Kateřina Kubíková, Aneta Boháčová,
Isabella Pavelková, Stanislav Štech

Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole

GRADA®

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kubíková, Kateřina
Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole / Kateřina Kubíková, Aneta Boháčová, Isabella Pavelková, Stanislav Štech. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2021. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)
Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-271-4579-9 (online ; pdf)

* 378.14 * 37.091.212.7-026.516 * 37.091.212.8 * 37.012 * (437.3) * (048.8:082)
– vysokoškolské studium
– školní neúspěšnost
– nedokončení studia
– pedagogický výzkum -- Česko -- 21. století
– kolektivní monografie

378 - Vysoké školy [22]

Kateřina Kubíková, Aneta Boháčová,
Isabella Pavelková, Stanislav Štech

Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole

GRADA®

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy
Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude ***trestně stíháno****.*

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.
Mgr. Aneta Boháčová
doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

PŘÍČINY (NE)ÚSPĚCHU NA VYSOKÉ ŠKOLE

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 8278. publikaci

Recenzovala:
PhDr. Radka High, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Olga Kopalová
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 152
Vydání 1., 2021

Vytiskla TISKÁRNA PROTISK, s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2021
© Západočeská univerzita v Plzni, 2021

ISBN 978-80-271-4580-5 (ePub)
ISBN 978-80-271-4579-9 (pdf)
ISBN 978-80-271-3165-5 (print)

Obsah

Úvod **7**

1. (Ne)úspěšnost na vysoké škole **9**

2. Motivace ke studiu – motivační charakteristiky studenta vysoké školy **13**
2.1 Výkonová motivace – úvod do problematiky 13
2.2 Výkonová motivace – konflikt vnitřní versus vnější 15
2.3 Emoce a výkonnost – jak emoce ovlivňují výkon studenta? 17

3. Akademické cíle – Co udrží studenta ve studiu na vysoké škole? **21**
3.1 Motivace k dosahování akademických cílů 22
3.2 Volní procesy – vůle a víra ve vlastní schopnosti v procesu dosahování cílů 23
3.3 Mistrovské cíle versus výkonnostní cíle – chci být nejlepší v oboru, nebo nejlepší ze všech? 26
3.4 Aspirační cíle (časová orientace a perspektivní orientace) – čeho a jakým způsobem chce student v budoucnu dosáhnout? 27

4. Metakognitivní strategie – Dokáže student využít strategie efektivního učení? **29**
4.1 Metakognice a úzkost – proč student nemá víru ve vlastní schopnosti? 32

5. Shrnutí **35**

6. Popis výzkumného záměru **37**

7. Analýza studijní (ne)úspěšnosti v kvalitativním šetření **39**
7.1 Metodologie výzkumného šetření 39
7.2 Interpretace výstupů z kvalitativního šetření 40
7.2.1 Motivace ke studiu na VŠ – motivační pohnutky k výběru oboru 41
7.2.2 Informovanost a představa o VŠ studiu, očekávání od VŠ studia 43
7.2.3 Osobnostní předpoklady ke studiu na VŠ, podpora při studiu na VŠ 45
7.2.4 Překážky ve studiu – vnitřní a vnější bariéry 47
7.2.5 Adaptace na VŠ studium a zkouškové období 49

7.2.6 Zhodnocení přínosu VŠ aneb „Co VŠ dala i vzala…“ 53
7.2.7 Mimoškolní aktivity během studia na VŠ 56
7.3 Shrnutí výsledných zjištění z kvalitativního šetření 58

8. Pojetí úspěšného studenta z pohledu studentů a akademických pracovníků 61

9. Analýza studijní (ne)úspěšnosti v kvantitativním šetření 71
9.1 Metodologie výzkumného šetření 71
9.2 Interpretace výstupů z kvantitativního šetření 75
9.2.1 Motivační pohnutky studentů ke studiu na VŠ 75
9.2.2 Volba oboru a perspektivní orientace 78
9.2.3 Osobnostní předpoklady ke studiu na VŠ 82
9.2.4 Překážky ve studiu na VŠ 86
9.2.5 Zkouškové období – plánování a průběh 90
9.2.6 Způsob přípravy na zkoušky 94
9.2.7 Adaptace na VŠ studium – osobní přístup ke studiu 98
9.2.8 Adaptace na VŠ studium – adaptace na studijní systém 101
9.2.9 Adaptace na VŠ studium – povinnosti vs. zájmy 104

10. Ověření nástroje, faktorová analýza 109
10.1 Specifikace nalezených faktorů 112

11. Shrnutí výsledků 119
11.1 Profil rizikového studenta 124

Doslov – Masifikace nebo demokratizace? 129

Seznam literatury 142

Seznam obrázků, tabulek a grafů 148

Přílohy 150

Úvod

Vysokoškolské vzdělání bylo v minulosti považováno za nejvyšší možný stupeň studijního úspěchu, bylo známkou nadprůměrného intelektu a dosahovali ho jen ti nejlepší a nejschopnější. U mnoha lidí přetrvává tato představa v podstatě dodnes, i když zvyšující se počet lidí, kteří vysokoškolský titul získali, poněkud kazí v očích veřejnosti představu o tom, že vysoká škola je jen pro ty s nejlepšími schopnostmi. Vzrůstající procento studentů, kteří vstupují do terciárního (vysokoškolského) vzdělání a následně ho opouští ještě předtím, než ho zdárně dokončí, nahrává pochybnostem, zda všichni přijatí studenti jsou dostatečně schopní (zejména v oblasti kognitivních dovedností a inteligence, ale i motivačních vlastností), aby nároky vysoké školy zvládli. V souvislosti s tím se stále častěji objevují úvahy o tom, že univerzity jsou z tohoto důvodu údajně nuceny snižovat nároky na studenty, aby ti méně schopní studium vůbec dokončili. Současní studenti podle těchto úvah nemají takové intelektové, vědomostní a motivační předpoklady, aby zvládali to, co pro jejich předchůdce bylo v minulých dekádách samozřejmostí. V krajním případě takové pochybnosti mohou vést k přesvědčení, že vysokoškolský titul může získat každý, kdo dojede do školy a sedne si do lavice (vyjádřeno obrazně).

My jsme přesvědčeni, že problematika vysokoškolského vzdělání a citlivá otázka příčin studijní neúspěšnosti má více (a hlubších) příčin. Rozhodli jsme se proto touto publikací otevřít diskusi jak o faktorech souvisejících se studijní neúspěšností, tak i o faktorech, které studentům pomáhají vysokoškolské studium zvládnout.

Cílem této publikace, ve které se věnujeme problematice neúspěšnosti na vysokých školách, je identifikovat a analyzovat faktory studijní neúspěšnosti zejména z pohledu sociálněpsychologického a osobnostního. Rozhodli jsme se zmapovat ty faktory, které vyplývají zejména ze studentovy osobnosti, z jeho předchozí studijní zkušenosti a sociálního pozadí. Chtěli jsme zkoumat zejména motivační faktory spojené s touhou studovat vysokou školu a jejich souvislost s výkonem ve škole. Proto pro nás nebyla podstatná úroveň inteligence zkoumaných studentů, ale spíše to, jakým způsobem se adaptují na systém vysokoškolského vzdělání a co jim bránilo či brání v úspěšném přizpůsobení se nárokům fakulty, potažmo univerzity.

Publikace je rozdělena na několik částí a přizvali jsme k vyjádření i několik odborníků, kteří se vysokoškolským vzděláváním ve 21. století zabývají dlouhodobě. V textu popisujeme výsledky výzkumu, který byl proveden mezi studenty Západočeské univerzity v Plzni (ZČU), profilujeme osobnost rizikového studenta a v samotném závěru se zamýšlíme nad úlohou vysokých škol ve 21. století.

V první kapitole uvádějící do problematiky studijní (ne)úspěšnosti stručně analyzujeme poznatky a ukazatele, které jsou v teoretických statích považovány za stěžejní při chápání neúspěšnosti na vysokých školách (VŠ). Na základě závěrů dostupných studií jsme vytvořili design výzkumu, který dále představujeme.

V dalších dvou kapitolách prezentujeme výsledky tříletého výzkumu. Projekt se skládal ze dvou částí a každé z nich věnujeme zvláštní kapitolu. V první popisujeme výsledky kvalitativní sondy, ve které jsme pomocí metody rozhovoru mapovali názory studentů a akademiků na možné příčiny studijní neúspěšnosti. Ve druhé pak zpracováváme data získaná dotazníkovým šetřením mezi studenty jednotlivých fakult ZČU.

V závěrečné části publikace se věnujeme profilu tzv. rizikového studenta, sumarizujeme příčiny vzniku neúspěšnosti, navrhujeme způsoby řešení a otevíráme další výzkumné otázky, na které je podle nás při efektivním řešení situace spojené s vysokým procentem „odpadlíků" během vysokoškolského studia nutné nalézt odpověď.

V doslovu pak Stanislav Štech nabízí, jak je možné chápat vysokoškolské vzdělání ve 21. století, a odpovídá tak i na otázky, které si čtenář může pokládat při úvahách nad úlohou univerzit v současné společnosti.

Věříme, že se nám touto publikací podaří přispět do diskuse nad vysokoškolským vzděláním dalším úhlem pohledu a otevřeme širší prostor pro hledání efektivních nástrojů snižujících procento neúspěšných studentů, což by vedlo ke zvýšení prestiže vysokých škol v celospolečenském měřítku.

1. (Ne)úspěšnost na vysoké škole

Determinantami úspěchu a neúspěchu na vysoké škole se vědci zabývají již celá desetiletí. Nejednotnost přístupů k problematice školní úspěšnosti se projeví v okamžiku, kdy se ji pokusíme definovat a určit její znaky. Dobrým příkladem může být dlouhodobá tradice hodnotit úspěšnost studia pomocí standardizovaného testování – vědomostními zkouškami, podle školního prospěchu apod. Výzkumné studie dodnes dochází k závěru, že za nejlepší prediktor studentského akademického úspěchu je nutné považovat právě kognitivní schopnosti a akademickou připravenost. Z tohoto důvodu by měly být nadále prioritně zvažovány při přijímání studentů (Hepworth et al., 2018). Tento postup se však v praxi při analýze úspěšnosti studia na vysoké škole ukazuje jako nedostatečný, protože i studenti s vysokým skóre ve výkonových testech v průběhu studia bojují s neúspěšností.

Právě proto se v souvislosti s definováním školní úspěšnosti pracuje s dalšími osobnostními konstrukty, kterými jsou např. sebepojetí, self-efficacy, dále metakognitivní dovednosti, výkon, motivační zdatnosti – perspektivní orientace, aspirační cíle, akademická odolnost a kondice. Závěry některých studií (Braxton, 2014; French, 2017; Lundy, Wagner, 2012) dále upozorňují na sociální determinanty úspěšnosti (rodina, pohlaví, sociální status), které zjevně napomáhají integrovat studenta do akademické a sociální struktury instituce (v našem případě univerzity). Tato integrace určuje institucionální a cílový závazek, který se podílí na utváření tzv. *resilience* studenta (stupeň odolnosti osobnosti v zátěžových situacích během studia na vysoké škole). Interakce faktorů sociální a akademické integrace pak zjevně předpovídá budoucí studijní chování studenta a povzbuzuje, nebo omezuje jeho vytrvalost při dosahování akademických cílů.

Na podstatný rozdíl v chápání školní úspěšnosti (od základní školy přes střední školu až po vysokou školu) upozorňuje mj. Helus (2004), který rozlišuje dvě extrémně odlišná pojetí školní úspěšnosti:

1. **Pojetí školní úspěšnosti zúžené na školní výkon**, kdy se rozhodující důraz klade na způsobilosti studentů zvládnout předkládanou látku. Učitel tuto úspěšnost ověří zkouškami a vyjádří kvantitativně známkou či splněním zkoušek, státnic apod. Student je zodpovědný za své výkony, učitel je zodpovědný za prezentaci (zprostředkování učiva), podobu zkouškového požadavku a klasifikaci.

2. **Pojetí školní úspěšnosti orientované na potenciality rozvoje studentovy osobnosti.** Toto osobnostní pojetí klade důraz na možnosti vývoje a rozvoje motivační i kognitivní způsobilosti (zájem o učivo, nacházení smyslu v učivu, efektivní práce s učivem, kooperace při zvládání učiva apod.). V této souvislosti vystupuje otázka psychických bloků a jejich odstraňování, kompenzování limitů vyplývajících z osobnosti apod. Učitel tak přijímá širší rozsah zodpovědnosti za žáka nebo studenta, kterému pomáhá s jeho vlastním rozvojem, tzv. komplexní edukační péče (Helus, 2004).

V teoretických statích dále dochází ke shodě, že největšími překážkami ztěžujícími přechod ze střední školy na univerzitu jsou problémy, které se objevují během prvního roku studia, přičemž posun od středoškolské úrovně k terciárnímu vzdělávání je považován za nejnáročnější období v cestě za akademickým titulem. Přechod do terciárního vzdělávání přináší studentům značnou zátěž spojenou zejména s přizpůsobením se změnám ve způsobu vzdělávání a jeho nárocích. Pro studenta je první rok studia na vysoké škole časem velkých výzev a změn (Dutton, Broad, Hunter, 2010; Krause, 2005).

Během přechodu na vysokoškolské vzdělávání studenti procházejí čtyřmi fázemi procesu adaptace (Coertjens et al., 2017):

1. přípravou,
2. setkáním,
3. přizpůsobením,
4. stabilizací.

V *přípravné fázi* studenti přemýšlejí o typu vysoké školy a volí, na kterou podat přihlášku, pro který program studia se rozhodnout a jak přesně se vlastně budou dále profesně orientovat. Z toho vyplývá, že přechodové období začíná na střední škole, kde se student rozhoduje, zda vůbec bude na vysoké škole studovat a jaký obor si případně zvolí.

Po přijetí ke studiu jsou studenti konfrontováni s novým studijním prostředím a akademickou kulturou. Během tzv. *fáze setkávání* mohou zažít jistý rozpor mezi vlastními osobními zvyky v učení a stylem chování a novým vzdělávacím prostředím. Tento nesoulad pak do jisté míry může negativně ovlivnit jejich formování do role vysokoškolského studenta. Rozvíjení identity vysokoškolského studenta je tedy spojené s přijetím a osvojením si nových způsobů vnímání, učení a chování. Vysoké školy by proto v ideálním případě měly, pro hladký průběh této fáze, vytvářet takovou podpůrnou síť, která by nově přijatým studentům pomohla cítit se ve škole dobře a díky níž by mohli nejen úspěšněji zvládnout proces přechodu, ale i v budoucnu využít všechny příležitosti, které jim univerzita ve vzdělávání nabízí (Coertjens et al., 2017; Gale, Parker 2014).

Během první konfrontace s vysokoškolským vzděláváním dochází u studentů k významné změně v životě. Zatímco se učí vyrovnat se se sociálními a akademickými oblastmi nového studijního prostředí (Scanlon et al., 2007), měli by se současně včlenit do univerzitní komunity (Wilcox et al., 2005). Ukazuje se, že v této fázi přechodu je velmi účinné podporovat studenty v zapojení se do aktivit v univerzitní studentské komunitě (Coertjens et al., 2017; Gale, Parker, 2014). Tyto intervence ve fázi setkávání pomáhají studentům nalézt víru ve vlastní studijní dovednosti a zejména přesvědčení, že univerzita podporuje jejich potřeby a v krizových situacích se mají na koho obrátit (Slavich, Zimbardo, 2012).

Fáze setkávání obvykle probíhá v prvních týdnech na univerzitě. K úpravám postojů a chování dochází během prvního roku postupně, což představuje třetí fázi procesu přechodu, *fázi přizpůsobení*. Pocit sounáležitosti se vytváří zejména tehdy, pokud se studenti na univerzitě cítí bezpečně a zapadají do jejího prostředí, jsou členy jedné nebo více komunit a jsou ve studiu univerzitou podporováni – škola se o ně zajímá, stojí o ně (Hausmann et al., 2007; Hurtado, Carter, 1997). Rozvoj pozitivního pocitu sounáležitosti s vysokoškolským vzděláváním se jeví jako zásadní pro rozhodnutí neodejít, když se student potýká s problémy s přizpůsobením se novému prostředí (Christie et al., 2004; Tinto, 2012).

Konečně, když studenti obecně zažijí, jaké chování vede k uspokojení sociálních a akademických výsledků, jejich postoje a chování mají tendenci se stabilizovat (Christie et al., 2016). *Stabilizace* je čtvrtou a poslední fází procesu přechodu (Coertjens et al., 2017; Nicholson, 1990).

Analýza akademického světa je obtížná, protože jednotlivé situace jsou velmi variabilní a mění se předmět od předmětu, od přednášky k přednášce, od semináře k semináři, z roku na rok (jako v mnoha každodenních situacích). To, jak studenti tyto situace vnímají, interpretují a jak se jim přizpůsobují, závisí mimo jiné i na jejich studijních zkušenostech z minulosti. Tato osobní historie formuje rizika a příležitosti, které člověk zažívá v různých situacích na univerzitě. Studenti, kteří se obávají, že lidé jako oni do vysokoškolského vzdělání nepatří, mohou potvrzení tohoto vnímání zažívat ve škole každý den. Ve výsledku nedokážou plně využít svého potenciálu a příležitostí k učení, které jim univerzita nabízí. Přestanou budovat vztahy s vrstevníky a učiteli, což je nezbytné pro úspěšnou přechodovou fázi (Walton, Brady, 2017; Walton, Cohen, 2007). Pro podporu pocitu sounáležitosti a tím i akademického výkonu se proto zdá důležité povzbuzovat studenty prvních ročníků v rozvoji pozitivního sebepojetí v akademickém kontextu (který je poháněn nebo filtrován osobní historií), snížit pocity nejistoty a následně udržovat mysl (nebo vnímání) studentů otevřenou pro pozitivní zážitky a pocit sounáležitosti s vysokoškolským vzděláváním tím, že student bude spraven o tom, že takové pochybnosti o sobě samém jsou při přechodu na vysokou školu běžné (Walton, Brady, 2017).

Pro dosažení úspěšnosti na VŠ a nastavení efektivní adaptace na studium tedy nemusí být nutně klíčové jen vylepšování kognitivních dovedností, ale i pochopení, jak se kombinují studijní dovednosti se sociálními a motivačními faktory v odolnosti studenta, které podporují jeho resilienci (odolnost) po celou dobu studia VŠ.

Skutečnost, že neúspěšnost je podmíněna kombinací faktorů, které jsme se snažili v úvodu popsat, nás vedla mj. ke snaze hlouběji analyzovat jednotlivé aspekty související s proměnou studenta střední školy ve vysokoškoláka a tím přispět do diskuse na toto téma. Pro lepší pochopení celého výzkumného záměru jsme se rozhodli popsat zmíněné faktory v samostatných kapitolách, kde kromě teoretického zakotvení budeme odkazovat na východiska, která souvisejí s designem našeho výzkumu.

2. Motivace ke studiu – motivační charakteristiky studenta vysoké školy

Motivační struktura jedince může být velmi pestrá a patří mezi nejvíce zkoumané aspekty osobnosti. V našem případě se budeme hlouběji věnovat analýze teorií a přístupů zkoumajících tzv. *motivaci k výkonu*. V této kapitole podrobněji popíšeme aspekty výkonu v různých situacích a jejich vliv na vysokoškolské studium. Pokusíme se podat ucelený obraz motivačních charakteristik studenta vysoké školy a jejich možné dopady na úspěšnost či neúspěšnost studia.

Výkonová motivace je klíčovým faktorem umožňujícím rozvoj schopnosti využívat intelektový potenciál jedince. Její nedostatečné rozvíjení pak může být spojeno i s určitou bezradností či neschopností plnit úkoly nebo si poradit sám se sebou při ztvárňování vlastního života a s neochotou přebírat zodpovědnost za své vzdělávání.

Problémy s výkonovou motivací musí učitelé řešit pravděpodobně na celém světě a lze předpokládat, že je tato otázka bude neustále provázet. Vysokoškolské prostředí je výrazně výkonově zaměřené a je nutné plnit velkou řadu učebních úkolů, což každý student vnímá jinak a podle toho se i chová. Zvládnout tyto individuální rozdíly není snadné ani pro učitele. V následujícím textu se pokusíme vysvětlit, jak právě výkonové chování jedince souvisí s dosahováním cílů, v našem případě s úspěšným zakončením vysokoškolského studia.

2.1 Výkonová motivace – úvod do problematiky

Výkonová motivace je podmiňována mírou tzv. aspirační úrovně jedince a souvisí s rozvojem jeho sebehodnocení (viz dále). Její rozvoj, kvalita a projevy bývají nejčastěji zkoumány v souvislosti s úkolovými situacemi, a to zejména tehdy, když jsou spojeny se sociálním hodnocením podmíněným kritériem úspěch versus neúspěch.

Vztahy k výkonu a chování studentů v úkolových situacích nejsou u všech stejné. Mezi studenty je možné pozorovat různou míru zaujetí úkolem a rozdílné nasazení při práci na jeho plnění. Značná část z nich sice v úkolové situaci pociťuje potřebu

dosáhnout úspěšného výkonu, současně se však do jisté míry i obává neúspěchu a pociťuje potřebu se mu vyhnout. Někteří studenti se při výskytu problému (překážky) vzdávají, jiní mají tendenci se nevzdat a vytrvat. Velké rozdíly jsou i v tom, co považují za úspěch a co za neúspěch, jak si úspěch a neúspěch vysvětlují a jak na ně reagují.

Asi nejpřesněji vyjádřil motivaci k výkonu Heckhausen (2008), který konstatoval, že chování může být výkonově motivováno jen tehdy, když zahrnuje soupeření s kritériem úspěchu.

Z výše uvedeného vyplývá, že výkon je tedy ovlivněn zejména vnímanou pravděpodobností úspěchu v budoucí činnosti. Jedinec se rozhodne aktivně se zapojit do činnosti, pokud předpokládá, že v ní bude úspěšný, pokud si výsledkem není jistý, může se činnosti spíše vyhýbat. Heckhausen tvrdil, že lidská touha dosáhnout cíle je ovlivněna jak faktory osobnostními, tak situačními, které v sobě zahrnují očekávaný výsledek činnosti a její důsledky (Heckhausen, Heckhausen, 2008). V dalších studiích výkonu se ukázalo, že zatímco kvantita výkonu je závislá na síle motivace, tak kvalita výkonu podléhá dalším specifickým podmínkám (Eccles, Wigfield, 2012; Heckhausen, Heckhausen, 2008), které se dále pokusíme vysvětlit.

Jak jsme již zmínili, výkon je ovlivněn tím, jak student reaguje na situace podmíněné úspěchem nebo neúspěchem. Poznatky o valencích úspěchu a neúspěchu (Eccles, Wigfield, 1993; Rheinberg, 2010) ukázaly, jak je výkonově motivované chování asymetrické. Heckhausen (2008) viděl klíč k porozumění pozorovatelným odlišnostem ve výkonovém chování motivovaném úspěchem nebo neúspěchem v rozlišení direktiv, které řídí chování při rozlišování rámcových hodnot, jež student používá při hodnocení výsledků svojí činnosti. Chování úspěchem motivovaného jedince je řízeno tak, aby vedlo ke zlepšování schopností a zvyšování efektivity při vykonávání úkolu. Vzhledem k tomu, že jsou motivy pozitivně posilovány emocemi vztahujícími se k výkonu, jsou udržovány i v případě neúspěchu. Emoce očekávání a sebehodnocení tedy hrají klíčovou roli v aktivaci výkonově orientovaného chování. Tyto emoce jsou nezastupitelné v posilování úspěchem motivovaného výkonového chování. Naopak neúspěchem motivovaní jedinci chtějí redukovat hrozby negativního sebehodnocení a tím pádem se vyhýbají všem situacím, kde by k němu mohlo docházet. Chování neúspěchem motivovaného jedince není cíleno na seberozvoj, ale spíše na ochranu sebe samého. Takto motivovaní lidé si asociují výkonové chování s negativním sebehodnocením a jediný možný faktor obrany vidí ve formě negativního posilování (redukce zkušenosti, která ohrožuje sebeocenění, výběr extrémně lehkých či těžkých úloh, vyhýbání se aktivitám, kde je pravděpodobná hrozba vystavení se negativnímu sebehodnocení).

2.2 Výkonová motivace – konflikt vnitřní versus vnější

Pokud se definice výkonové motivace soustředí pouze na hodnocení výsledků činnosti, objevuje se riziko předčasných závěrů v identifikaci motivů. Je snadné konstatovat, že cílový stav má vnější hodnotu a že jde jen o snahu najít účelný nástroj pro jeho dosažení (činnost je motivována pouze plánovaným výsledkem).

Výkonová motivace může mít jak pozitivní, tak negativní stimuly. Když je stimul pozitivní, lidé se zapojují do činnosti i proto, aby si ji užili, měli z ní radost. I když je činnost jasně cílově orientovaná, motivace k ní může spočívat nejen v očekávaných výsledcích a jejich důsledcích, ale stejně tak i v jejím samotném vykonávání. Motivy činností mohou mít stejnou hodnotu, tj. když atraktivní činnost vede k očekávaným výsledkům, nebo odlišnou, tj. když averzivní činnost produkuje nechtěné výsledky. Pokud jsou jednotlivé valence vnímány jako rozporné, motivy spjaté s činností jsou snadno přehlédnutelné. Lidé se mohou mylně domnívat, že jejich činnost je řízena pouze předpokládanými důsledky. Tento paradox ve výkonové motivaci je možné vysvětlit tím, že není přesně stanoven rozdíl mezi vnitřní a vnější výkonovou motivací.

Nejdříve se vědcům zdál tento problém zcela jasný: vnitřní motivace byla vysvětlována tak, že pochází *zevnitř*, je přirozená, vnější motivace pochází *zvenku*, je principiální a všudypřítomná. Autoři se však dost rozcházejí v tom, co ještě chápat za motivaci vnitřní a co považovat už za motivy vnější. Někteří charakterizují vnitřní motivaci pouze z hlediska základních potřeb a za hlavní motivační faktor nějaké činnosti považují výkon jako takový spíše než očekávaný výsledek.

Zajímavý pohled na problematiku vnitřní a vnější motivace poskytli Deci a Ryan (1980, 1985), kteří vymezují rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací tím, do jaké míry lidé chápou své chování jako sebedeterminující (dělám, protože chci), nebo jako závislé na odměnách. Z toho vyplývá, že rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací se nevztahuje přímo k činnosti, ale k vnímanému těžišti kauzality. Pokud je činnost vnímána jako zajímavá sama o sobě, lidé jsou pravděpodobně více zaujati aktivitami pramenícími z vlastní iniciativy bez vnějšího tlaku.

Deci a Ryan definovali vnitřní motivaci jako formu motivace, která vzniká z potřeb úspěšného výkonu, seberozvoje a potřeby sebeurčení.

Potřebu sebeurčení můžeme definovat tak, že lidé díky ní dodržují pravidla společnosti, přijímají sociální normy a plní očekávání a přání jiných. Problematiku v chápání rozdílů mezi vnější a vnitřní motivací je možné ukázat na popisu jejího rozvoje. Vývoj potřeby sebeurčení probíhá kontinuálně, kdy působením vnější regulace jsou sociální standardy převzaty a přijímány za vlastní a potom dochází k jejich regulaci integrační (přijetí norem za vlastní, modifikace chování a jednání). Ve fázi integrace už není mo-

tiv zcela jasně identifikovatelný v tom smyslu, zda byl původně vnější, nebo vnitřní. Tento příklad se na první pohled může zdát poněkud těžkopádný, ale lze konstatovat, že přijetí vnějších norem chování za vlastní usnadňuje aktivizaci vnitřní motivace.

Tento poznatek může mít značný vliv na hodnocení speciálních výkonových situací, ke kterým dochází např. při učení. Učení je vnitřně motivováno, pokud se student identifikuje s objektem studia, a v té chvíli je učení vnímáno jako nedeterminující činnost. Pro splnění této podmínky je docela dobře možné, aby byly zadávány úkoly zvenčí, a to z toho důvodu, aby se student naučil pracovat se specifickými učebními cíli. Rozhodujícím faktorem není stanovený učební cíl, ale to, jak student vnímá činnost – zda je smysluplná, sebeurčující či zda stojí za námahu.

Ve zjednodušené podobě lze konstatovat, že studenti na VŠ se učí z různých důvodů. Pro lepší pochopení uvádíme jejich stručný přehled:

1. **Externí regulace:** jde o typ motivace, která je iniciována výlučně vnějšími činiteli. Impulzem bývá jiná osoba či situace, která nabízí odměnu nebo hrozí trestem. Jednání probíhá na základě vnější závislosti (VŠ studovat nechci, ale chci vysokoškolské výhody, např. kdybych se neučil, tak budu muset ukončit studium a budu muset jít pracovat).
2. **Introjektovaná regulace:** pro tento typ motivace je typické pasivní převzetí regulace chování, ale vnitřně tato regulace není přijímána. Vychází většinou z internalizace nějakých pravidel (VŠ mě sice nezajímá, ale vím, že se student má učit, a tak se učím, protože kdybych to nedělal, tak bych měl pocit viny). Student tedy přijímá určitá pravidla, ale vnitřně je neakceptuje.
3. **Identifikovaná regulace:** student přijímá pravidla, ztotožňuje se s nimi, bere je za svá. Student se identifikuje s požadovaným chováním, chápe, proč se má učit, a uvědomuje si, že je to pro něj důležité, a proto se učí. Zde je již relativně velký prostor pro vnitřní podporu motivovaného jednání, student jedná daleko ochotněji z vlastního rozhodnutí.
4. **Integrovaná regulace:** jde o vývojově nejvyšší formu vnější regulace. Regulace je již plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami. Student se učí plně z vlastní vůle. Tento typ motivace umožňuje plnou autodeterminaci, učení vychází z vlastního popudu. Na rozdíl od vnitřní motivace (poznávací) však není motivačním zdrojem zájem o činnost samou, ale důležitost dané činnosti a její výsledky.

Kombinace zájmu studenta (poznávací motivace) a vyšších forem vnější motivace tak zajišťuje motivační podporu u studia a činností, které studenta zajímají, ale i u oblastí, které jsou mimo jeho zájem, ale pro vysokoškolské studium a dosažení výkonových cílů jsou nutné. Doplňování vnitřní a vnější motivace je tedy pro vysokoškolské studium velmi důležité.

Jak naznačují zmíněné výsledky studií, je nutné analyzovat problematiku výkonu na vysoké škole komplexně. Ukazuje se, že zúžit chápání úspěšnosti pouze na analýzu intelektových schopností není možné, protože do ní zasahují další aspekty. Výkon studenta není motivován čistě vnitřními nebo vnějšími motivy a nelze jej definovat pro všechny studenty stejně. Vzhledem k tomu, že do hry vstupují další aspekty, které jsme museli vzít v potaz, pokud jsme chtěli komplexně analyzovat úspěšnost a neúspěšnost ve studiu na vysoké škole, v dalším textu podrobně popisujeme ty, které podle nás se studovanou problematikou úzce souvisí.

2.3 Emoce a výkonnost – jak emoce ovlivňují výkon studenta?

V hodnocení aspektů motivace ke studiu je nutné se soustředit na roli emocí ve studentově výkonu či kvalitě studia. V tomto ohledu se budeme věnovat strachu a úzkosti a jejich dopadu na kvalitu výkonu během studia.

Pro lepší orientaci si vymezíme pojmy strach a úzkost. Bohužel není zcela možné určit přesnou hranici mezi těmito dvěma pojmy, protože jejich užívání zejména mezi laickou veřejností je do značné míry ovlivněno zvykem a tradicí.

Strach bývá definován jako nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je reakcí na poznané nebezpečí a má signální a obrannou funkci. Strach v sobě zahrnuje různou škálu pocitů – od sevřenosti přes pocit napětí až k ochromení. Fyziologicky se strach projevuje spíše nespecificky a zasahuje téměř všechny vnitřní orgány (bušení srdce, sevřený žaludek, změny v dýchání ap.). Strach má reálný podklad a člověk si je většinou vědom toho, čeho se bojí či co vyvolává negativně prožívané emoce. Někdy rozlišujeme strach reálný, tedy pochopitelný, a nereálný, který považujeme za iracionální, nepřiměřený či nepochopitelný (Vymětal, 2004).

Na rozdíl od strachu je pro **úzkost** typické, že si jedinec není vědom, co nebo kdo ji vyvolává, a proto bývá provázena pocity napětí, bezradnosti a paniky. Považujeme ji za reakci na neznámé nebezpečí a je prožívána mnohem více než strach, protože očekávání nemilé události je horší než událost sama. Lidé snáší úzkost hůře než strach, protože se nemohou orientovat v situaci, kterou chápou jako ohrožující (Vymětal, 2004). Úzkost je možné chápat jako nepříjemný emoční stav, který je provázen subjektivními pocity tenze, obavy a strachu a který aktivizuje autonomní nervový systém (Spielberger et al., 1978).

Úzkost prožívanou ve výkonových situacích při studiu můžeme rozdělit na dva typy (Spielberger et al., 1978).

- **Zkoušková úzkost**, což je emoce, která se objevuje v takových situacích, kdy subjekt počítá s tím, že bude hodnocen (objevuje se zejména ve škole).
- **Sociální úzkost** je různorodější a může se projevovat i mimo výkonové situace. Patří sem tzv. plachost, která se projevuje diskomfortem v sociálních situacích nebo neobratností v sebeprezentaci. Vyšším stupněm plachosti jsou rozpaky, kdy se úzkost projevuje navenek fyziologicky např. červenáním, koktáním, třesem, přerývaným dechem apod. Dalším projevem je stud, kdy už se student cítí zodpovědný za vlastní nedostatky ve schopnostech. Tréma je chápána jako nejvyšší stupeň úzkosti z publika (sociálního hodnocení). Jedinec cítí vysokou úzkost při mluvení před publikem, dochází až k neschopnosti prezentace před dalšími lidmi. Analogicky s trémou souvisí i studentova úzkost z ústního zkoušení.

V dalším textu se budeme podrobněji věnovat specifikům strachu a úzkosti v akademickém prostředí, zejména zkouškovému strachu a testové úzkosti. Zaměříme se zejména na ty aspekty, které mají přímý dopad na možnou neúspěšnost studia.

Zkouškový strach

Při zkoumání strachu, a to především zkouškového strachu, je nejdůležitější vzít v úvahu nejen jeho emotivní prožitkovou stránku, ale také to, jakou roli při něm sehrávají poznávací procesy. Poznávací procesy se na vzniku strachu účastní v mnoha ohledech (situace je považována za obtížnou a nebezpečnou, jedinec si nedůvěřuje, že ji zvládne, jedinec se zabývá negativními důsledky nezvládnuté situace apod.). Strach, i když má negativní charakter, může být ve studiu motivačním činitelem, který v mírné intenzitě výkon studenta dokonce zvyšuje. Pokud zesílí více, tak výkon naopak snižuje.

V kontextu celé problematiky je nutné rozlišovat mezi studenty úzkostnými a neúzkostnými. Úzkostní studenti se do stavu úzkosti dostávají velmi rychle a strach jim komplikuje proces učení. U primárně úzkostných jedinců nastupuje strach daleko rychleji již při menším reálném nebezpečí. Když je situace hodně ohrožující, tak se rozdíly do jisté míry stírají, strach pak prožívají skoro všichni (například při státní zkoušce) (Hrabal, Pavelková, 2010).

Neúzkostní jedinci strach ve škole prožívají spíše jako motivační tlak, který je podněcuje k většímu výkonu a k tomu, aby překonávali překážky. Ve vlastním procesu učení však již strach většinou neprožívají. Učitelé ve snaze zvýšit úsilí a výkon (motivovanost) studentů dříve volili situace, jež strach navozovaly poměrně často, což právě u více úzkostných studentů způsobovalo spíše negativní motivační efekty (neschopnost odpovídat u zkoušek, předčasné ukončení studia, záškoláctví, úzkost se přenesla z jedné situace na celou školní realitu). Lze říci, že podmiňovat zvyšování úsilí strachem je spíše kontraproduktivní, pokud se s ním v situaci nepracuje více než citlivě.

Strach ve škole závisí na mnoha okolnostech – v jaké podobě a jak často se ve škole vytvářejí situace strachu (charakter zkoušení, obtížnost nároků, nevhodné soutěže,

zraňující komunikace, nepřátelství spolužáků apod.). Strach má souvislost i s důvěrou ve vlastní schopnosti a platí zde, že čím nižší je víra ve vlastní schopnosti a čím více se snižuje sebevědomí, tím vyšší může být prožívaný strach. Z toho vyplývá, že očekávání a sebehodnocení jsou kognitivní konstrukty, které mají vliv na pocity úzkosti.

To, jak se jedinec v situaci spojené se strachem projevuje a jak ji prožívá, vnímá a hodnotí, nezávisí jen na velikosti podnětu (situaci), ale také na jeho osobnosti (včetně stupně úzkostnosti), předchozí zkušenosti a copingových strategiích (jakým způsobem náročné situace zvládá).

Tendence prožívat strach v různých situacích je tedy individuální. Úzkost jako situační stav vyplývá z aktivace autonomního nervového systému, intenzita úzkosti se proměňuje v čase a vzniká jako odpověď organismu na určitý podnět či situaci. Úzkost jako osobnostní rys je individuální, relativně stabilní charakteristika (dispozice) člověka vnímat určité situace jako nebezpečné nebo ohrožující a reagovat na ně rozvinutím úzkostného stavu.

V ohrožující situaci studenti s nízkým sebehodnocením setrvávají v defenzivním jednání, v představách vlastního selhání, odklání pozornost od plnění úkolu a soustředí se na odhad nepříznivých důsledků výsledků činnosti. Naopak studenti s vyšším sebehodnocením nepochybují o své osobnosti a vize úspěchu zesiluje efektivní využití jejich schopností k vyřešení úkolů či zvládnutí situace (Schwarzer, Jerusalem, 1992). Obě složky působí na výkon poněkud odlišnou silou a podobou v jednotlivých fázích zkoušky. Očekávání neúspěchu před zkouškou je spíše ve vztahu s pochybnostmi než s rozrušením. Čím větší jsou pochybnosti o vlastní kompetenci, tím menší je očekávání úspěchu. Intenzita pochybování o sobě se málo mění před zkouškou, v jejím průběhu a po ní, rozrušení naproti tomu dosáhne při zkoušce svého vrcholu a pak prudce klesá. Výkon při zkoušce souvisí však více s pochybnostmi (kognitivní složka strachu) než s rozrušením (emocionální složka strachu). Vysoká emocionalita bývá spojena s poklesem výkonu pouze tehdy, když jedinec rovněž zaznamenává vysokou úroveň obav. Vysoká úroveň emocionality se ukazovala jako nepodstatná, pokud jedinec měl vysokou úroveň sebevědomí (Cassady, Johnson, 2002).

Testová úzkost

Zajímavou a v současné době dosti opomíjenou oblastí školní úzkosti je tzv. testová úzkost. Testovou úzkost lze obecně popsat jako všudypřítomnou formu akademické úzkosti, která má obecně negativní dopad na vzorce víry a chování společné zkouškovým situacím (Cassady, 2010). Negativní zkušenosti z testových situací či špatné výsledky si jedinec s vyšší mírou testové úzkosti často přenáší do budoucích očekávání. Bohužel tato negativní poznání vedou k neschopnosti soustředit se na daný úkol, čímž je pravděpodobnější špatný výsledek v testu. Neustálé obavy a neschopnost zpracovávat a vybavovat si informace během zkoušek je často označováno jako „okno“ (empty). Tento jev nepříznivě ovlivňuje podskupinu úzkostlivých studentů, kteří jsou schopni

se přiměřeně připravit na testy, ale nejsou díky „oknu“ schopni podat adekvátní výkon (Putwain, 2008). Výzkum v oblasti testové úzkosti se opakovaně prováděl v souvislosti s výkonnostními výsledky v akademických podmínkách, přičemž konzistentní zjištění ilustrují, že negativní dopad na výkonnost se projevil u studentů s projevy testové úzkosti (DeCaro et al., 2011; Lowe et al., 2011). Studenti se setkávají s testovou úzkostí ve všech fázích cyklu učení a testování. Výzkumy dokazují, že se testová úzkost projevuje během přípravy na test (Cassady, 2004b), výkonu během testu (Ramirez, Beilock, 2011), ve fázi reflexe testu (Sommer, Arendasy, 2014; Thomas, Gadbois, 2007) a dokonce i v laboratorních experimentech v situacích, které neměly bezprostřední hodnotící dopad (Cassady, 2004a).

V chápání zkouškové a testové úzkosti považujeme za podstatné rozlišení modelů interference a modelů deficitu. U *modelů interference* jsou zkoumány faktory, které se prolínají s jedincovým výkonem (obavy, emocionalita, problémy s pozorností). Tyto modely bývají využívány především pro školní situace, když úzkostný jedinec zvládá požadovanou látku, ale irelevantní myšlenky a obavy způsobují jeho špatný výkon. Jestliže jsou u úzkostného jedince deficity v jeho dovednostech, bývá využíváno *modelů deficitu*. Modely interference se věnují hlavně době během testové situace (vlastní testové fázi), úzkost během testů interferuje se studentovou schopností vyhledat a využít v testových situacích informace (vědomosti), které již zná. Nepříznivý účinek testové úzkosti se projevuje především v pozornosti. Jedinci s vysokou mírou úzkosti rozdělují svou pozornost mezi proměnné týkající se jich samých a proměnné týkající se úkolu. Zabývají se například obavami o svůj výkon, očekáváním trestu, přemýšlí o tom, jak si vedou ostatní apod. Zastánci modelů deficitu (Ströber, 2004) vycházejí z předpokladu, že u úzkostných jedinců může být horší výkon v testech způsoben dvěma druhy deficitu: a) neadekvátními studijními dovednostmi či návyky nebo b) deficitem v testových dovednostech (viz dále využívání metakognitivních strategií). Tyto deficity dovedností následně přispívají k tomu, že student během testové situace zažívá úzkost a dosahuje horších výkonů, což může vést k zintenzivnění negativního prožívání. Studijní dovednosti a návyky jsou vně vlastní testové situace, ale i přesto ovlivňují testovou úzkost (příkladem může být vědomí, že se dostatečně nepřipravoval).

Problematika emocí hraje neméně důležitou roli v motivačně-volním profilu (ne)úspěšného studenta. Strach a úzkost jsou motivační činitele, které do velké míry ovlivňují výkon studenta během studia a skládání zkoušek. V našem výzkumu se proto budeme mj. zabývat, jakým způsobem strach a úzkost ovlivňují (ne)úspěšnost studia a jaké strategie úzkostní studenti používají při adaptaci na systém terciárního vzdělávání.