) průměrný věk byl 24,11 let ($SD = 5,85$, rozsah = 19–54). Šlo o záměrný výběr studentů učitelských oborů (na pedagogické fakultě) tak, aby bylo dosaženo minimálního, předem stanoveného počtu 400 studentů a aby byla zachována proporcionalita v zastoupení podle pohlaví a podle studovaného ročníku na dané fakultě.

Studie byla realizována v souladu s platnými etickými principy a zahrnovala studenty participující na dobrovolné bázi. Studenti byli osloveni v rámci výuky a byli informováni o možnosti ukončit svou účast v jakékoli fázi výzkumu bez uvedení důvodu; zároveň souhlasili s anonymním zpracováním a s využitím dat pro vědecké účely.

3 Výsledky

Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky pro oba dotazníky a jejich jednotlivé škály uvádí tabulka 1.

Pearsonova korelační analýza ukázala signifikantní vztahy mezi úzkostností a některými proměnnými akademické úspěšnosti, především v rámci jejich organizačních a sociálních aspektů, tedy nevýkonových aspektů akademické úspěšnosti.

Vyšší úzkostnost se pojí s horšími dosaženými výsledky v kategorii nejhorší známka v posledním zimním semestru ($r = 0,125$, $p = 0,011$) a v průběhu celého studia ($r = 0,114$, $p = 0,020$). Nižší úzkostnost se dále pojí s lepší schopností zorganizovat si čas na studium ($r = -0,403$, $p < 0,001$),

² Pro hodnocení reliability dotazníku akademické úspěšnosti byla použita McDonaldova omega, protože je obecně vhodnější pro multifaktorové nástroje.

Tabulka 1

Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky

	1	2	3	4	5	6	7
\bar{x}	1,95	1,3	3,35	2,28	1,21	4,4	1,09
SD	1	0,74	1,6	1	0,58	1,56	0,3
	8	9	10	11	12	13	14
\bar{x}	3,51	3,32	2,4	3,95	4,08	3,41	40,29
SD	1,05	1,05	1,22	0,93	0,94	0,96	13,38

Poznámka: 1 – nejčastější známka v posledním zimním semestru (ZS), 2 – nejlepší známka v posledním ZS, 3 – nejhorší známka v posledním ZS, 4 – nejčastější známka v průběhu studia, 5 – nejlepší známka v průběhu studia, 6 – nejhorší známka v průběhu studia, 7 – maximální počet pokusů na zkoušku, 8 – jak dobře si dokáže zorganizovat čas na studium, 9 – jak dobře si dokáže naplánovat čas přípravy na zkoušku, 10 – zapojení do dalších aktivit souvisejících se studiem, 11 – jak dobře zapadl/a do třídního kolektivu, 12 – jak dobře se adaptoval/a na studijní život, 13 – jak dobře zvládá nároky studia, 14 – úzkostnost (STAI-T)

naplánovat čas přípravy na zkoušku ($r = -0,262$, $p < 0,001$), s větším zapojením do dalších aktivit souvisejících se studiem ($r = -0,188$, $p < 0,001$), s lepší schopností zapadnout do třídního kolektivu ($r = -0,253$, $p < 0,001$), s adaptováním se na studijní život ($r = -0,119$, $p = 0,015$) a s lepší schopností zvládat celkové nároky studia ($r = -0,336$, $p < 0,001$).

Následné regresní analýzy ukázaly, že úzkostnost vysvětluje pouze relativně malé množství variance (1,3–16,3 %) jednotlivých aspektů akademické úspěšnosti (detailní přehled viz tabulka 2). Více než 10 % variance je úzkostností vysvětleno pouze v rámci schopnosti zorganizovat si čas na studium (16,3 %) a zvládat celkové nároky studia (11,3 %).

4 Diskuse

Výsledky studie ukázaly signifikantní vztahy mezi úzkostností a některými proměnnými akademické úspěšnosti, především v rámci jejích výkonových aspektů. Celková míra vysvětlené variance je relativně nízká (1,3 až 16,3 %), a vliv úzkostnosti na akademickou úspěšnost je tedy obecně spíše slabý. V rámci diskuse se budeme v obecné rovině zamýšlet nad možnými příčinami, souvislostmi a interpretacemi jednotlivých zjištění, nebudeme ale v průběhu textu neustále reflektovat zjištěné úrovně vysvětlené variance. Proto je při čtení následujícího textu potřeba mít je na paměti.

V kontextu s **výkonovými aspekty akademické úspěšnosti** bylo prokázáno, že vyšší úzkostnost se pojí s horšími dosaženými výsledky v kategorii nejhorší známka v posledním zimním semestru a v průběhu celého

Tabulka 2

Regresní analýzy akademické úspěšnosti s úzkostností jako nezávisle proměnnou

Proměnná: akademická úspěšnost	R^2	Adj. R^2	F	p	Konst.	β_1	t	$p(t)$
1	0,016	0,013	6,532	0,011	2,751	0,015	2,556	0,001
2	0,013	0,011	5,419	0,020	3,859	0,013	2,328	0,020
3	0,163	0,161	79,487	<0,001	4,779	-0,032	-8,916	<0,001
4	0,069	0,066	30,148	<0,001	4,150	-0,021	-5,491	<0,001
5	0,035	0,033	15,018	<0,001	3,094	-0,017	-3,875	<0,001
6	0,064	0,062	27,916	<0,001	4,654	-0,018	-5,284	<0,001
7	0,014	0,012	5,923	0,015	4,418	-0,008	-2,434	0,015
8	0,113	0,111	52,219	<0,001	4,381	-0,024	-7,226	<0,001

Poznámka: 1 – nejhorší známka v posledním ZS, 2 – nejhorší známka v průběhu studia, 3 – jak dobře si dokáže zorganizovat čas na studium, 4 – jak dobře si dokáže naplánovat čas přípravy na zkoušku, 5 – zapojení do dalších aktivit souvisejících se studiem, 6 – jak dobře zapadl/a do třídního kolektivu, 7 – jak dobře se adaptoval/a na studijní život, 8 – jak dobře zvládá nároky studia

studia. Jinými slovy, vyšší úzkostnost se pojí s nižší akademickou úspěšností v oblasti hodnocení znalostí studenta vysokoškolským učitelem. Zjištění je v souladu s poznatky Praška (2005), který uvádí, že pocity úzkosti a s nimi spojené obtíže se řadí mezi jedny z nejčastějších diskomfortních pocitů, které člověku výrazně zhoršují kvalitu života, vedou ke snížení pracovní schopnosti a studijních výsledků. Úzkost a úzkostnost představují komplexní psychosomatický prožitek či zkušenost, který provází člověka především v situaci ohrožení a je mnohdy spojen s pocity bezmoci, zoufalství a obav (Honzák, Hanušová, & Seifert, 2005; Wiedeman, 2015). Ačkoliv úzkost může mít inhibující vliv, často výkon jedince zcela paralyzuje, což pak může vést k nedostatečné koncentraci, ke snížení kognitivních schopností a k následnému zhoršení v akademickém výkonu. Další z možných interpretací může pramenit ze současných společenských podmínek vysokoškolských studentů. Student je obvykle součástí převažujících trendů, které směřují k individualismu. Studenti již dnes nejsou součástí takzvaného studijního kruhu, neabsolvují společně celý výukový program, nevytvářejí mnohdy bezpečnou sociální studijní skupinu a své studijní povinnosti plní individuálně (přihlašování na vybrané studijní předměty za účelem sbírání kreditů apod.). Podle Paulíka (2010) je pro úspěšnou adaptaci jedince rozhodující kvalita interakce osobnosti a prostředí. Jestliže studenti nemají možnost přirozené interakce v důsledku plnění akademických povinností, jestliže se každý student ocitá v relativně odlišné individuální studijní situaci, může

to následně vést k posilování úzkostných pocitů u disponovaných jedinců. Zároveň je však nutné upozornit, že souvislost mezi úzkostností a známkami se neprojevila ve všech sledovaných oblastech (např. nejčastější známka v posledním zimním semestru (ZS), nejlepší známka v posledním ZS, nejčastější známka v průběhu studia, nejlepší známka v průběhu studia, maximální počet pokusů na zkoušku). V tomto smyslu tedy naše studie nepřináší tak silné výsledky jako v případě jiných studií (srov. např. Cassady & Johnson; 2002; Samaranyake & Fernando, 2011). Důvodem může být specifikum a v některých ohledech nižší či odlišná náročnost a specifičnost studia na pedagogických fakultách ve srovnání s jinými fakultami či se studiem na zahraničních univerzitách obecně (v jejichž rámci vznikla většina studií, ze kterých jsme vycházeli).

Ve vazbě na **nevýkonové aspekty akademické úspěšnosti** se vazba s úzkostností prokázala ve více složkách. Nižší úzkostnost je spojena s lepší schopností zorganizovat si čas na studium, naplánovat čas přípravy na zkoušku, s větším zapojením do dalších aktivit souvisejících se studiem, s lepší schopností zapadnout do třídního kolektivu, s adaptováním se na studijní život a s lepší schopností zvládat celkové nároky studia. Ve světle našich výsledků je tedy patrné, že organizační a sociální aspekty studia jsou citlivější na ne/přítomnost úzkosti než ty výkonové.

Z hlediska **organizačních aspektů studia** lze uvažovat nad tím, že úzkostní studenti musí věnovat delší dobu přípravě na zkoušky a jiné hodnocené aktivity, protože úzkost jako taková na sebe soustředí vysokou míru pozornosti. Takoví studenti jsou pak často rušeni myšlenkami typu „to se nemůžu nikdy naučit“, „tohle nemohu nikdy zvládnout“, „stejně budu hodnocen špatnou známkou“ apod. Negativní emoce jsou tedy spojeny s pomalým odkláněním pozornosti (neschopnost odklonit pozornost k novému ohnisku). Úzkostní studenti mají také často potíže se správným rozčleněním studijního materiálu, s rozeznáním důležitého od nedůležitého a používají méně efektivní techniky učení (Morschitzky & Sator, 2014; Praško, Vyskočilová, & Prašková, 2012). Emoce úzkosti je tedy závažným motivačním činitelem, který sice může v mírné podobě aktivizovat studentův výkon, v intenzivnější míře však dochází k oslabování studentova výkonu. V tomto smyslu je také třeba zohlednit rysovou povahu úzkosti, kdy platí, že úzkostní studenti se do stavu frustrace dostávají velmi rychle a velice silně prožívají pocity obav a úzkosti.

V kontextu **sociálních aspektů** jako jedné ze složek nevýkonových aspektů akademické úspěšnosti naše zjištění korespondují s výsledky jiných autorů, kteří popisují zhoršení interpersonálních vztahů ve vazbě na úzkost (Afolayan, Donald, & Onasoga et al., 2013; Mazzone, Ducci, & Scoto et al.,

2007; Carlson, Miller, & Heth et al., 2010), avšak obecně jsou nevýkonové aspekty akademické úspěšnosti v tomto kontextu zmiňovány spíše ojediněle. Výsledky v tomto případě také odpovídají běžnému průběhu úzkosti, který u většiny jedinců vede k menší či větší neschopnosti fungovat v rámci běžných sociálních vazeb (kamarádských, kolegiálních apod.) a zvyšuje míru jejich izolovanosti.

Ačkoliv se celkově vazba mezi úzkostností a akademickou úspěšností (především v rámci jejích nevýkonových aspektů) prokázala, je nutné mít na paměti, že regresní analýzy ukázaly pouze relativně slabý vliv úzkostnosti (největší míra vysvětlené variance – 16,3 % – se týká schopnosti zorganizovat si čas na studium). Je tedy zřejmé, že existuje řada dalších proměnných, které mohou akademickou úspěšnost ovlivňovat ve vyšší míře (např. jiné osobnostní vlastnosti, dílčí schopnosti či dovednosti). Přesto je úzkostnost faktor, který svou úlohu v této souvislosti sehrává a kterému by měla být věnována adekvátní pozornost.

Předkládaná studie má několik **limitů**. V první řadě jde o výzkumný soubor, který tvoří pouze vysokoškolští studenti učitelských oborů (na pedagogických fakultách). Výzkumný soubor byl zvolen záměrně ve vazbě na cíle projektu, v jehož rámci byl výzkum realizován. V souvislosti s výzkumným souborem je třeba ještě upozornit na jedno specifikum, kterým je malé zastoupení mužského pohlaví. Odpovídá to sice situaci ve školství (ve smyslu jeho feminizace), ale zároveň to mohlo ovlivnit výsledky šetření. Výsledky studie je tak nezbytné vnímat především v intencích specifík výzkumného souboru. Dalším omezením je průřezová povaha studie, která neumožňuje posoudit průběh interakcí v čase. Z tohoto důvodu by byla vhodná realizace spíše dlouhodobé (nebo alespoň semilongitudinální) studie, která by poskytla data pro posouzení procesu interakcí mezi proměnnými v čase. Zajímavé by mohlo být také srovnání studentů různých fakult s rozdílným oborovým zaměřením.

Závěr

Výsledky výzkumného šetření u českých vysokoškolských studentů (budoucích pedagogů) mají dle našeho názoru dobrý potenciál pro praktické využití. Zjistili jsme, že vyšší míra úzkostnosti se pojí s některými aspekty výkonové složky akademické úspěšnosti, především s aspekty nevýkonovými (organizačními a sociálními), kde byla zároveň zaznamenána největší míra vysvětlené variance (16,3 %). Vzhledem k tomu, že úzkostnost je faktor celosvětově monitorovaný a opakovaně statisticky významně potvrzovaný co do výskytu v populaci (a tedy i v populaci vysokoškolských studentů),

a vzhledem k tomu, že potřebnost akademické úspěšnosti je evidentní, vyplývají z prezentovaných výsledků určitá doporučení pro pedagogy, školní psychologické poradce a vysokoškolské psychologické poradny. V první řadě potvrzují předchozími studii zjištěné poznatky o důležitosti adaptace na vysokoškolské studium, zvláště v případech úzkostných jedinců. Zároveň poukazují na oblasti, kterým je možné při práci s těmito studenty věnovat pozornost prostřednictvím získávání dovedností vedoucích ke snížení nežádoucího dopadu úzkostnosti na studijní výkony. To zahrnuje například rozvoj a trénink efektivních copingových strategií, zvládnutí úzkostných atak, schopnost získat náhled na příčiny a zdroje úzkosti, budování podpůrné sociální sítě, nácvik efektivních způsobů studia, jeho organizace a řízení a posilování resilience studentů.

Dedikace

Studie byla podpořena prostřednictvím projektu „Psychosociální aspekty akademického fungování“ (GF_PdF_2018_006).

Literatura

- AFOLAYAN, J. A., DONALD, B., ONASOGA, O., BABAFEMI, A., & AGAMA JUAN, A. (2013). Relationship between anxiety and academic performance of nursing students. Bayelsa State, Nigeria: Niger Delta University. *Advances in Applied Science Research*, 4(4), 25–33.
- ALLEN, M. T., & CARTER, CH. C. (2007). Academic success determinants for undergraduate real estate students. *Journal of Real Estate Practice and Education*, 10(1), 149–161.
- ALONSO, J., ANGERMEYER, M. C., BERNERT, S. (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMEd) Project. *Acta Psychiatr Scandinavica*, 109, 21–27.
- CARLSON, N. R., MILLER, H., HETH, C. D., DONAHOE, J. W., & MARTIN, G. N. (2010). *Psychology, the Science of Behaviour*. Toronto, Ontario: Pearson Canada.
- CASSADY, J. C., & JOHNSON, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
- ČAČKA, O. (1997). *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM.
- ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- DAMASIO, A., & CARVALHO, G. B. (2013). The nature of feelings: Evolutionary and neurobiological origins. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(2), 143.
- ENDLER, N. S., & KOCOVSKI, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3), 231–245.

- FAROOQ, M. S., CHAUDHRY, A. H., SHAFIQ, M., & BERHANU, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*, 7, 1–14.
- GOLDBLATT, J. (2008). *Identifying and treating test anxiety in school-aged children: A program design* (Doctoral dissertation.) Carlos Albizu University.
- GUERRERO, R. D. (1990). Gender and Social Class Determinants of Anxiety in The Mexican Culture. In CH. D. SPIELBERG (Ed.), *Cross Cultural Anxiety*, vol. IV (p. 3–10). New York: Taylor & Francis.
- HONZÁK, R., HANUŠOVÁ, M., & SEIFERT, B. (2005). *Úzkostný pacient*. Praha: Galén.
- HOSKOVCOVÁ, S. H., & RYNTOVÁ, L. S. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada Publishing.
- HOŠEK, V. (1999). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-889-1.
- HRABAL, V., MAN, F., & PAVELKOVÁ, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 8004234879.
- ILLAHI, B. Y., & KHANDAI, H. (2015). Academic achievements and study habits of college students of district Pulwama. *Journal of Education and Practice*, 6(31), 1–6.
- JACK, R. E., GARROD, O. G., YU, H., CALDARA, R., & SCHYNS, P. G. (2012). Facial expressions of emotion are not culturally universal. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(19), 7241–7244. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1200155109>.
- JANÍČEK, J. (2008). *Když úzkost bolí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-366-6.
- JAYANTHI, S. V., BALAKRISHNAN, S., CHING, A. L. S., LATIFF, N. A. A., & NASIRUDEEN, A. M. A. (2014). Factors contributing to academic performance of students in a tertiary institution in Singapore. *American Journal of Educational Research*, 2(9), 752–758.
- KLINE, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- KOUKOLÍK, F., & DRTILOVÁ, J. (2006). *Vzpouza deprivantů*. Praha: Galén. ISBN 80-7262-410-5.
- LEONARD, N., & INSCH, G. S. (2005). Tacit knowledge in academia: A proposed model and measurement scale. *The Journal of Psychology*, 139(6), 495–512.
- LIM, Y. J., LEE, S. Y., & KIM, J. H. (2005). Distinct and overlapping features of anxiety sensitivity and trait anxiety: The relationship to negative affect, positive affect, and physiological hyperarousal. *Journal of the Korean Clinical Psychology*, 24, 439–449.
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., & WALTEROVÁ, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- MATOŠKOVÁ, J. (2014). *Úspěšný student vysoké školy a jeho tacitní znalosti*. Žilina: GEORG.
- MAYYA, S. S., RAO, A. K., & RAMNARAYAN, K. (2004). Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. *The Internet Journal of Allied Health Science and Practice* [online], 2(4). Dostupné z: <http://ijahsp.nova.edu/articles/vol2num4/mayya.htm>.
- MAZZONE, L., DUCCI, F., SCOTO, M. C., PASSANITI, E., D'ARRIGO, V. G., & VITIELLO, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7(1), 347.

- MCDONALD, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology, 21*(1), 89–101.
- MORSCHITZKY, H., & SATOR, S. (2014). *Deset tváří úzkosti: Svépomocný program v sedmi krocích*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0688-0.
- PAULÍK, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing.
- PLHÁKOVÁ, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- PRAŠKO, J. (2005). *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál.
- PRAŠKO, J., VYSKOČILOVÁ, J., & PRAŠKOVÁ, J. (2012). *Úzkost a obavy: Jak je překonat*. Praha: Portál.
- PREVATT, F., LI, H., WELLES, T., FESTA-DREHER, D., YELLAND, S., & LEE, J. (2011). The academic success inventory for college students: scale development and practical implications for use with students. *Journal of College Admission, 211*, 26–31.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., & WALTEROVÁ, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RUBEŠOVÁ, J. (2009). Souvisí úspěšnost studia na vysoké škole se středoškolským prospěchem? *Pedagogická orientace, 19*(3), 89–103.
- RUTTER, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316–331.
- SAMARANAYAKE, C. B., & FERNANDO, A. T. (2011). Satisfaction with life and depression among medical students in Auckland, New Zealand. *Clinical Correspondence, 124*, 12–17.
- SOMECH, A., & BOGLER, R. (1999). Tacit knowledge in academia: Its effects on student learning and achievement. *The Journal of Psychology, 133*(6), 605–616.
- SPIELBERGER, C. D. (1979). *Understanding stress and anxiety*. New York: Harper & Row.
- SPIELBERGER, C. D. (1983). *The statetrait anxiety inventory STAI form Y (test manual)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- SPIELBERGER, C. D., SYDEMAN, S. J., OWEN, A. E., & MARSH, B. J. (1999). Measuring anxiety and anger with the state-trait anxiety inventory (STAI) and the statetrait anger expression inventory (STAXI). In MARUISE, M. E. (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment*. 2nd ed. (s. 993–1021). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VITASARI, P., WAHAB, M. N. A., OTHMAN, A., HERAWAN, T., & SINNADURAI, S. K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 8*, 490–497.
- WIEDEMANN, K. (2015). *Anxiety and anxiety disorders. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd ed., Vol. 1.
- WILT, J., OEHLBERG, K., & REVELLE, W. (2011). Anxiety in personality. *Personality and Individual Differences, 50*(7), 987–993.

WOOD, S. A., & HAMPSON, S. E. (2005). Measuring the Big Five with single items using a bipolar response scale. *European Journal of Personality*, 19(5), 373–390.

Autoři

Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc, e-mail: lucie.kremenkova@upol.cz

Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc, e-mail: michaela.pugnerova@upol.cz

Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc, e-mail: simona.dobesova@upol.cz