

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Kristýna Holečková

Analýza možných souvislostí mezi self-esteem a akademickou
úspěšností u vysokoškolských studentů

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 2.7.2021

.....

Bc. Kristýna Holečková

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, ochotu, trpělivost, vždy pohotové reakce a poskytování rad a materiálových podkladů. Dále bych ráda poděkovala Nikole Č., Anně M. a Martinovi M., za podporu, trpělivost a četné rady a v neposlední řadě své rodině, která při mně vždy stála a které vděčím za možnost studia.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Self-esteem	9
1.1 Vymezení pojmu self-esteem	9
1.2 Vývoj self-esteem	11
1.3 Druhy self-esteem	13
1.4 Míra self-esteem	16
1.4.1 Vysoké self-esteem	16
1.4.2 Nízké self-esteem	17
1.4.3 Optimální self-esteem	18
1.4.4 Contingent self-esteem	19
1.5 Míra self-esteem a pohlaví	20
1.6 Míra self-esteem a akademická úspěšnost	20
2 Akademický úspěch	22
2.1 Vymezení pojmu akademický úspěch	22
2.2 Hodnocení akademické úspěšnosti	24
2.2.1 Hodnocení výkonu	24
2.2.2 Hodnocení akademické úspěšnosti pomocí testů	27
2.2.3 Účast v dobrovolných školních aktivitách	28
2.2.4 Retence studenta, zakončení studia a zahájení kariéry	28
2.3 Faktory mající vliv na akademickou úspěšnost	29
2.4 Akademická úspěšnost a pohlaví	30
2.5 Vztah akademické úspěšnosti a self-esteem	31
II VÝZKUMNÁ ČÁST	35
3 Hlavní teoretická východiska, cíle výzkumu a hypotézy	36
4 Výzkumné metody	38

4.1 Statistické zpracování.....	39
4.2 Pilotní studie.....	46
5 Výzkumný soubor	47
5.1 Etika výzkumu.....	50
6 Ověření platnosti hypotéz.....	52
6.1 Další zjištění.....	59
7 Diskuse	62
Závěr.....	69
Seznam použitých zdrojů.....	71
Seznam zkratk.....	80
Seznam tabulek.....	81
Seznam grafů	82
Seznam obrázků.....	83
Seznam příloh	84
Přílohy	85

Úvod

Ústředním tématem této kvalifikační práce jsou možné souvislosti mezi self-esteemem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů. Tento námět je velmi zajímavý nejen pro obor pedagogiky nebo psychologie, ale zejména i pro studenty, kteří přichází na vysokou školu s cílem uspět na akademické půdě a s vyhlídkami na kariérní postup. Pro tyto studenty vysokých škol mohou mít výsledky této diplomové práce pozitivní přínos podobně jako pro pedagogy, kteří s výsledky šetření mohou dále pracovat v praxi.

Self-esteem je fenomén, který je utvářen od narození a ovlivňuje život každého z nás. Utváří hodnocení svého já na základě vnímání okolního prostředí. Proto nemusí vždy dosahovat reálného vnímání sebe sama, ale může být zkreslené. Zkreslení self-esteemem v závislosti na vnímání prostředí se projeví sníženou nebo zvýšenou mírou self-esteemem a jeho nestabilitou. Z počátku byl tento fenomén spojován s výzkumem v souvislosti s negativní adaptací na sociální prostředí (Zeigler-Hill, 2013). Byly vytvořeny dva hlavní druhy self-esteemem – globální (obecné) self-esteemem, který zprostředkovává celkové hodnocení sebe sama, a specifické self-esteemem, které se zaměřuje na hodnocení sebe sama v jednotlivých oblastech jako je škola, rodina, práce apod. Na základě těchto modelů byly také vytvořeny jim odpovídající výzkumné nástroje zachycující danou oblast self-esteemem. Nejznámějším a nejpoužívanějším výzkumným nástrojem je Rosenbergova škála self-esteemem, která se zaměřuje na globální měřítko self-esteemem. Druhým konkurenčním nástrojem se stal Coopersmithův self-esteemem inventář, který však měří specifické oblasti self-esteemem.

Akademickému úspěchu je věnováno mnoho pozornosti, jelikož hlavním cílem vysokých škol je zabránit neúspěchu svých studentů během studia a v nejlepším případě i po něm. Cílem vysokých škol je předat studentům vědomosti a dovednosti (kompetence), dovést je k úspěšnému zakončení studia a zajistit jim možnost konkurenceschopnosti na trhu práce. I přesto je složité jasně definovat, co vše akademický úspěch zahrnuje. Tato práce nabídne nahlédnutí do problematiky nejednoznačného vnímání akademického úspěchu a jeho hodnocení pro účely výzkumného šetření. Představí možnosti měření akademického úspěchu a faktory, které mohou mít vliv na akademickou úspěšnost a dále se pokusí zjistit, zdali mezi ně patří i self-esteemem nebo jestli spolu tyto dva pojmy významně souvisí.

Tato kvalifikační práce bude členěna na dvě ústřední části – teoretickou část a část praktickou. Cílem teoretické části bude představit a objasnit dva ústřední pojmy: self-esteemem a akademickou úspěšnost a zjistit hloubku probádané problematiky souvislostí mezi těmito

dvěma pojmy ve světě i na našem území. Proto bude teoretická část práce členěna na dvě hlavní kapitoly zahrnující self-esteem a akademickou úspěšnost. V závěru těchto dvou teoretických kapitol bude uveden jeden z pojmů do souvislosti s tím druhým pro konzistentnost práce.

Teoretická východiska budou získána na základě rešeršní strategie vyhledáváním odborných článků, publikací a dalších zdrojů pomocí klíčových slov self-esteem, akademická úspěšnost a student vysoké školy. Pro vyhledávání v anglickém jazyce byla zvolena klíčová slova self-esteem, academic achievement, college student a slova příbuzná. Ústředním nástrojem pro vyhledávání relevantních zdrojů se stanou elektronické databáze jako je EbscoHost, ScientDirect nebo ProQuest. Dále bude využit vyhledávač GoogleScholar a díky současné situaci zpřístupněna online digitální knihovna Národní knihovny České republiky. Získané zdroje podlehnou analýze a následnému zpracování v ucelený text.

Druhým ústředním oddílem této práce se stane výzkumná část, která bude zaměřena na vlastní šetření. Hlavním zaměřením bude souvislost mezi self-esteem a akademickou úspěšností vysokoškolských studentů v České republice. Na základě zjištěných teoretických poznatků bude stanoven konkrétní cíl práce a cíle dílčí. Následně dojde k stanovení výzkumných hypotéz a kvantitativnímu sběru dat pomocí zvoleného nástroje měřící akademickou úspěšnost. Následně budou prezentovány výsledky zjištění a ty dále hodnoceny a diskutovány s ostatními rešeršními závěry.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Self-esteem

V této kapitole se práce orientuje na seznámení s pojmem self-esteem, který je společně s akademickou úspěšností ústředním tématem této práce. Kapitola se zaměřuje na definování pojmu self-esteem. Uvádí čtenáře do problematiky míry a druhů self-esteem. Zároveň představuje vývoj self-esteem a jeho stabilitu v souvislosti s vývojem osobnosti. V závěru kapitoly se pojem střetává s častými otázkami šetření, zdali existuje souvislost mezi pohlavím a mírou self-esteem, a nastiňuje možné souvislosti mezi self-esteem a akademickou úspěšností.

1.1 Vymezení pojmu self-esteem

Self-esteem je fenomén zkoumaný mnoha vědními obory. Spojuje především klinickou, vývojovou, osobnostní a sociální psychologii (Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2013). V českém překladu má celou řadu ekvivalentů. Uvádí se například jako sebevědomí (např. Říčan, 2010), sebeocenění (např. Křivohlavý, 2012), sebeúcta (např. Kupka, 2014) nebo sebehodnocení (např. Zemanová, & Dolejš, 2015). Pro účely této práce bude využíván původní anglický termín self-esteem.

Široký zájem o self-esteem se začal budovat v 70. letech 20. století, kdy se objevily výsledky, které spojovaly self-esteem s řadou sociálních problémů včetně zneužívání drog, nezaměstnanosti, nedostatečného vzdělání a násilí (Zeigler-Hill, 2013). Ovšem jedna z prvních zmínek se objevuje o téměř 80 let dříve. William James (1890) popsal self-esteem jako zachycující pocit pozitivní sebeúcty (self-regard), který se vyvíjí, když jednotlivci důsledně plní nebo překračují důležité cíle svého života (Zeigler-Hill, 2013).

Cakirpalogu (2012) uvádí self-esteem jako emoční složku svého Já (Self). Self-esteem odráží spíše vlastní vnímání než realitu (Zeigler-Hill, 2013). Jednoduše popisuje celkovou osobní neboli vlastní hodnotu člověka. Orel, Obereigner a Mentel (2016) uvádí, že self-esteem je hodnotící dimenzí sebepojetí (self-concept), které zahrnuje ocenění vlastní hodnoty a sebejistotu. Představuje mínění o sobě samém. Trzesniewski, Donnellan a Robins (2013) definují self-esteem jako subjektivní evaluaci vlastní (osobní) hodnoty. Podle Brandena (1990), zástupce humanistického směru, se pojmem chápe více než vrozený smysl vlastní hodnoty (self-worth); self-esteem je zkušenost jedinců, zdali jsou vhodní pro život a životní požadavky, přesněji řečeno self-esteem je důvěra ve schopnost myslet, důvěra ve schopnost vyrovnat se s životními výzvami a důvěra v právo být šťastný, pocit být hodný zásluhy, oprávněný prosazovat své potřeby a přání, a těšit se z plodů svého úsilí. „*Stručně můžeme tento konstrukt*

popsat jako zvažování hodnoty vlastní osoby“ (Zemanová, & Dolejš, 2015, s. 63). Nejcitovanější definice pojmu self-esteem pochází pravděpodobně od Morrisa Rosenberga (1965), představitele sociokulturního přístupu, autora jedné z hodnotících škál self-esteem, která říká, že self-esteem je úplnost individuálních myšlenek a pocitů s odkazem na sebe jako objekt, tedy pozitivní či negativní postoj k určitému objektu, konkrétně k sobě (In Mruk, 2013). Tvrzení je možné chápat jako náhled na self-esteem jakožto na stanovisko k sobě samému, ale i okolí v závislosti na vlivu sociokulturní společnosti, rodiny a mezilidských vztahů. To v důsledku hodnocení sebe jako součásti systému formuje naše závěry. Harrisová (2009) vysvětluje self-esteem jako systém vnitřní víry o sobě samém. Mruk (2006) upozorňuje na chybu definování self-esteem jako pouze vnitřního jevu (postoj, víru nebo pocit), podle nějž může dojít k přílišnému zjednodušení. Zmiňuje výhody chápání pojmu jako dynamického vztahu mezi kompetencí a hodnotou, kam řadí odstranění nebezpečí jednorozměrného myšlení a uvědomění si zařazení myšlenek, pocitů a chování jako jednoty formy zkušenosti a vnímání (Mruk, 2006). Z psychodynamického směru je podle Mruka (2013) nejzřetelnější práce Whitea (1963), který vysvětluje self-esteem pomocí motivace, zvládnutím vývojových úloh a prožíváním úspěchů. Coopersmith (1959) jako zástupce behaviorismu a představitel další škály hodnocení self-esteem, navrhuje stanovení self-esteem rozšířit o behaviorální, fenomenová a zkušenostní data. Fennel (1997) jako zástupce kognitivní psychologie vychází z Bartella a představuje self-esteem jako obecnou kognitivní reprezentaci (v případě Self), produkt učení, založenou na zkušenostech a ovlivňující následné zpracování přicházejících informací.

William James kromě představení pojmu, také stanovil vzorec určení jedincova výsledného self-esteem pomocí poměru úspěchů (činitel) a nároků (jmenovatel) (Mruk, 2013). Zdůraznil tak podstatu self-esteem jako výsledku našich osobních požadavků a jejich (ne)plnění. Výzkum Ortha a Robinse (2014) ukázal, že podstatná část individuálních rozdílů v self-esteem je po celá desetiletí zcela stabilní, což naznačuje, že self-esteem je rysem osobnosti (personaly trait), podobně jako neuroticismus a extraverte. Podle Trzesniewského, Donnellana a Robinse (2013) důkazy naznačují, že self-esteem vykazuje vysokou stabilitu po celou dobu života a úroveň stability se blíží úrovni základních osobnostních rysů. Podobných závěrů dosáhli i Donnellan, Kenny, Trzesniewski, Lucas a Conger (2012), kteří uvedli, že self-esteem je relativně trvalým stabilním a s věkem více konzistentním psychologickým atributem. Míra stability self-esteem se však může měnit v závislosti na prostředí, životních situacích, výchově, životní spokojenosti apod. Podle Kärchenrové, Schönové a Schwingera (2021) se předpokládá, že stabilní, pevný

self-esteem souvisí s absencí negativních emocí, zatímco emoce spojené s nestabilním, křehkým self-esteem spočívají v oblasti ohrožení, nejistotě, úzkosti a obecně zvýšení citlivosti na psychickou zranitelnost.

1.2 Vývoj self-esteem

Self-esteem se začíná utvářet již po narození a je podmíněno prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Podle Trzesniewského, Donnellana a Robinse (2013) self-esteem neovlivňují pouze enviromentální faktory (vztahy s rodiči, škola apod.), ale i biologické komponenty. Podle Bleidorna, Arslane, Denissena, Rentfrowa, Gebauera, Pottera a Goslinga (2016) může ve vývoji self-esteem hrát významnou roli i genetický mechanismus. „*V rámci sociálního vývoje se člověk učí přijímat očekávané sociální normy a role (být konformní) a zároveň prosazovat a zdůrazňovat vlastní jedinečnost*“ (Thorová, 2015, s. 286). Abraham Maslow, který první prezentoval myšlenku hierarchizace lidských potřeb, zahrnul self-esteem do tzv. pyramidy potřeb jako primární, deficitní potřebu dosáhnout výkonu, být kladně hodnocen, získat prestiž. Podle Thorové (2015) jsou pro rozvoj self-esteem „*důležité především soudy vztahově důležitých osob*“ (s. 293).

Po narození se dítě seznamuje nejprve se sebou samým v procesu sebeuvědomění. To je základem složitějších konstruktů lidské mysli. Kolem 2. roku života dítěte se objevuje zájmeno Já a sebeuvědomující emoce jako je pýcha, stud nebo zahanbení (Thorová, 2015). Jedinec začíná vnímat vlastní osobu a lépe se orientovat v okolním prostředí. Právě tehdy dochází podle Thorové (2015) k milníku v emočním vývoji. Až kolem 4. roku dochází k plnému uvědomění vlastní osoby a začíná si také uvědomovat, jak ho vnímá okolí. Dítě se začíná porovnávat s ostatními. Jeho self-esteem má vzestupné tendence (Orth, Erol, & Luciano, 2018). Výzkum Trzesniewského, Donnellana a Robinse (2013) ukazuje na relativně nízkou stabilitu self-esteem během tohoto období. „*Sebepojetí se začíná stále více formovat v sociálním kontextu, vlastní „já“ je ovlivněno tím, jak nás vnímají a hodnotí ostatní lidé, a porovnáváním se s ostatními*“ (Thorová, 2015, s. 288). V této době zraje citlivost na vývoj self-esteem. „*Pokud je člověk kladně přijímán okolím, zvyšuje se jeho sebejistota a pozitivní vztah k sobě*“ (Thorová, 2015). Podobným tvrzením je znám Carl Rogers, který popsal, že pokud je jedinec akceptován a respektován okolím takový jaký je, pak se i on vnímá takový jaký je (Říčan, 2010). Ukázal, že prostředí hraje velmi významnou roli v tvorbě vlastního Self a potažmo též self-esteem. „*Jeho okolí, zpočátku především rodina, mu – v dobrém případě – dovoluje uskutečňovat (realizovat) jeho vlastní organismické tendence. Poskytuje mu štědře,*

bez speciálních podmínek respekt (regard), což je základní sociální potřeba lidského organismu. Pak je Self v souladu s přirozenými sklony a jedinec si vytváří i respekt sám k sobě (self-regard)“ (Říčan, 2010, s. 187).

Ve školním věku se začíná dítě kontaktovat s více osobami (střídání učitelů, žáků) a též s odlišnými názory. Obtížnou orientaci střídá porovnávání výkonů mezi vrstevníky. „*Chyby a nedostatky jsou v kolektivu vrstevníků zřetelné, dítě se je učí akceptovat, začíná si uvědomovat i svoje slabší stránky a snaží se je integrovat do sebepojetí*“ (Thorová, 2015, s. 290). Hodnocení sebe sama se stává propracovanější a diferencovanější, nelze jej však optimálně využít k ovlivnění vlastního chování (Thorová, 2015).

Pro období dospívání se self-esteem začíná stabilizovat. „*Dospívající... už začíná formovat svou identitu v abstraktní integrované realistické podobě*“ (Thorová, 2018, s. 291). Jedinec se střetává s realitou, prožívá krizi identity a zmatení rolí. Nejen ty mohou být důsledkem stagnace a následného růstu self-esteem, které má tendenci se zvyšovat od adolescence do střední dospělosti a vrcholit přibližně ve věku 50 až 60 let (Orth, & Robins, 2014). Podle Luyckxa, Klimstra, Durieze, Petegema, Beyerse, Teppersové a Goossense (2013) vysoké self-esteem funguje jako zdroj řešení problémů souvisejících s identitou u studentů středních i vysokých škol; konsolidace identity nahrává self-esteem. Na základě výzkumu Trzesniewského, Donnellana a Robinse (2013) se stabilita self-esteem zvyšuje během dospívání a rané dospělosti (zejména během vysokoškolských let, kolem 20. narozenin).

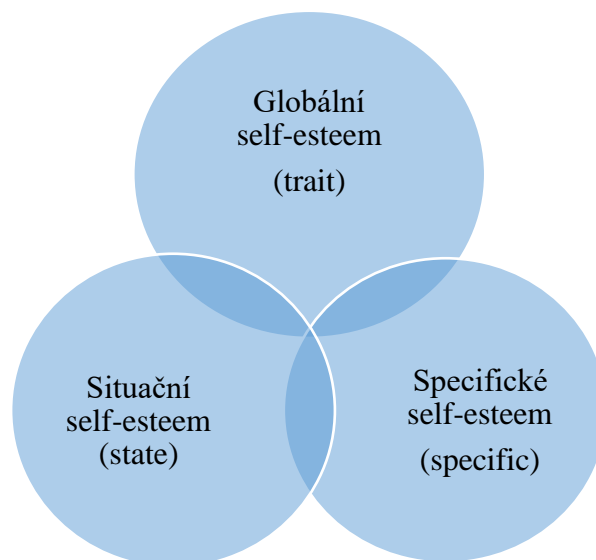
Výzkum Ortha, Erola a Luciana (2018) ukázal, že se střední hodnota self-esteem mění systematicky po celou dobu života. Zjistili, že během 4. až 11. roku výzkumného vzorku průměrné hodnoty self-esteem rostly, během 11. až 15. roku zůstaly stabilní, po 15. roce opět silně vzrůstaly až do věku 30 let, dále svůj růst zpomalily do 60 let a vrchol našly mezi 60 a 70 lety; po 70. roce střední hodnota self-esteem klesla a klesala dál. Jejich závěrem bylo, že self-esteem se systematicky a normativně mění během života – průměrně se zvyšuje v raném a středním dětství, v adolescenci zůstává relativně konstantní, v mladé dospělosti silně vzrůstá a nadále pokračuje v růstu do střední dospělosti a klesá ve stáří až prudce v pokročilém stáří (Orth, Erol, & Luciano, 2018). Podobné studie křivek vzestupu a sestupu self-esteem se shodují (např. Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2013; Orth, & Robins, 2014).

Pro tuto práci jsou důležitá zejména období přechodu mezi adolescencí a ranou dospělostí. Zmíněná vývojová období se vyznačují dramatickými změnami v biologické, kognitivní a sociální oblasti (fyziologické změny, zvýšená rychlost kognitivního zpracování,

mezilidské vztahy, formování identity a jiné). Podle Ortha a Robinse (2014) dlouhodobé důkazy naznačují, že self-esteem je důsledkem úspěchu jednotlivců v oblastech, jako jsou vztahy, práce a zdraví. Pravděpodobně díky tomu self-esteem začíná při přechodu mezi adolescencí a ranou dospělostí prudce stoupat (Orth, Erol, & Luciano, 2018; Orth, & Robins, 2014). Ovšem pokud je self-esteem důsledkem úspěchu, pak mohou být jedinci v různém vývojovém období (např. dospívání) také zranitelní nízkým self-esteem (nemoc, nezaměstnanost...) (Orth, & Robins, 2014). Podle Trzesniewského, Donnellana a Robinse (2013) může eliminace rozdílů zralosti usnadnit zvýšení self-esteem během dospívání, protože jedinci jsou schopni volit prostředí v souladu s jejich individuálními atributy a postupně převzít významné role. Tento proces může skončit podporou duševního zdraví a zralosti, jak dokládá nárůst self-esteem (Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2013). Ovšem prostředí se také svou působností při utváření jedincova self-esteem může paradoxně dostat do ambivalentního stavu.

1.3 Druhy self-esteem

Na self-esteem je možné nahlížet třemi způsoby, rozdělené podle druhu, jak uvádí Brown a Marshalllová (2006): globální self-esteem (neboli trait self-esteem), pocit vlastní hodnoty (neboli state self-esteem) a sebe-evaluace (neboli doménově specifický self-esteem). Rosenberg, Schooler, Schoenbach a Rosenbergová (1995) a Von Soest, Wichstrøm a Kvalemová (2016) rozdělují self-esteem podle postoje na globální a specifický/doménově specifický (jako je sociální, akademický či atletický). Mruk (2013) rozděluje self-esteem na globální a situační.



Obrázek 1 Druhy self-esteem (Zdroj: Vlastní zpracování)

Globální self-esteem je podle Rosenberga, Schoolera, Schoenbacha a Rosenbergové (1995) pozitivní nebo negativní přístup jedince k sobě samému. Tento koncept vytvořený Rosenbergem je pojmán jako jednodimenzionální (Mruk, 2013). Později se však objevuje nesouhlasné tvrzení, že self-esteem je tvořen více než jednou složkou a vzniká koncept dvoudimenzionální a následně i multidimenzionální.

Podle Browna a Marshallové (2006) je globální neboli trait self-esteem relativně trvalé v čase a situacích. Habrat (2018) uvádí, že globální self-esteem naznačuje, že je osobním atributem, což znamená, že někteří lidé mají predispozici k tomu udržet si vysoké nebo nízké self-esteem. State self-esteem oproti tomu odkazuje na sebehodnotící (self-evaluative) emoční reakce jako pocitu vlastní hodnoty (self-worth) (Brown, & Marshallová, 2006). Podle Mruka (2013) odpovídá state self-esteem situačnímu, které může v různých situacích kolísat (např. selhání, úspěch, zisk, ztráta). Zeigler-Hill, Li, Masri, Smith, Vonková, Madson a Zhang (2013) se přiklání k názoru, že state self-esteem je rovné globálnímu self-esteem. Podle Brenta Donnellana, Kennyho, Trzensniewkiho, Lucase a Congera (2012) je state self-esteem primárně kolísavý stav, který posuzuje individuální sociální postavení jedince s ostatními; oproti tomu globální (trait) self-esteem je trvalejší osobnostní rys, který je s věkem stále konzistentní.

Doménově specifické self-esteem je podle Browna a Marshallové (2006) self-esteem zaměřený na různé oblasti (např. matematický self-esteem, sociální self-esteem). Podle Kärchnerové, Schönové a Schwingera (2021) je doménově specifické self-esteem obvykle definováno jako hodnocení konkrétních schopností nebo vlastností. Toto hodnocení

můře být více či méně negativní (nízké self-esteem) nebo pozitivní (vysoké self-esteem) (Kärchner, Schöne, & Schwinger, 2021).

Podobně jako Rosenberg, Schooler, Schoenbach a Rosenbergová (1995) i Von Soest, Wichstrøm a Kvalemová (2016) zastávají názor, že globální self-esteem nelze adekvátně pochopit, pokud je brána v úvahu pouze jeho globální složka a nejsou zohledněny aspekty self-esteem specifické pro danou doménu. Podle Von Soesta, Wichstrøma a Kvalemové (2016) bylo globální a doménově specifické self-esteem konceptualizováno na základě jedné ze dvou všeobecných a komplementárně teoretických perspektiv, interpersonální a intrapersonální. Intrapersonální perspektiva vychází z teorie self-konceptu Jamese (1890) a poskytuje popis toho, jak jsou globální a doménově specifické aspekty self-esteem vzájemně propojeny, tedy přirozenost globálního self-esteem nemůže být chápána bez ohledu na doménově specifické aspekty (Von Soest, Wichstrøm, & Kvalem, 2016). Oproti tomu interpersonální perspektiva self-esteem předpokládá, že globální self-esteem je primárně ovlivněno sebe-evaluací, která je důležitá pro sociální status jednotlivce; stručně zdůrazňuje sociální povahu self-esteem (Von Soest, Wichstrøm, & Kvalem, 2016).

Zatímco globální self-esteem je spojeno s psychickou pohodou, specifické self-esteem je prediktorem chování nebo výkonu tzn. nejsou vzájemně zaměnitelné (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenbergová 1995). Stejný názor zastává i Harrisová (2009), podle níž rozdíl ve výsledcích mezi globálním self-esteem a doménově specifickým self-esteem bude vždy existovat. Specifické self-esteem (jako příklad bylo použito akademické self-esteem) je více úsudkové a evaluativní, má tendenci být silněji spojeno s chováním nebo výsledky chování (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenbergová, 1995). Podobně jako Von Soest, Wichstrøm a Kvalemová (2016) i Rosenberg, Schooler, Schoenbach a Rosenbergová (1995) došli k závěru, že specifitější formy self-esteem (např. akademické self-esteem) mívají větší vliv na globální formu self-esteem než globální forma na více specifických. Nicméně mnoho důležitých životních cílů jako je úspěch ve vzdělání a zaměstnání mohou být ve větší míře ovlivněny self-esteem v konkrétnějších doménách jako je například akademická oblast (Von Soest, Wichstrøm, & Kvalem, 2016). Intervence zaměřené na takové konkrétní cíle mohou tudíž profitovat ze zvoleného doménově specifického self-esteem (Von Soest, Wichstrøm, & Kvalem, 2016).

1.4 Míra self-esteem

Self-esteem bezpochyby vyplývá z komplexních transakcí mezi genetickým uspořádáním a rodinným, sociálním a kulturním kontextem (Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2013). Tyto transakce utváří vysokou, nízkou či optimální míru self-esteem jedince a jeho dimenze – stabilitu, nestabilitu či křehkost nebo pevnost self-esteem. Podle Trzesniewského, Donnellana a Robinse, (2013) různé míry self-esteem evokují specifické reakce prostředí, utvářejí individualizované interpretace situací a motivují jedince hledat konkrétní prostředí, které odpovídá jejich míře self-esteem. Osoby s různou mírou self-esteem mají sklon přijímat různé strategie k regulaci svých pocitů sebehodnoty (self-worth) (Zeigler-Hill, 2013). Dohromady mezilidské procesy a vlivy prostředí mohou utvářet míru self-esteem (Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2013).

1.4.1 Vysoké self-esteem

Na vysokou míru self-esteem bývá často nahlíženo jako na pozitivní aspekt jedince, který díky tomuto *rysu* (dle Ortha, & Robinse, 2014) může dosáhnout prestiže, úspěchu v zaměstnání, ve škole, ve vztazích, méně vnímá strach apod. Nicméně může být vysoké self-esteem vnímáno i jako negativní aspekt jedince.

Podle Crockera (2013) lidé s vysokým self-esteem mají až nereálné pozitivní smýšlení o sobě samých, o svých možnostech a přebírají příliš mnoho zásluh za úspěch. Když jedinec podporuje svůj self-esteem tím, že přebírá plné uznání úspěchu, neobjeví mnoho dalších faktorů, včetně úsilí dalších lidí, změně okolnostem atd. (Crocker, 2013). Vysoká míra self-esteem může být úměrná atributům a úspěchům jedince nebo tyto pocity vlastní hodnoty nemusí mít nic společného s jakýmkoli objektivním hodnocením osobnosti, což je důležité vzhledem k tomu, že self-esteem odráží spíše vlastní vnímání než realitu (Zeigler-Hill, 2013). Jedinci s vysokým self-esteem mají tendence k pozitivnímu a jistému náhledu na sebe samotné; jsou sebejistí (self-confident) (Crocker, 2013). Podle Vishalakshi a Yeshodhara (2012) vysoká míra self-esteem přináší vysokou míru sebejistoty (self-confidence), schopnosti řešit problém a asertivitu. Podle Baumaistera (2013) jsou tito jedinci zjevně (a pravděpodobně přehnaně) pozitivní a motivovaní svým sebezdokonalováním (self-enhancement). Podle Zeigler-Hilla (2013) jedinci s vysokou mírou self-esteem pravděpodobně soustředí své úsilí na další zvyšování svých pocitů sebehodnoty (self-worth, tj. self-enhancement).

Vysoká míra self-esteem je obecně považována za maladaptivní, jelikož naznačuje, že jedinec nemá stabilní, základní smysl pro vlastní hodnotu (Orth, & Robins, 2014). Podle Zeigler-Hilla, Li, Masriové, Smithové, Vonkové, Madsona a Zhanga (2013) vyrovnané vysoké self-esteem odráží pozitivní postoje k sobě samému, které jsou realistické, dobře ukotvené a rezistentní vůči ohrožení. Výsledkem je, že jedinci s vyrovnaným vysokým self-esteem jsou považováni za osoby schopné se lépe přijímat takové jaké jsou, než aby cítily potřebu o sobě vytvářet pozitivní iluzi (Zeigler-Hill, Li, Masri, Smith, Vonk, Madson, & Zhang, 2013). Podle Habrata (2018) je vysoké self-esteem výsledkem vztahů nebo aktivit, které pomáhají člověku uspokojit jeho eventuality vlastní hodnoty (self-worth).

Vysoké self-esteem může být křehké nebo nebezpečné v závislosti na rozsahu, vůči nimž je defenzivní nebo skutečné, podmíněné nebo pravdivé, nestabilní nebo stabilní a rozporuplné nebo shodné s implicitními (nevědomými) pocity vlastní hodnoty (self-worth) (Kernis, 2003). Podle Jordana a Zeigler-Hilla (2013) je nestabilní vysoké self-esteem považováno za křehkou formu vysokého self-esteem, protože výkyvy pocitů sebeúcty (self-worth) naznačují, že pozitivní postoje jedince jsou zranitelné vůči výzvám nebo hrozbám. Na tom se shoduje i Zeigler-Hill, Li, Masriová, Smithová, Vonková, Madson a Zhang (2013), podle nichž tyto pocity sebeúcty (self-worth) vyžadují neustálou validaci a spoléhají na určitý stupeň sebeklamu (self-deception). Jedinci s křehkým vysokým self-esteem jsou považováni za roztržité svou ochranou a posilováním zranitelných pocitů a sebeúcty (self-worth) (Zeigler-Hill, Li, Masri, Smith, Vonk, Madson, & Zhang, 2013). Subjekty s vysokým self-esteem vykazují podle Baumaistera (2013) větší časovou stabilitu než subjekty s nízkým self-esteem. Labilita self-esteem spočívá v příliš nadměrné sebedůvěře (self-confidence), která ústí nedostatkem přípravy nebo opatrnosti (Crocker, 2013).

1.4.2 Nízké self-esteem

Jedinec má často tendenci se okolí prezentovat pozitivně nebo neutrálně. Má snahu identifikovat se s okolím. Pro osobnost s nízkým self-esteem je pozitivní sebeprezentace narušena nejistotou (viz dále).

Podle Crockera (2013) mohou jedinci s nízkým self-esteem smýšlet o sobě i o svých možnostech nadměrně negativně a nést příliš velkou vinu za neúspěch. Navíc mají tendenci být zranitelnější při přijímání negativní zpětné vazby, což pak může narušovat komunikaci a tím i úspěch (Kuster, Orth, & Meier, 2013). Jedinec s nízkou mírou self-esteem se prezentuje méně výstředně a přenechává tuto roli jedinci s vysokou mírou self-esteem. Může působit plaše,

nejistě, odtažitě, nepřítomně, skromně či se depresivně. Často může být spojován s pesimismem, negativismem a melancholismem. Jsou více konzervativní a opatrní v reakcích na sociální prostředí; jsou motivováni vlastní ochranou (Baumaister, 2013). Podle Zeigler-Hilla (2013) jedinci s nízkou mírou self-esteem se primárně zabývají tím, že neztrácí omezené zdroje, které již mají (tj. sebeochrana) (Zeigler-Hill, 2013).

Kernis (2003) uvádí, že jedinci s nízkým self-esteem bývají nejistí a zmatení s pocity převážně neutrálními. Podle Baumaistera (2013) jedinci s nízkým self-esteem jsou více citliví na hodnotově neutrální podněty. Jejich nálady kolísají častěji než u jedinců s vysokým self-esteem (Baumaister, 2013). V současné době jsou například nejistota i zmatek v sebepojetí (self-concept) identifikovány u osob s nízkým self-esteem (Kernis, 2003). Podle Habrata (2018) nízké self-esteem může být důsledkem výběru vztahů nebo činností, ve kterých je těžší uspokojit své vlastní předpoklady vlastní hodnoty (self-worth).

Zdá se, že osobnosti s nízkým self-esteem se oproti jedincům s vysokým self-esteem zdráhají riskovat selhání nebo odmítnutí, pokud to není nezbytně nutné, protože postrádají zdroje pro vyrovnání se s negativními zážitky (Zeigler-Hill, 2013).

1.4.3 Optimální self-esteem

Jedinci s různou mírou self-esteem mají sklon přijímat různé strategie k regulaci svých pocitů sebehodnoty (self-worth) (Zeigler-Hill, 2013). Podle Trzesniewského, Donnellana a Robinse (2013) různé míry self-esteem evokují specifické reakce prostředí, utvářejí individualizované interpretace situací a motivují jednotlivce hledat konkrétní prostředí, které odpovídá jejich míře self-esteem. Optimální míra self-esteem je ta, která stojí mezi vysokým a nízkým self-esteem a je společensky vyhovující. Self-esteem je optimální, když nepředstavuje problém pro jedince (Crocker, 2013). Podle Habrata (2018) je optimální self-esteem charakterizováno příznivými implicitními pocity. Je možné se setkat s názorem, že optimální míra je ta, která je vysoká nebo vyšší (např. Kernis, 2003; Habrat, 2018). Optimální self-esteem se vyznačuje vlastnostmi spojenými se skutečným, pravdivým, stabilním a kongruentním (s implicitním self-esteem) vysokým self-esteem (Kernis, 2003). Kombinace vysokého implicitního a vysokého explicitního self-esteem je *formule* pro autentické neohrožené a optimální self-esteem, nepodmíněné konkrétními výsledky a je nepravděpodobné, že by prošlo podstatnými výkyvy (Habrata, 2018). Oproti tomu Vonková a Smitová (2012) tvrdí, že pravé nebo optimální self-esteem není vysoké bez ohledu na děje kolem svého já (Self).

Důležitá je podle nich kongruence sebe sama, jakožto klíč ke zdravému psychickému fungování (Vonk, & Smit, 2012).

Posuzování míry self-esteem je vždy subjektivní. Lidé klasifikováni mírou nízkého nebo vysokého self-esteem jsou tak zařazeni na základě mediánu celkového skóre self-esteem (Baumaister, 2013). Podle Kernise (2003) optimální self-esteem zahrnuje příznivé pocity sebehodnocení (self-worth), které přirozeně vyplývají z úspěšného jednání se životními výzvami. Vyznačuje se navíc příznivými implicitními pocity vlastní hodnoty, které vycházejí z pozitivních zkušeností zahrnující něčí jednání, kontextové faktory a mezilidské vztahy; na druhou stranu se vyznačuje minimální, pokud vůbec nějakou závislostí na konkrétní výsledky nebo úspěchy (není podmíněné) a jejich kontextový komponent nevykazuje výrazné výkyvy (je stabilní) (Kernis, 2003).

Podle Vonkové a Smitové (2012) pravé self-esteem vyžaduje být vnímavý a citlivý na autentičnost a osobní růst a zažít pokles self-esteem kvůli nesprávným hodnotám a cílům. Optimální self-esteem by jedinec mohl mít, je-li uzemněn realitou – reálným pochopením slabých a silných stránek a reálným chápáním překážek, kterým člověk čelí (Crocker, 2013). Podle Jordana a Zeigler-Hilla (2013) je *zdravé* self-esteem to, které je vysoké a relativně nesouvislé, stabilní a doprovázeno vysokým implicitním self-esteem.

1.4.4 Contingent self-esteem

Někteří autoři (např. Vonk, & Smit, 2012; Jordan, & Zeigler-Hill, 2013; Habrat, 2018) mezi míru self-esteem řadí i pojem podmíněné (contingent) self-esteem, což poukazuje na self-esteem, které výrazně reaguje na sociální prostředí. Contingent self-esteem závisí na poznaných standardech výkonu, souhlasu nebo přijetí (Jordan, & Zeigler-Hill, 2013). Podle Jordana a Zeigler-Hilla (2013) se jedná o slabou formu vysokého self-esteem, protože jedinci ze sebe mají dobrý pocit jen, když jsou schopni plnit tyto standardy, ale oproti vysokému self-esteem se u nich vyskytuje mnohem silnější defenzivnost. Podle Vonkové a Smitové (2012) by mohlo být contingent self-esteem právě to pravé optimální. Pravděpodobně bude mít motivační sílu – jeho zdokonalení může být důležitým osobním motivem studenta, jak uvádí Habrat (2018).

1.5 Míra self-esteem a pohlaví

Výzkumy zabývající se self-esteem si často pohrávají s myšlenkou, zdali se míra self-esteem liší v závislosti na pohlaví. Proto je pohlaví jednou z nejsledovanějších proměnných v souvislosti se self-esteem. Výsledky studií však nejsou jednoznačné.

Arshad, Zaidi a Mahmood (2015) uvádí, že studenti mají vyšší skóre self-esteem ($p=0,0004$) v porovnání se studentkami vysokých škol. Podle nich je příčinou postavením mužů a žen ve společnosti (Arshad, Zaidi, & Mahmood, 2015). Rozdílné stanovisko uvádí Vishalakshi a Yeshodhara (2012), kteří zjistili, že self-esteem dívek je vyšší než u chlapců. Toto zjištění podpořil i Jenaabadi (2014) na vzorku 150 studentek a 150 studentů. Podobně Maliková, Yasin a Shahzadi (2013) ve své studii zjistili, že studentky dosahovaly vyšší míry self-esteem než studenti vysokých škol. Naopak Aryana (2010), Raja a Sajit (2018) a Rosliová, Othamanová, Ishaková, Lubis, Saat a Omar (2012) nezjistili signifikantní rozdíl míry self-esteem mezi studenty a studentkami vysokých škol. Podobně i Harrisová (2009) odhalila ve svém výzkumu, že neexistuje vztah mezi mírou self-esteem a pohlavím studentů účastnících se studie ($p=0,0353$). Saadat, Ghasemzadeh a Soleimani (2012) tvrdí, že existuje rozdíl mezi mírou self-esteem u pohlaví a to takový, že studenti mají vyšší self-esteem než studentky vysokých škol ($p < 0,05$). Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir a Kumar (2009) však ve výsledcích zjistili, že studentky dosahovaly vyššího self-esteem než studenti vysokých škol ($p=0,001$). Je tedy zřejmé, že názory a výsledky studií nejsou konzistentní. V této podkapitole byla prezentována převažující část, ve které studentky dosahují vyššího self-esteem než studenti vysokých škol, ale také, že neexistuje efekt pohlaví.

1.6 Míra self-esteem a akademická úspěšnost

Míra self-esteem v souvislosti s akademickou úspěšností je stále předmětem zkoumání. Dosud nebylo jasně prokázáno, zda a jakým způsobem mezi sebou tyto dvě proměnné korespondují. Podle provedených výzkumů (např. Vishalakshi, & Yeshodhara, 2012; Aryana, 2010; Jirdehi, Asgari, Tabari, & Leyli, 2018; Sepahi, Niroumand, Keshavarzi, & Khoshay, 2015; Raja, & Sajit, 2018, Petersen, Louw, & Dumont, 2009; Zhang, Feng, & Li, 2020) se zdá být míra self-esteem velmi zásadní pro akademické prostředí, ať už je zprostředkována jinými faktory, či působí sama o sobě. Studie Kärchnerové, Schönové a Schwingera (2021) shledala stabilitu a nahodilost obecného self-esteem signifikantním pro akademické úspěchy, i když všechny účinky self-esteem nebyly přímé, ale zprostředkované dalšími afektivními

a motivačními faktory. Podle Rosliové, Othamanové, Ishakové, Lubise, Saata a Omara (2012) je self-esteem jedním z klíčových faktorů akademické výkonnosti, významnější než jiné přispívající faktory (stres, obraz těla apod.). Podle Vishalakshi a Yeshodhary (2012) vysoká míra self-esteem zvyšuje výkonnost nebo úroveň akademické úspěšnosti žáků. Zhang, Feng a Li (2020) ve studii zjistili, že self-esteem má pozitivní vliv na studijní angažovanost. Významný vztah také zaznamenali Jirdehi, Asgari, Tabari a Leyli (2018) mezi self-esteem v obecné dimenzi, skóre self-esteem v akademické dimenzi, celkovým skóre self-esteem a vzdělávacím statutem. Podle Ahmada, Zeba, Ullaha a Ali (2013) má self-esteem pozitivní efekt na akademický úspěch. Zároveň akademické self-esteem má přímý pozitivní vztah s edukačním progresem studentů, jak uvádí Saadat, Ghasemzadeh a Soleimani (2012). Studenti s vysokým self-esteem se entuziasticky podílejí na procesu učení, jsou více sebejistí (self-confident), aktivní a motivovaní ke studiu (Ahmad, Zeb, Ullah, & Ali, 2013). Podle Petersena, Louwa a Dumonta (2009) výsledky ukazují, že se studenti s vyšší mírou self-esteem dosahují na univerzitě vyššího přizpůsobení a pomoci něho (podmíněno několika faktory), student dosáhne akademických výsledků. Více viz kapitola 2.5.

2 Akademický úspěch

V této kapitole práce představuje další z klíčových pojmů – akademický úspěch. Kapitola si klade za cíl seznámit čtenáře s vymezením pojmu a souvislostmi s ním spjaté jako jsou faktory mající vliv na akademickou úspěšnost. Prezentuje možnosti vnímání akademického úspěchu, nabízí varianty hodnocení akademického úspěchu a zaujímá stanovisko k těmto hodnocením. Zároveň představuje souvislost mezi proměnnými akademickým úspěchem a pohlavím, které jsou často předmětem zkoumání a v závěru prezentuje střet pojmů akademická úspěšnost a self-esteem podpořené studii a stanovisky jednotlivých autorů.

2.1 Vymezení pojmu akademický úspěch

Akademický úspěch má v anglickém jazyce několik ekvivalentů (academic achievement, academic success, performance). Podle American Psychological Association (©2020) znamená akademický úspěch jakýkoli identifikovatelný úspěch v oblasti stipendia nebo disciplinovaného studia; podrobněji znamená míru znalostí ve školní práci obecně nebo v určitých dovednostech, jako je aritmetika nebo čtení. Podle Křeménkové a Novotného (2020) lze akademické úspěchy považovat za schopnost studentů ovládat a zacházet s požadavky procesu univerzitního studia, dosahovat dobrých studijních výsledků, úspěšně dokončit univerzitní studium a (v ideálním případě) uspět na trhu práce. Podle Habrata (2018) je v meritokratickém modelu akademický úspěch považován za výsledek vlastního úsilí spíše než některých externích zdrojů. Podle Spinathové (2012) je akademický úspěch důležitý, protože slouží jako selekční kritérium pro budoucí zaměstnání a další studium.

Na akademický úspěch je možné nahlížet v obecném rozsahu nebo dle jednotlivých domén. Jedna z domén je úspěšné či neúspěšné završení studia, dále získání stipendií během studia nebo získání pracovních nabídek či jiných doporučení během či po ukončení studia. Dále je možné vnímat akademický úspěch jako úspěšnost či neúspěšnost jednotlivě v závěru předmětu, testu, zkoušek, kolokvií, úspěšnost seminárních aktivit. A v neposlední řadě akademický úspěch může zahrnovat i akademické aktivity nad rámec studia (prezentace školy, účasti v soutěžích, pořádání či účast na konferencích a seminářích) a jiné. York, Gibson a Rankinová (2015) tvrdí, že v současné době akademický úspěch funguje jako amorfni konstrukce, která obecně zahrnuje širokou škálu vzdělávacích výsledků od dosažení titulu až po morální rozvoj. Podle Spinathové (2012) se akademickým úspěchem rozumí výsledky výkonu v intelektuálních doménách vyučované ve škole, na vysoké škole a na univerzitě.

Jako indikátor intelektuálního vzdělávání je akademický úspěch nejdůležitějším předpokladem prosperity jednotlivce i společnosti (Spinath, 2012).

Zlepšování akademických výsledků studentů je jedním ze základních cílů akademické půdy, protože prostřednictvím akademických výsledků mohou studenti plně uplatnit svůj talent a schopnosti v souladu se vzdělávacími cíli (Hakimi, Hejazi, & Lavasani, 2011). York, Gibson a Rankinová (2015) tvrdí, že akademický úspěch by měl být přímý výsledek dosažení studijních cílů a získání požadovaných dovedností a kompetencí. Všeobecně je akademický úspěch oceňován a pozitivně sankciován, protože odráží vysokou schopnost, vnímání svých akademických úspěchů a vnímání zpětné vazby významných osob, zejména učitelů, jak uvádí Liu, Kaplan a Risse (1992).

York, Gibson a Rankinová (2015) na základě svých zjištění definují akademický úspěch jako souhrn akademických výsledků, dosažení studijních cílů, získání požadovaných dovedností a kompetencí, spokojenost, vytrvalost a postgraduální výkon (viz Obrázek 2).



Obrázek 2 Konceptní model akademického úspěchu dle Yorka, Gibsona a Rankinové (Zdroj: York, T. T., Gibson, Ch., & Rankin, S. (2015). *Defining and Measuring Academic Success. Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1–20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>)

Autoři ve své studii považují termín *academic success* a *academic achievement* za synonyma, avšak v případě tohoto koncepčního modelu zvolili zastupující termín *academic success* – výsledný akademický úspěch, skládající se z jednotlivých komponent, zatímco užití termínu *academic achievement* se chová jako zástupce klasifikace a studijního průměru (York, Gibson, & Rankinová, 2015).

Vzhledem k prozkoumání množství literárních zdrojů, bylo zjištěno, že mnoho autorů akademický úspěch nedefinuje a pojímá jej automaticky jako GPA neboli studijní průměr (např. Lackner, 2015; Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, & Kumar, 2009; Harrisová, 2009; Rosli, Othman, Ishak, Lubis, Saat, & Omar, 2012; Raja, & Sajit, 2018).

2.2 Hodnocení akademické úspěšnosti

Hodnocení akademické úspěšnosti studentů je nedílnou součástí každé vysoké školy, jelikož poskytuje instituci nezbytnou zpětnou vazbu. „*Jednou z klíčových funkcí hodnocení je ověřit a doložit, že studenti dosáhli očekávaných výstupů a naplnili profil absolventa oboru, který je připravuje na výkon profese*“ (Göbelová, & Seberová, 2019, s. 39). Podle Spinathové (2012) lze akademickou úspěšnost měřit dvěma různými způsoby: na jedné straně existují známky a vzdělávací tituly a na druhé straně lze akademickou úspěšnost měřit pomocí standardizovaných testů úspěchu. Podle Yorka, Gibsona, & Rankinové (2015) je akademická úspěšnost (ve smyslu výkonu) hodnocením prahové hodnoty – zachycuje schopnost studenta splnit výkonnostní kritéria, tzn. známky jsou určeny k měření učení nebo znalostí – jedná se o proxy měření určená k zachycení dosažených cílů učení a osvojení dovedností a kompetencí. Výsledky standardizovaných testů jsou pak validnější (čistší míra) oproti známkám, které jsou hodnocené subjektivně učitelem (Spinath, 2012).

2.2.1 Hodnocení výkonu

Stejně jako je těžké definovat akademický úspěch, je i stejně náročné určit hodnocení akademické úspěšnosti. Hodnocení studentů je úměrně spojeno s jejich akademickým úspěchem. Ačkoli je mnoho možností, jak akademickou úspěšnost hodnotit, na akademické půdě v České republice ve většině případů podléhá hodnocení úspěšnosti studentů klasifikačnímu stupni, ze kterého je vyvozen studijní průměr. Výjimkou není ani hodnocení slovní.

Hodnocení akademické úspěšnosti probíhá během celého studijního období. Hodnotí se nejen výkon studentů na vysokých školách, ale i další faktory včetně kvality vzdělávání. Výsledky studentů jsou hodnoceny na základě okruhů vědomostní oblasti či kompetencí formou sumativního a formativního hodnocení. *„Sumativní hodnocení je chápáno jako hodnocení finální, které informuje o tom, co dotyčný... zvládl na konci určitého období..., formativní hodnocení bývá označováno za hodnocení průběžné“* (Starý, & Laufková, 2016, s. 19). Vysoké školy hodnotí své studenty v průběhu studia pomocí slovní evaluace i klasifikačního rozmezí (nejčastěji od A do F nebo stupněm od 1 do 4), dále zhodnocením *Prospěl – Neprospěl, Absolvoval s vyznamenáním – Absolvoval – Nevyhověl*. Klasifikační hodnocení probíhá zejména v závěru semestru jako výsledek ukončení studijního předmětu, a to formou zápočtu, kolokvia či zkoušky. *„Zápočet je způsob ukončení předmětu, jehož cílem je ověřit, zda student splnil požadavky, které pro jeho získání určuje program předmětu stanovený garantem předmětu. ...Kolokvium je způsob ukončení předmětu, které probíhá zpravidla formou rozhovoru zkoušejícího se skupinou studentů s cílem ověřit požadované znalosti jednotlivých studentů a rovněž jejich schopnost spolupracovat s ostatními a reagovat na dotazy zkoušejícího. ...Zkouška je způsob ukončení předmětu, jehož cílem je ověřit hloubku a šíři teoretických znalostí a praktických dovedností studenta a jeho schopnost tyto tvůrčím způsobem používat. Cílem zkoušky je rovněž posoudit celkovou orientaci studenta v dané problematice“* (Vnitřní předpis UP, č. A-10/2011-ÚZ05, 2019, s. 9).

Tabulka 1 Klasifikační rozmezí dle Univerzity Palackého v Olomouci (Zdroj: Vnitřní předpis UP, č. A-10/2011-ÚZ05, Studijní zkušební řád Univerzity Palackého v Olomouci (V. úplné znění). (2019). https://geography.upol.cz/soubory/studium/A-10-2011-UZ05_Studijni-zkusebni-rad-V.pdf)

Klasifikační stupeň	Deskriptor	Charakteristika	Bližší specifikace výkonu/ ECTS	Hodnota pro výpočet studijního průměru
A	vynikající	vysoce nadstandartní, vyznamenání	vynikající výkon pouze s drobnými chybami	1
B	výborné	nadstandartní, zásluha	nadprůměrný výkon, ale s určitými chybami	1,5
C	velmi dobré	standartní, úspěšné absolvování	celkově dobrý výkon s častými chybami	2
D	dobré	uspokojivé, úspěšné absolvování	přijatelný výkon, ale se značnými nedostatky	2,5
E	dostačující	absolvování s výhradami	výkon splňuje minimální požadavky	3
F	nevyhovující	zcela nevyhovující, neúspěšné ukončení	je zapotřebí značné množství další práce	4

Podle Podlahové, Vaněčkové, Heřmánkové, Klementa a Marešové (2012) je klasifikace známkami vnímána jako honba za učebními výsledky, která tímto způsobem zastiňuje důležitost znalostí. „Špatná známka je pocítována jako selhání a nezdar“ (Podlahová, Vaněčková, Heřmánková, Klement, & Marešová, 2012, s. 104). Vysoké školy oproti např. základním či středním školám více využívají slovní hodnocení, což může znamenat výhodu i naopak nevýhodu v případě špatného formulování (Starý, & Laufková, 2016). Podle Podlahové, Vaněčkové, Heřmánkové, Klementa a Marešové (2012) se slovní hodnocení snaží odstranit nedostatky hodnocení známkami. Je však obecně známo, že slovní hodnocení více vypovídá o výkonu studenta, je zaměřeno přímo na individualitu studenta a jeho rozsah dokáže více přiblížit studentovi úspěch či neúspěch v akademickém prostředí. „Ve slovním hodnocení není obsažena jen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také

postoje studentů, jejich dispozice, úsilí a snahu, a tím umožňuje postižení i „skrytého“ učiva. V tomto smyslu má slovní hodnocení bezesporu vyšší informační hodnotu a může mít i vyšší motivační a informativní hodnotu“ (Podlahová, Vaněčková, Heřmánková, Klement, & Marešová, 2012, s. 105).

Studijní průměr

Podle Yorka, Gibsona a Rankinové (2015) je akademická úspěšnost téměř úplně měřena známkami a studijním průměrem, což není podle nich překvapivé, protože známky a studijní průměr jsou zdaleka nejnadhěji dostupná hodnocení pro instituce. Grade point average (GPA) neboli studijní průměr je jedním z nejvyužívanějších nástrojů pro hodnocení studentů v akademickém prostředí. Je také velmi často využíván jako nástroj pro hodnocení akademického úspěchu jako testová baterie výzkumů zabývajících se akademických úspěchem, výsledky edukace apod. (např. Mirzaei-Alavijeh, Rahimi, Karami, Jalilian, 2018; Rosli, Othman, Ishak, Lubis, Saat, & Omar, 2012; Raja, & Sajit 2018; Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, & Kumar, 2009). Podle Rytkönen, Parpali, Lidblom-Ylännea, Virtanena a Postareffa (2011) nemusí být průměr známek a hromadění kreditů tím nejlepším způsobem měření vzdělávání studentů. Podle Rodrigueze (2009) výsledky výzkumu naznačují, že studijní průměr zachycuje pouze rozvoje kompetencí studentů.

2.2.2 Hodnocení akademické úspěšnosti pomocí testů

Někteří autoři upřednostňují metodu znalostních testů pro hodnocení akademické úspěšnosti před hodnocením studijního průměru a známek z konce semestru či jinými hodnotícími měřítky. Dle Spinathové (2012) standardizované testy úspěchu hodnotí nejen výkon studenta v porovnání s ročníkem, školou, oborem ale i v porovnání mezi kraji či dokonce státy, ale také výkon učitele a školy. Například Fayombo (2012) pro hodnocení akademické úspěšnosti vytvořil 50 položkový znalostní test, aby monitoroval učení studentů a poskytoval předběžnou zpětnou vazbu jak studentům, tak i učitelům. Nevýhoda standardizovaného testu úspěšnosti jako u hodnocení studijního průměru studenta je ta, že se učitel může zaměřit právě na ty oblasti, které se objevují v testu a opomenout jiné znalosti či dovednosti (Spinath, 2012).

Znalostní testy měřící akademickou úspěšnost bývají také jako součást dotazníkových nástrojů. Podle Tian a Sun (2018) lze dotazníky k posouzení akademické úspěšnosti členit na dotazníky pro posouzení studentů a dotazníky k posouzení školy. Dotazníky pro měření akademické úspěšnosti se zaměřují na širší oblasti jako je osobnost studenta, prostředí, výchova

a další faktory včetně znalostí. Často bývají zaměřené a přizpůsobené zkoumané sféře (např. Parenting Styles and Students Academic Achievement Questionnaire, Ibukunolu, 2013) nebo modifikované, např. Chen, Chiu, & Wang (2014) použili dotazník vycházející z Course Experience Questionnaire (Rodriguez, 2009), který zahrnoval jak studijní průměr, tak studijní percentil i položky vnímání svého vlastního akademického úspěchu.

2.2.3 Účast v dobrovolných školních aktivitách

Za akademický úspěch je možné považovat i angažovanost studenta nejen na cvičeních, seminářích či přednáškách, ale i na dobrovolných akcích školy, projektech, prezentacích školy, soutěžích apod. Podle Yorka, Gibsona a Rankinové (2015) vystihuje akademický úspěch schopnost studenta splnit výkonnostní kritéria, což naznačuje, že angažovanost nad rámec požadovaných kritérií se dá považovat za úspěch studenta. Opatření týkající se angažovanosti studentů se pohybuje na 16,1 % nejčastěji používaného měřítka akademického úspěšnosti, jak uvádí York, Gibson a Rankinová (2015). Angažovaní studenti, účastníci se těchto aktivit, jsou většinou voleni či doporučováni subjektivně pedagogy, kteří vnímají aktivitu studentů a jejich výsledky během edukačního procesu. Ani toto měřítko nemusí být plnohodnotné, jelikož souvisí se snahou studentů a jejich motivací pro další aktivity mimo studijní rozvrh. Podle Lei, Cui a Zhou (2018) existuje středně silná pozitivní korelace mezi angažovaností studentů a akademickým úspěchem ($r=0,269$, $p < 0,001$). York, Gibson a Rankinová (2015) na základě výsledků uvádí, že je angažovanost pozorována jako měřítko akademického úspěchu až na třetím místě za studijním průměrem a kritickým myšlením.

2.2.4 Retence studenta, zakončení studia a zahájení kariéry

Akademická úspěšnost jakožto udržení studenta na vysoké škole a úspěšné završení vysokoškolského studia, které vrcholí předáním diplomu, znamená, že absolvent zvládl nároky vysoké školy, prokázal vědomosti, schopnosti i dovednosti u závěrečné zkoušky i během studia. Udržení studenta na vysoké škole, tzn. zvládnání studijních předpokladů může být jasným ukazatelem akademické úspěšnosti. Někdy však může být retence vnímána jako střední hodnota akademického úspěchu, jelikož student nemusí dosahovat ambic na dovršení vzdělání. York, Gibson a Rankinová (2015) uvádí vytrvalost a udržení na vysoké škole jako měřítko akademického pokroku studentů.

Úspěšné zakončení studia je oproti udržení se na vysoké škole vnímáno jako silné kritérium akademické úspěšnosti a často bývá považováno za její synonymum (např. Choi,

2005, Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004). Podle Mendoza a Hontiverose (2017) jsou studenti připravováni na získání zaměstnání a úspěšnou kariéru rozvíjením jejich pracovních dovedností a mentálních schopností; jejich akademické výsledky skutečně slouží jako klíč pro zahájení jejich kariéry. Úspěch pro tyto studenty znamená mít příležitost rozvíjet svůj potenciál, realizovat ambice, zlepšit karierní možnosti a zvýšit vlastní spokojenost (Fralick, 1993).¹

2.3 Faktory mající vliv na akademickou úspěšnost

Řada autorů dělí faktory ovlivňující akademickou úspěšnost na kognitivní a nekognitivní (např. Al-Sheeb, Hamouda, & Abdella, 2019; Fonteyne, Duyck, & De Fruyt, 2017). Zatímco mezi kognitivními faktory vystupuje inteligence jako dominantní (ne však jediný) prediktor akademického úspěchu (např. Spinath, 2012, Giofrè, Borella, & Mammarella, 2017), studie non-kognitivních faktorů akademického úspěchu se nemohou shodnout na převládajícím činiteli mající vliv na akademickou úspěšnost. Podle Giofrè, Borella a Mammarella, (2017) se akademická úspěšnost nespolehá výhradně na kognitivní faktory, ale závisí na dalších non-kognitivních faktorech. Obě strany faktorů se vzájemně prolínají a ovlivňují. Podle Matoškové a Patoškové (2016) existuje jiné rozdělení, dva druhy faktorů ovlivňující úspěšného studenta – faktory vstupní a průběžné. *„Vstupní faktory ovlivňují studenta už před nástupem na vysokou školu a působí pak i v průběhu samotného studia. Druhou kategorií ... jsou faktory průběžné, spojené se zahájením studia“* (Matošková, & Patošková, 2016, s. 22). Toto rozdělení vychází z kognitivních a non-kognitivních faktorů a poskytuje jasnější náhled na aspekty akademického úspěchu studenta. Mezi faktory vstupní zahrnují autorky hodnoty a postoje, dovednosti, schopnosti a vlohy, motivaci a vůli, charakterové a temperamentové vlastnosti, fyzické a fyziologické charakteristiky (Matošková, & Patošková, 2016). Průběžné faktory naopak obsahují stupeň integrace do vysokoškolského prostředí, školu, spolužáky a vyučující (Matošková, & Patošková, 2016). Tian a Sun (2018) uvádí, že by se měly při hledání akademického úspěchu brát v úvahu všechny faktory, které lze snadno sbírat a které mohou mít vliv na akademickou úspěšnost. Podle nich jsou zásadní faktory: rodinné sociálně-ekonomické zázemí studenta, výukové aktivity školy, školní prostředí, atmosféra vnímaná jednotlivými studenty a mimoškolní aktivity studentů (Tian, & Sun, 2018). Podle Spinathové (2012) jsou nejdůležitějšími prediktory rozdílů akademické

¹ Podle MŠMT (2015) až 80 % terciárně vzdělaných osob světově je zaměstnáno, z čehož v České republice je zaměstnáno cca 85 % terciárně vzdělaných osob. Navzdory tomu je míra nezaměstnanosti vyšší u mladších dospělých (25-34 let) oproti starším dospělým (55-64 let) (MŠMT, 2015).

úspěšnosti individuální charakteristiky studentů. Podle závěrů výzkumu Hakimiové, Hejaziové a Lavasaniho (2011) je nejdůležitějším prediktorem akademické úspěšnosti svědomitost. V tomto tvrzení se shodují se Spinathovou (2012), která vychází z Big five factors of personality a tvrdí, že ostatní faktory vykazují pouze slabé nebo žádné spojení s akademickou úspěšností. Ovšem i vztah mezi svědomitostí a studijními úspěchy je mnohem slabší než souvislost mezi kognitivními schopnostmi a výkonem (inteligence vysvětluje přibližně 25 % rozdílů v akademických úspěších) (Spinath, 2012). Avšak dle výzkumu Giofrè, Borella a Mammarella (2017) může mít self-esteem vliv na akademickou úspěšnost nad rámec účinku jiných proměnných (např. inteligence). Podle Matoškové a Patoškové (2016) k významným charakteristikám úspěšného studenta vysoké školy patří schopnost sebeřízení či organizace času, překonávání překážek, zvládání neúspěchu, vystoupení z davu (odlišení od průměru), budování a udržování mezilidských vztahů, motivace, znalost životního cíle a cesta za ním. Na základě dalšího faktoru prostředí výuky, tedy školní třídy se objevují jako zásadní jasná pravidla chování, sankce za jejich porušení, jasná zadání bez ztráty času řešením nejistoty (Spinath, 2012). Dle Rytkönen, Parpala, Lidblom-Ylännea, Virtanena a Postareffa (2011) bylo právě organizované studium faktorem ovlivňující úspěch ve studiu a akademický pokrok.

2.4 Akademická úspěšnost a pohlaví

Mnoho studií dokládá výsledky rozdílné úrovně akademické úspěšnosti v závislosti na pohlaví. Aryana (2010) uvedl, že rozdíl v úrovni akademické úspěšnosti mezi studenty a studentkami je signifikantní ($p < 0,01$), Podle Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir a Kumar (2009) existuje statisticky významný vztah mezi genderem a studijním průměrem ($p = 0,03$). Výzkum Arshada, Zaidi a Mahmooda (2015) ukázal, že studentky dosahovaly vyššího skóre akademické úspěšnosti v porovnání se studenty. Podobně uvedli výsledky studie Maliková, Yasin a Shahzadi (2013), kde studentky dosahovaly vyšší úroveň akademické úspěšnosti než studenti, zatímco studenti vykazovali vyšší schopnost efektivně využívat zdroje a příležitosti ve správný čas pro proces osobního růstu. Rosliová, Othamanová, Ishaková, Lubis, Saat a Omar (2012) zjistili také existenci rozdílu mezi pohlavím v akademické úspěšnosti dle GPA a to takový, že studentky měly vyšší úroveň akademické úspěšnosti ve srovnání se studenty. „*Objevují se nové rozdíly ve vzdělávání: mladí muži jsou podstatně náchylnější k dosažení nízkých úrovní gramotností a horších akademických výsledků než ženy*“ (MŠMT, 2015, s. 13).

2.5 Vztah akademické úspěšnosti a self-esteem

Akademická úspěšnost v souvislosti se self-esteem je oblast, která je rozsáhle zhodnocena, ne však úplně. Souvislost mezi těmito dvěma proměnnými je stále předmětem zkoumání. Studie zabývající se problematikou self-esteem v souvislosti se vzděláváním se často zaměřují na věkové skupiny adolescentů či dětí. Výzkum tak často nedosahuje staršího věku probandů než 18 let. Prioritou jsou pro tuto skupinu vědců především střední školy, pravděpodobně kvůli bouřlivému období pubescence a adolescence, kterým probandi prochází. V rámci této práce bude pozornost soustředěna na akademické prostředí, konkrétněji na vysokoškolské studenty.

Self-esteem jakožto rys osobnosti zaujímá významnou roli ve vnímání každého studenta. Některé studie považují self-esteem za zásadní pro úspěch v akademickém prostředí. Podle Ortha a Robinse (2014) self-esteem nekolísá kontinuálně v čase v reakci na nevyhnutelnou kombinaci úspěchů a neúspěchů v průběhu života, ale místo toho se zdá, že posiluje základy osobnostních hodnot, které jsou rezistentní vůči těmto přechodným faktorům. Podle nich výsledky studií naznačují, že self-esteem je pouze prediktorem, nikoli důsledkem životního úspěchu (Orth, & Robins, 2014). Práce Hopea, Chavouse, Jagerse a Sellerse (2013) ukázala, že self-esteem jedince je silně vázán na akademický úspěch; probandi s nízkým self-esteem při akademickém neúspěchu dosahovali ještě nižšího self-esteem. Naopak Ernest, Graeme a Myint Swe (2012) uvedli výsledky studie, podle kterých akademická úspěšnost a vyšší self-esteem vykazovaly slabou korelaci, a vyšší míra self-esteem významně předpovídala akademickou sebe-účinnost studentů, což naznačuje, že akademická úspěšnost a vysoké self-esteem jsou zprostředkovány pomocí vnímání vlastní účinnosti (self-efficacy). Hosseini, Alavijeh, Matin, Hamzeh, Ashtarian a Jalilian (2016) v rámci výzkumu akademického úspěchu zjistili, že zvýšení self-esteem mezi studenty může pomoci zlepšit jejich studijní výsledky a tím se i snižuje víra v efekt náhody na úspěch v životě a vzdělání. Hope, Chavous, Jagers a Sellers (2013) ve své studii, kde zkoumali rozmanitost vzorců akademické identifikace u studentů vysokých škol, prokázali souvislost mezi self-esteem a akademickou úspěšností ve spojení s pozitivní či negativní identifikací studentů vysokoškolského prostředí. Podle Jordana a Zeigler-Hilla (2013) studenti, kteří zakládají své sebehodnocení (self-worth) na akademických schopnostech, zvyšují svůj self-esteem dobrými známkami nebo oznámením o přijetí do programu; stejně tak snižují svůj self-esteem zamítnutím přijetí do programu nebo špatnými známkami. Arshad, Zaidi a Mahmood (2015) ve své práci zjistili signifikantní

vztah ($p < 0,007$) mezi globálním self-esteemem a akademickým výkonem, na základě nástrojů studijního průměru a Rosenbergovy škály self-esteem (dále jen RSES). Podle nich studenti s vyšší mírou self-esteem dosahovali lepších akademických výsledků (Arshad, Zaidi, & Mahmood, 2015). Vztah mezi akademickým výkonem a self-esteemem byl pozorován i Zeigler-Hillem, Li., Masriim, Smithem, Vonkovou, Madsonem a Zhangem (2013), kteří se zaměřili na nestabilní self-esteem a akademický výkon zjišťované pomocí RSES a studijního průměru. Jejich výsledky ukázaly významnou souvislost mezi nestabilním self-esteemem a akademickými výkony ($p=0,01$), takže jedinci s méně stabilním self-esteemem uváděli nižší úroveň akademického výkonu (Zeigler-Hill, Li., Masri, Smith, Vonková, Madson, & Zhang, 2013). Výzkum Saadata, Ghamzadeh a Soleimania (2012) ukázal, že self-esteem měl přímý pozitivní vztah s akademickou úspěšností ($p < 0,05$) na základě nástrojů studijního průměru a Five scale test of self-esteem.

Aryana (2010) se shoduje, že zvyšující se self-esteem pozitivně koreluje se zvyšující se akademickou úspěšností ($p < 0,01$) a předpokládá tedy, že self-esteem je důležitým faktorem a posilujícím prediktorem akademické úspěšnosti. Podobně i Vishalakshi a Yeshodhara (2012) tvrdí na základě výsledků šetření, že čím vyšší je self-esteem, tím vyšší bude akademická úspěšnost. Tito autoři však použili Coopersmithův self-esteem inventář zaměřený na doménově specifické self-esteem a celkové skóre známek aktuálního a předchozího semestru. Coopersmithův self-esteem inventář použili i Jirdehi, Asgari, Tabari a Leyli (2018) zároveň s demografickým informačním dotazníkem, který obsahoval otázky o době vzdělání, zájmu o obor, neúspěchu kurzu a historii zkoušek včetně studijního průměru. Podle nich se akademická úspěšnost zvyšovala s rostoucím akademickým self-esteemem, což následně ukázalo, že akademické self-esteemem je považováno za prediktor akademické úspěšnosti (Jirdehi, Asgari, Tabari, & Leyli, 2018). Harrisová (2009) na vzorku 121 respondentů ukázala pozitivní korelaci mezi self-esteemem a akademickou úspěšností pomocí Coopersmithova self-esteem inventáře a studijního průměru ($r=0,628$, $p < 0,001$). Podobných závěrů dospěli i Sepahi, Niroumanh, Keshavarzi a Khoshay (2015), kteří provedli výzkum na Kermanshahské univerzitě zdravotnických studií, pomocí Coopersmithova self-esteem inventáře a studijního průměru. Mezi mírou akademického self-esteemem a akademickou úspěšností byl nalezen signifikantní vztah ($p=0,03$) (Sepahi, Niroumanh, Keshavarzi, & Khoshay, 2015). Na téže univerzitě provedli výzkum i Mirzaei-Alavijeh, Rahimi, Karami, Jalilian (2018) tentokrát s použitím RSES a studijního průměru. Jejich studie vykazovala také signifikantní pozitivní korelaci mezi self-esteemem a akademickou úspěšností ($r=0,292$). Toto tvrzení podpořili

i Rosliová, Othmanová, Ishaková, Lubis, Saat a Omar (2012), jejichž výsledky vykazovaly na základě RSES a studijního průměru hodnotu $p < 0,0005$ a $r = 0,32$. Raja a Sajit (2018) dospěli k závěru, že vztah mezi self-esteem a akademickým úspěchem (nástroje RSES a studijní průměr) se pohybuje na hodnotě $p < 0,05$. Na základě těchto studií je možné uvažovat o pozitivním vztahu mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů. Ovšem existují i studie, které dokládají slabý nebo žádný vztah mezi těmito dvěma proměnnými.

Na výzkumném vzorku Jenaabadiho (2014) self-esteem neměl efekt na akademické úspěchy, za pomoci nástroje Pop's self-esteem questionnaire a studijního percentilu. Dle závěru Lacknera (2015) se kvůli slabé korelaci zdá být specifické self-esteem lepším prediktorem akademické úspěšnosti než měřítko globální, přičemž data byla pro výzkum sebrána pomocí Coopersmithova self-esteem inventáře, RSES a studijního průměru. Ve studii Chilca (2017) také nebyla zjištěna žádná významná propojení mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů ($p = 0,4$) pomocí nástrojů Coopersmithova inventáře a studijního průměru. Podle Soufi, Damirchia, Sedghi a Sabayanové (2014) na základě nástrojů RSES a studijního průměru, globální self-esteem a akademická úspěšnost vykazují statisticky nevýznamnou souvislost ($p = 0,259$). Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir a Kumar, (2009) sledovali vztah self-esteem, genderu a akademické úspěšnosti pomocí nástrojů RSES a studijního průměru. Ani zde nebyl zjištěn vztah mezi self-esteem a akademickou úspěšností ($p = 0,74$) (Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, & Kumar, 2009). Avšak výsledky ukázaly, že self-esteem má signifikantní vliv na akademickou úspěšnost, když je pod kontrolou pohlaví ($p < 0,01$) (Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, & Kumar, 2009). Na tomto tvrzení se shodují s Boothem a Gerardem (2011), jejichž výsledky studie naznačují, že síla vztahu mezi self-esteem a akademickou úspěšností se pravděpodobně mírní na základě genderu, kdy genderová orientace je silná pro konkrétní oblasti a specifitu domény. Tito dva autoři vycházeli z RSES nástroje.

Dle získané rešerše je zřejmé, že Coopersmithův self-esteem inventář je hojně zastoupený v oblasti zkoumání specifického self-esteem a jeho souvislostí s akademickou úspěšností. Jelikož Coopersmithův self-esteem inventář obsahuje otázky týkající se přímo akademického prostředí, je zřejmé, že hodnocení souvislosti mezi self-esteem a akademickou úspěšností je jako nástroj zjištění akademického úspěchu nejvyhledávanější volenou formou studijní průměr a klasifikace. Ovšem globální self-esteem, který je měřen nástrojem RSES, se zdá být v souvislosti se studijním průměrem a klasifikací nedostatečně probádaným

pro zjištění souvislosti mezi self-esteem a akademickou úspěšností, jelikož se zaměřuje pouze na klasifikační úspěch studentů.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Hlavní teoretická východiska, cíle výzkumu a hypotézy

Následující kapitola se zaměřuje na představení výzkumného problému, na který navazuje hlavní cíl a z něj vyplývající cíle dílčí. Představuje také přesné znění hypotéz této práce.

V rámci teoretické části práce byly blíže představeny hlavní pilíře, jimiž se kvalifikační práce zabývá – self-esteem a akademická úspěšnost. Na základě zhotovené rešerše bylo zjištěno, že se problematikou vztahu self-esteem a akademické úspěšnosti u vysokoškolských studentů zaobírá značné množství zahraničních zdrojů. V českém prostředí se však studie zabývající se podobným tématem vyskytují zřídka a často sledují vztah self-esteem a akademické úspěšnosti v kombinaci s dalšími faktory a opomíjejí vysokoškolské studenty. Dále bylo nalezeno velmi malé množství studií zabývajících se kauzálním vztahem self-esteem a akademické úspěšnosti. Podle Jirdehi, Asgari, Tabari a Leyli (2018) a Lacknera (2014) je self-esteem považován za prediktor akademické úspěšnosti. Dalším poznatkem bylo nalezení vyššího počtu studií hodnotících akademickou úspěšnost pomocí studijního prospěchu a studijního průměru, zatímco výskyt standardizovaných dotazníků hodnotících akademický úspěch byl nízký. Naopak hodnocení self-esteem bylo rozvrženo mezi RSES zaměřující se na globální self-esteem a Coopersmithův inventář zabývajících se specifickým self-esteem.

Cíle výzkumu

Hlavním cílem empirické části této diplomové práce je za pomoci nástroje RSES a Academic Achievement Questionnaire analyzovat možné souvislosti mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů, a tedy ověřit výstupy zahraničních studií v prostředí České republiky.

Cíle dílčí

1. Zjistit a porovnat míru self-esteem u studentů vysokých škol v kontextu pohlaví.
2. Zjistit a porovnat míru akademické úspěšnosti u studentů vysokých škol v kontextu pohlaví.
3. Zjistit, zda existuje souvislost mezi self-esteem a akademickou úspěšností.

Hypotézy

Na základě definovaných dílčích cílů byly stanoveny hypotézy:

H1: Studenti vysokých škol dosahují signifikantně nižší míry self-esteem než studentky vysokých škol.

H2: Studenti vysokých škol dosahují signifikantně nižší akademické úspěšnosti než studentky vysokých škol.

H3: Mezi self-esteem a akademickou úspěšností vysokoškolských studentů existuje signifikantní pozitivní souvislost.

4 Výzkumné metody

Tato práce je založena na kvantitativně orientovaném výzkumu. Následující kapitola představuje metody, pomocí nichž byla sebrána a hodnocena data výzkumné části. Na základě definovaných hypotéz byla zvolena technika sběru dat pomocí dotazníku složeného ze 3 částí: demografických údajů, RSES (Rosenberg, 1968) a Academic Achievement Questionnaire (dále jen AAQ) (Křeménková, & Novotný, 2020). Tyto nástroje byly zvoleny na základě teoretických poznatků sledování globálního self-esteem a akademické úspěšnosti. Součástí výzkumných nástrojů byl i úvodní informovaný souhlas, kterým respondenti potvrzovali pravdivost svých odpovědí, schvalovali sběr a využití dat pro výzkum a jejich anonymní publikování. Dále tato kapitola představuje základní zpracování dat. Tato data byla vyhodnocována pomocí programu Microsoft Excel a programu Statistika. Na základě zpracování dat bylo dále postoupeno k vyhodnocování výsledků.

Rosenbergova škála self-esteem

Nástroj RSES (Rosenberg, 1965) je určen pro měření míry globálního self-esteem. Podle Ciarrochiho a Bilichové (2006) byla původně RSES vytvořena pro měření self-esteem u středoškolských studentů, nicméně se dnes používá u různých věkových skupin včetně dospělých. Pro sledování proměnné self-esteem byla zvolena tato 10 položková škála obsahující 5 negativně formulovaných položek a 5 pozitivně formulovaných položek (Rosenberg, 1965, In Fetzler Institute, ©2021). Tato škála je považována za uni-dimenzionální, která sleduje globální sebehodnocení (self-worth) měřením pozitivních i negativních pocitů o sobě samém (self) (Fetzler Institute, ©2021). Jednotlivé odpovědní položky jsou hodnoceny na 4 bodové Likertově škále: rozhodně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím. Skórování bylo provedeno dle Fetzler Institute (©2021) s možným dosažením 10–40 bodů. Vyšší skóre bodů odpovídá vyšší míře globálního self-esteem. Podle Ciarrochiho a Bilichové (2006) RSES vykazuje koeficient reprodukovatelnosti 0,92 podle Guttmanovy stupnice, což naznačuje vynikající vnitřní konzistenci.

Academic Achievement Questionnaire

Pro sledování proměnné akademická úspěšnost byl zvolen 9 položkový standardizovaný dotazník akademické úspěšnosti vytvořen Křeménkovou a Novotným (2020).

AAQ je nástroj pro měření tří aspektů akademického úspěchu: faktor studijního výkonu, faktor zvládání studijních nároků a faktor sociální adaptace (Křeménková, & Novotný, 2020).

Jedná se o 3 faktorovou strukturu o 9 položkách. Skóre reliability bylo $\alpha = 0,71$ (faktor studijního výkonu), $\alpha = 0,81$ (faktor zvládnání studijních nároků), $\alpha = 0,54$ (faktor sociální adaptace), a $\alpha = 0,75$ (celkové skóre akademické úspěšnosti). Faktor studijního výkonu byl posuzován na 4 položkách (otázka 1-4) souvisejících se studijním prospěchem. Respondent určoval průměrnou (nejčastější) známku ze zkoušky za celé univerzitní studium, za poslední semestr, nejlepší známku za poslední semestr a nejhorší známku za poslední semestr na stupnici A – F. Faktor zvládnání studijních nároků obsahoval 3 položky (otázka 5-7) zabývající se organizací času na studium, plánování času na přípravu na zkoušky a zvládnání studijních požadavků a nároků. Respondenti v tomto případě odpovídali na 6 stupňové Likertově škále od „Vůbec ne“ po „Bez problémů“. Poslední faktor sociální adaptace byl pozorován na 2 položkách (otázka 8-9) a také na 6 stupňové Likertově škále od „Vůbec ne“ po „Bez problémů“, a to zaměřením na zapadnutí do třídního kolektivu a adaptací na univerzitní (vysokoškolský) způsob života. Skórování probíhalo formou dosazení hodnot 1-6 ke stupni ohodnocení jednotlivých položek. Pro získání výsledného faktoru studijního výkonu byl použit vzorec:

$$(\text{průměr celého studium} * 0,428) + (\text{průměr poslední semestr} * 0,286) + (\text{nejlepší známka poslední semestr} * 0,143) + (\text{nejhorší známka poslední semestr} * 0,143)$$

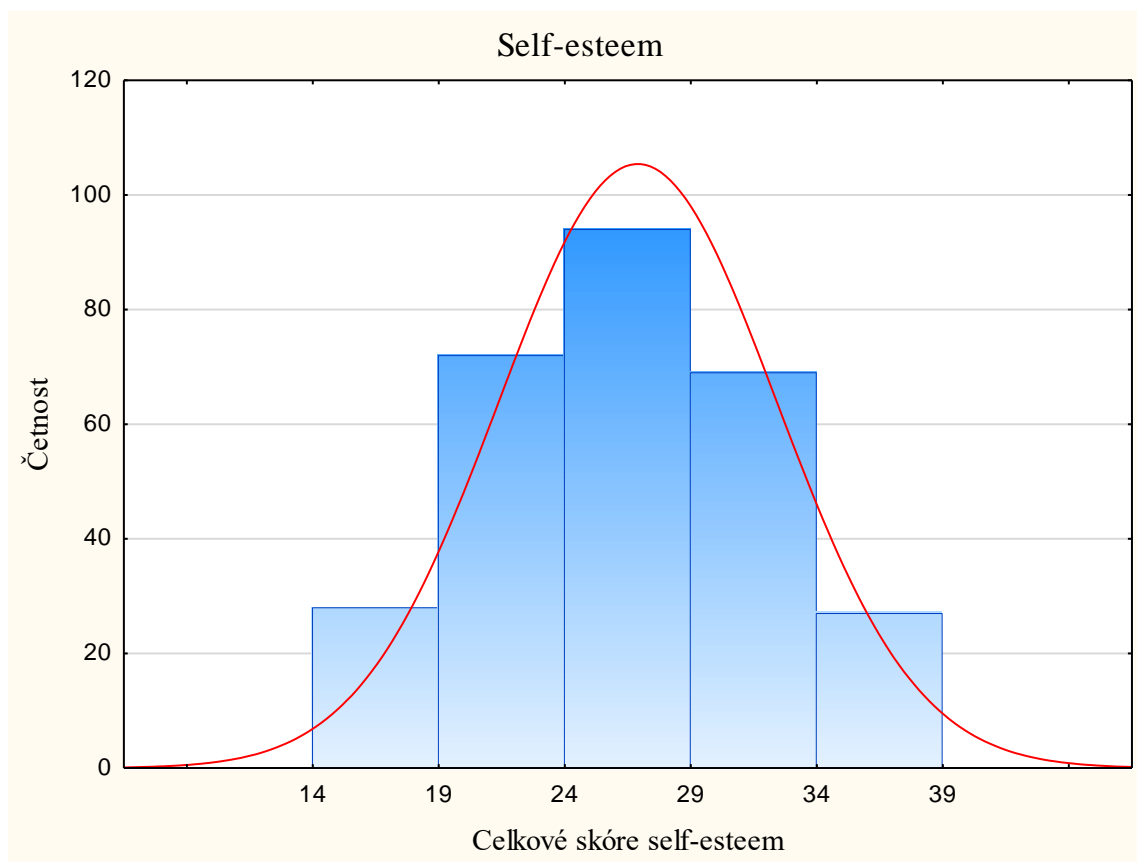
Vyhodnocení faktoru zvládnání studijních nároků a faktoru sociální adaptace proběhlo pomocí průměru z jednotlivých hodnot. Celkové skóre akademické úspěšnosti pak bylo vyhodnoceno jako průměr hodnot jednotlivých faktorů.

4.1 Statistické zpracování

V programu Microsoft Excel probíhalo zpracování dat formou dosazení příslušných bodů k respondentem zvolené hodnotě. Následně došlo k výpočtu celkového skóre z jednotlivých odpovědí pro celý výzkumný vzorek, skupinu studentů (tedy mužů) a skupinu studentek (tedy žen) vysokých škol. V programu Statistika bylo ověřeno normální rozdělení dat a provedena popisná statistika. Následně byly sumarizovány výsledky pomocí zvolené metodiky.

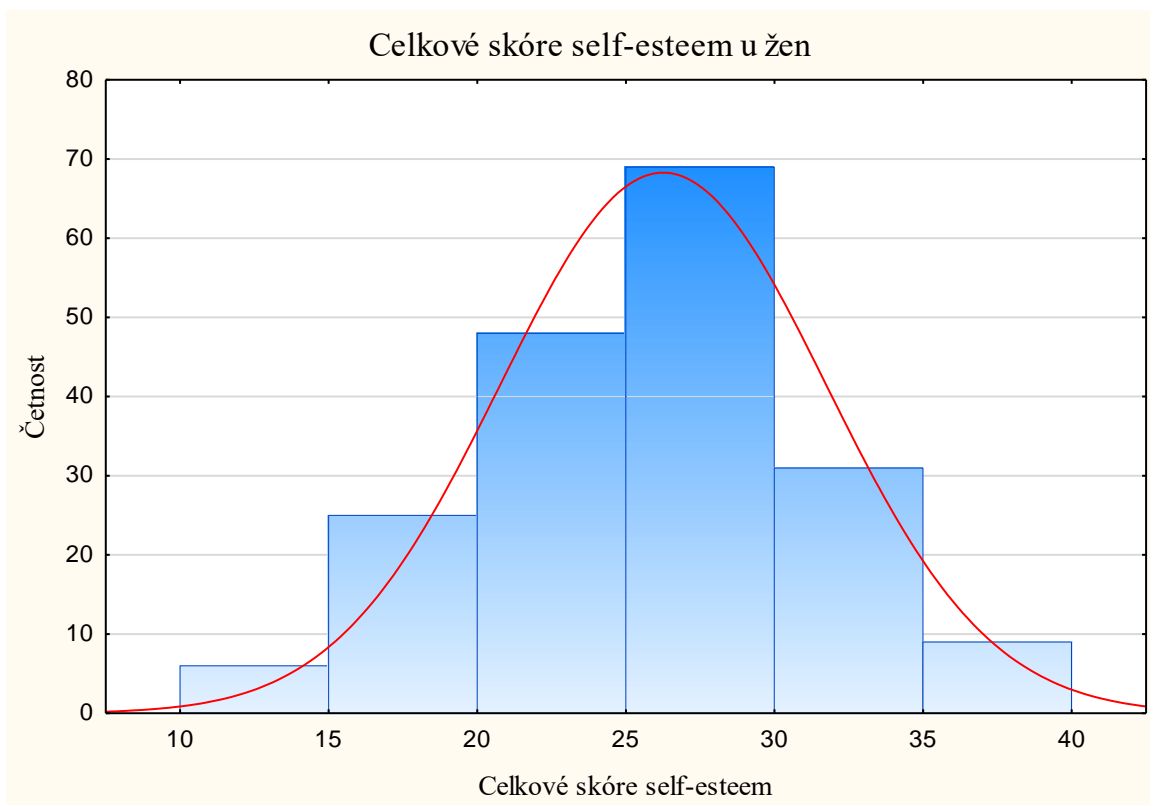
Pro potřeby výzkumu byl proveden Shapiro-Wilkův test pro ověření normality rozdělení veličin celkového skóre self-esteem a celkového skóre akademické úspěšnosti, na jejichž základě se odvíjel další postup zpracovávání výsledků.

Graf 1 Histogram self-esteem pro celý výzkumný vzorek (Zdroj: Vlastní zpracování)

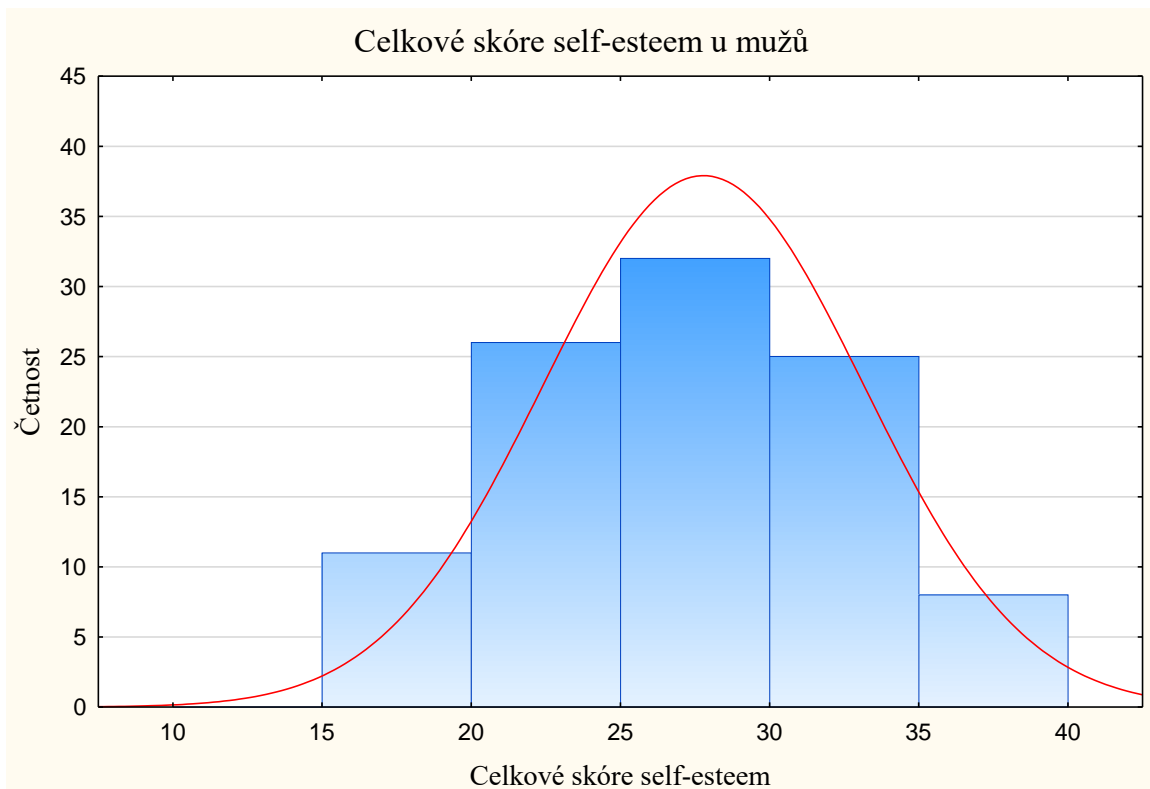


Výše uvedený histogram (viz Graf 1) zobrazuje křivku rozložení výzkumného vzorku dle odpovědí ve výzkumném nástroji RSES. I přes silný vzorek ($n=290$) respondentů bylo odhaleno signifikantní odchýlení od normálního rozdělení ($W=0,99$, $p < 0,05$). Z tohoto důvodu byly použity metody neparametrické statistiky.

Graf 2 Histogram celkového skóre self-esteem u žen (Zdroj: Vlastní zpracování)

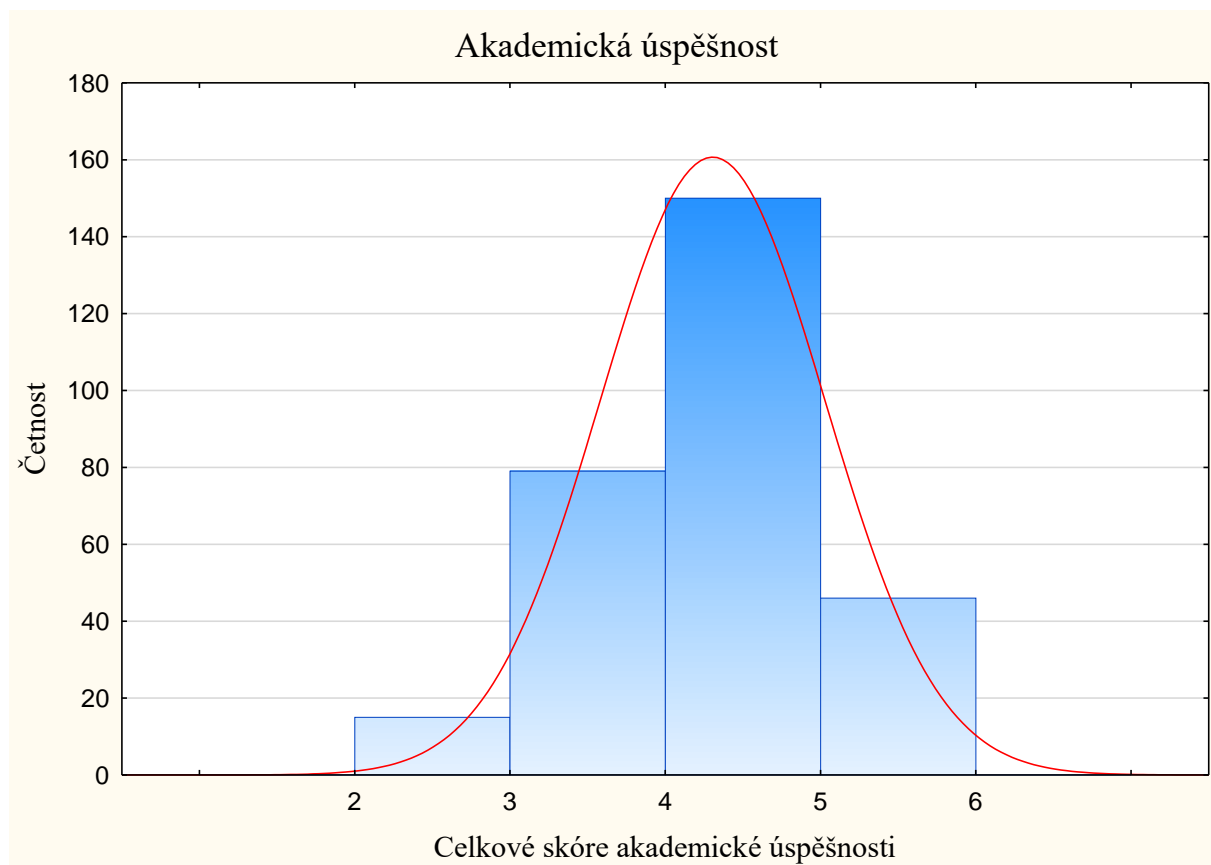


Graf 3 Histogram celkového skóre self-esteem u mužů (Zdroj: Vlastní zpracování)



Výše uvedené histogramy (viz Graf 2 a Graf 3) zobrazují rozložení mužů (studentů) a žen (studentek) dle odpovědí ve výzkumném nástroji RSES. Pro ženy bylo vypočítáno Shapiro-Wilk $W= 0,99$, při p hodnotě $0,08$, což znamená, že se jedná o normální rozdělení ($p>0,05$). Pro muže bylo vypočítáno Shapiro-Wilk $W= 0,98$, při p hodnotě $0,69$, což značí také normální rozdělení ($p >0,05$).

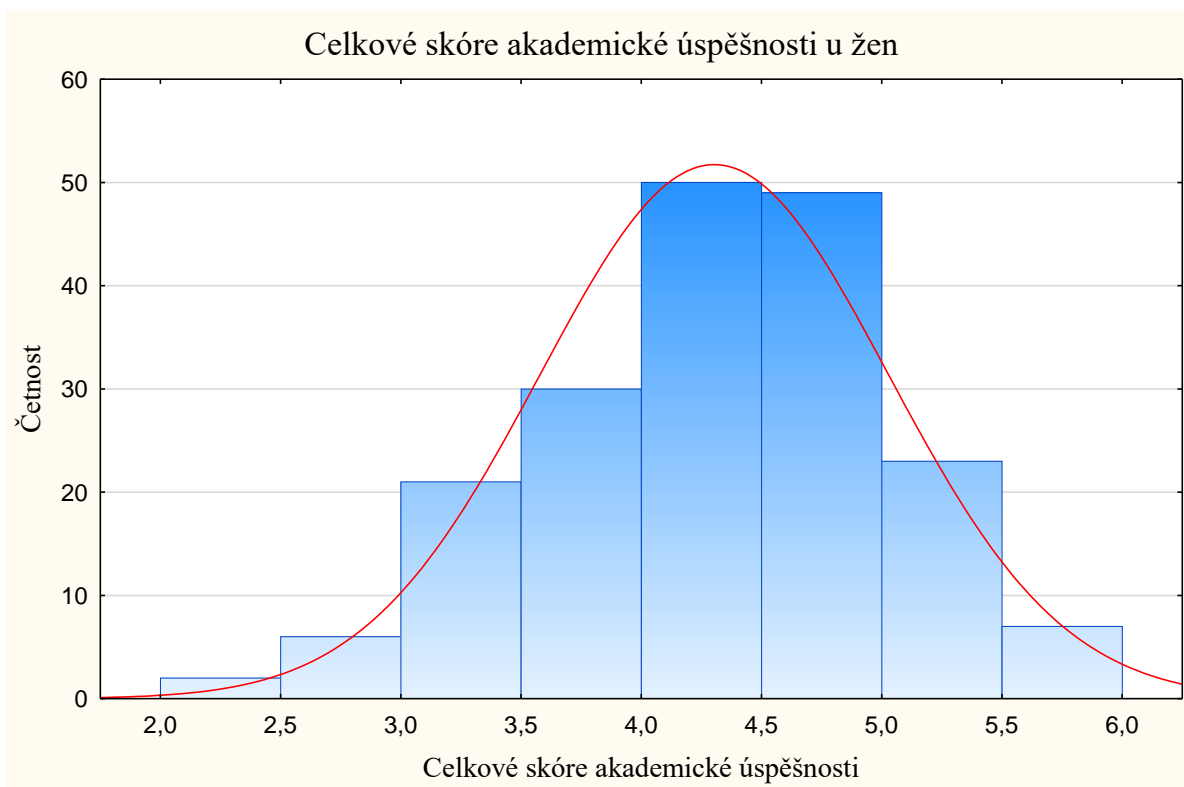
Graf 4 Histogram akademické úspěšnosti pro celý výzkumný vzorek (Zdroj: Vlastní zpracování)



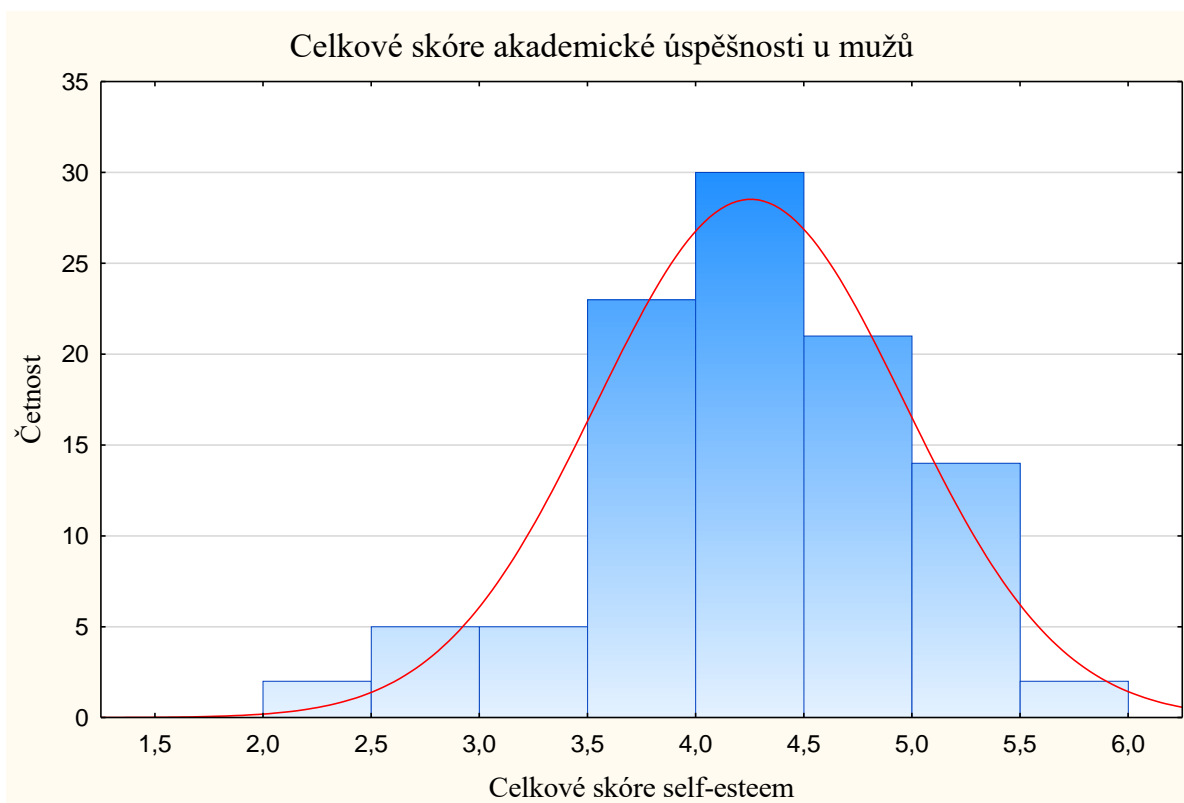
Výše uvedený histogram (viz Graf 4) zobrazuje křivku rozložení výzkumného vzorku dle odpovědí v AAQ.² I přes silný vzorek ($n=290$) respondentů bylo odhaleno signifikantní odchylení od normálního rozdělení ($W=0,99$, $p <0,05$). Z tohoto důvodu byly použity metody neparametrické statistiky.

² Pro lepší přehlednost bylo při úpravě histogramu AAQ zaokrouhleno minimum na celé číslo ($2,24 \approx 2$), zatímco maximum bylo zachováno ($Max=6$).

Graf 5 Histogram celkového skóre akademické úspešnosti u žien (Zdroj: Vlastní zpracování)



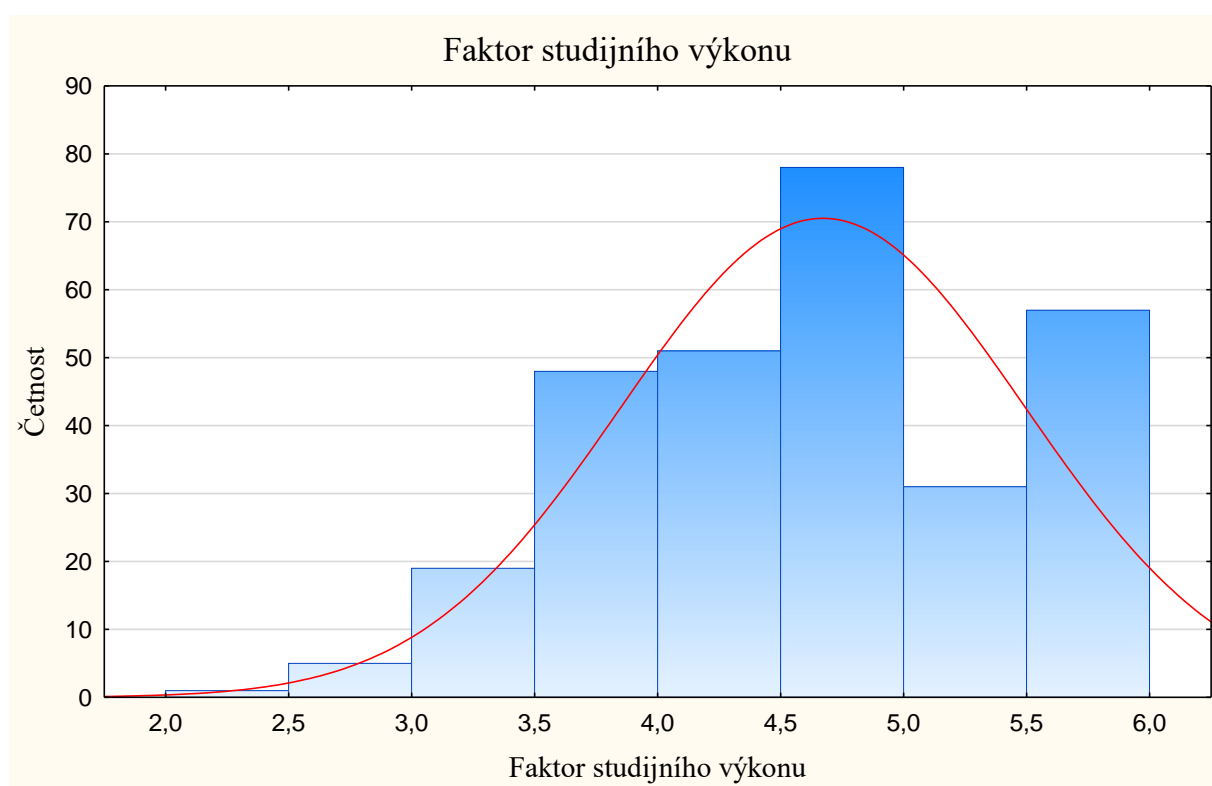
Graf 6 Histogram celkového skóre akademické úspešnosti u mužů (Zdroj: Vlastní zpracování)



Výše uvedené histogramy (viz Graf 5 a Graf 6) zobrazují rozložení mužů (studentů) a žen (studentek) dle odpovědí ve výzkumném nástroji AAQ. Pro ženy bylo vypočítáno Shapiro-Wilk $W=0,99$, při p hodnotě $0,14$ a pro muže bylo vypočítáno Shapiro-Wilk $W=0,98$, při p hodnotě $0,10$, což znamená, že se v obou případech jedná o normální rozdělení ($p>0,05$).

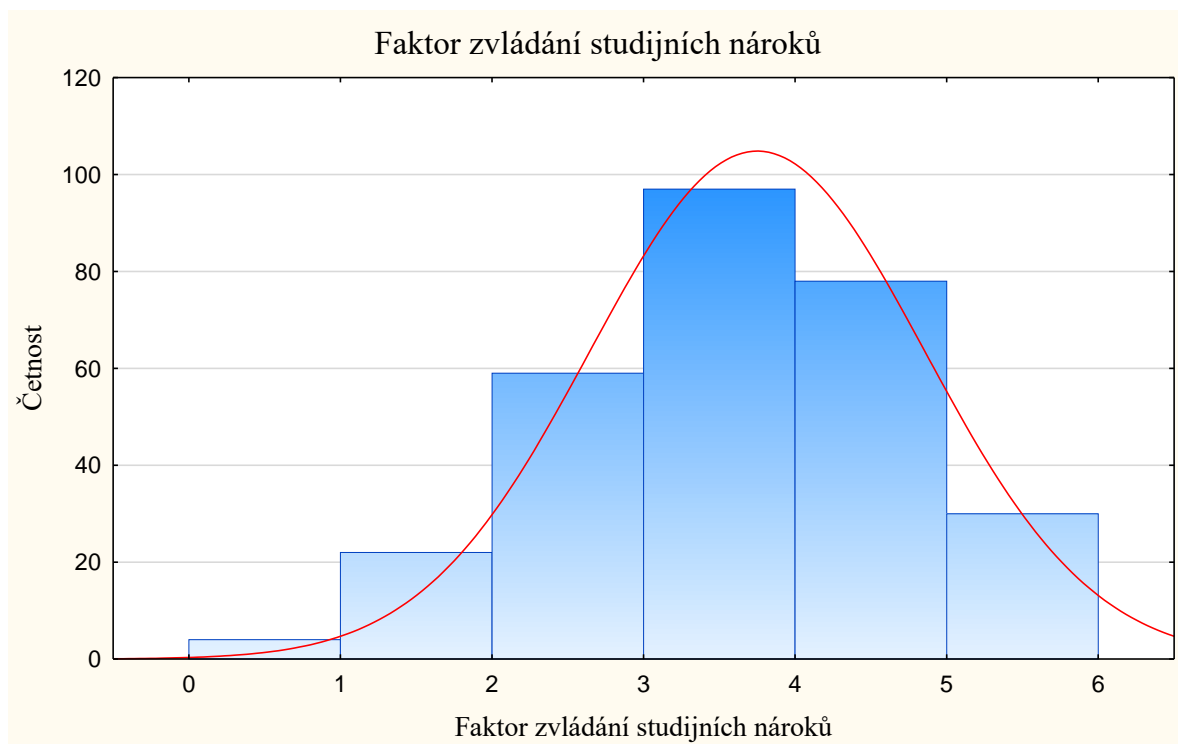
Vzhledem k hodnocení akademické úspěšnosti (dle nástroje AAQ) složeného ze tří faktorů bylo hodnoceno normální rozdělení respondentů v rámci těchto jednotlivých faktorů.

Graf 7 Histogram faktoru studijního výkonu (Zdroj: Vlastní zpracování)



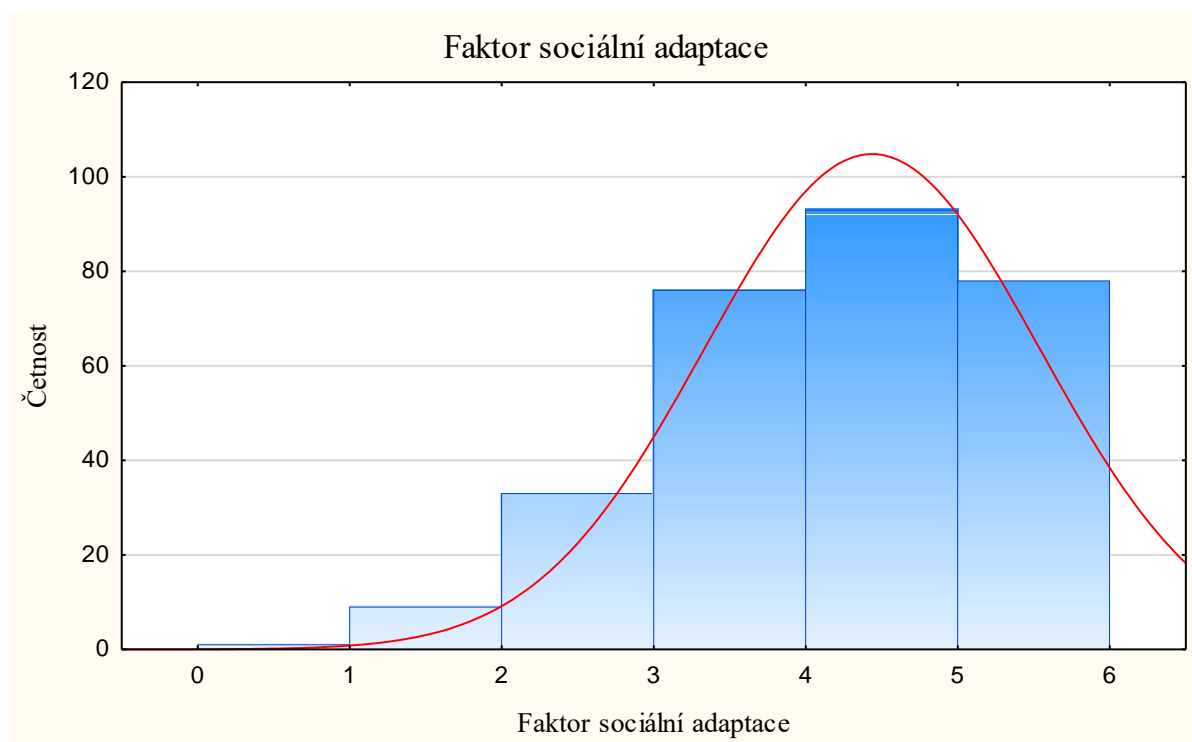
Výše uvedený histogram (viz Graf 7) zobrazuje rozložení respondentů dle zaznamenaných odpovědí faktoru studijního výkonu. Pomocí Shapiro-Wilkova testu bylo zjištěno signifikantní odchylení od normálního rozdělení ($W=0,97$, $p<0,05$).

Graf 8 Histogram faktoru zvládnání studijních nároků (Zdroj: Vlastní zpracování)



Výše uvedený histogram (viz Graf 8) zobrazuje rozložení respondentů dle zaznamenaných odpovědí faktoru zvládnání studijních nároků. Pomocí Shapiro-Wilkova testu bylo zjištěno signifikantní odchylení od normálního rozdělení ($W = 0,98$, $p < 0,05$).

Graf 9 Histogram faktoru sociální adaptace (Zdroj: Vlastní zpracování)



Výše uvedený histogram (viz Graf 9) zobrazuje rozložení respondentů dle zaznamenaných odpovědí faktoru sociální adaptace. Pomocí Shapiro-Wilkova testu bylo zjištěno signifikantní odchýlení od normálního rozdělení ($W = 0,94$, $p < 0,05$).

Pro hodnocení hypotézy H1 a H2 byl využit neparametrický Mann-Whitneyův U test pro zjištění možných rozdílů mezi pohlavím studentů vysokých škol u proměnných celkové skóre self-esteem a celkového skóre akademické úspěšnosti. Dále k ověření hypotézy H3 byl využit Spearmanův korelační koeficient pro zjištění vztahů mezi self-esteem a akademickou úspěšností. Síla korelace byla vyhodnocena dle Evansovy příručky (1996). Všechny hypotézy byly testovány na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

4.2 Pilotní studie

Sestavený online nástroj sběru dat (složený z výše uvedených 3 komponent) byl nejprve rozeslán mezi 27 studentů vysoké školy v období března roku 2021. Cílem bylo ověřit správnost formulací demografických položek a účelnou formu odpovědí respondentů. Na základě vyplnění výzkumného nástroje, příspěvků respondentů a vyhodnocení dat, byl dotazník upraven tak, aby forma sebraných údajů vyhovovala adekvátnímu vyhodnocování a analýze. Upraveno bylo celkem 5 položek demografických údajů. Jednalo se zejména o formu odpovědí (výběr možností, formulaci odpovědí a pole pro vlastní odpověď). Odpovědi respondentů nebyly zařazeny do hlavní analýzy dat.

5 Výzkumný soubor

Sledovaným souborem pro tuto práci se stali studenti vysokých škol. Prostřednictvím nástroje Google Forms webové sady Google byly sloučené výzkumné nástroje v online formě rozšířeny metodou sněhové koule prostřednictvím sociální sítě Facebook, a to v době měsíce března a dubna roku 2021. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 290 respondentů z vysokých škol v České republice. Odpovědi respondentů byly přeneseny do programu Microsoft Excel a následně do programu Statistika a zpracované do podob závěrů výzkumu.

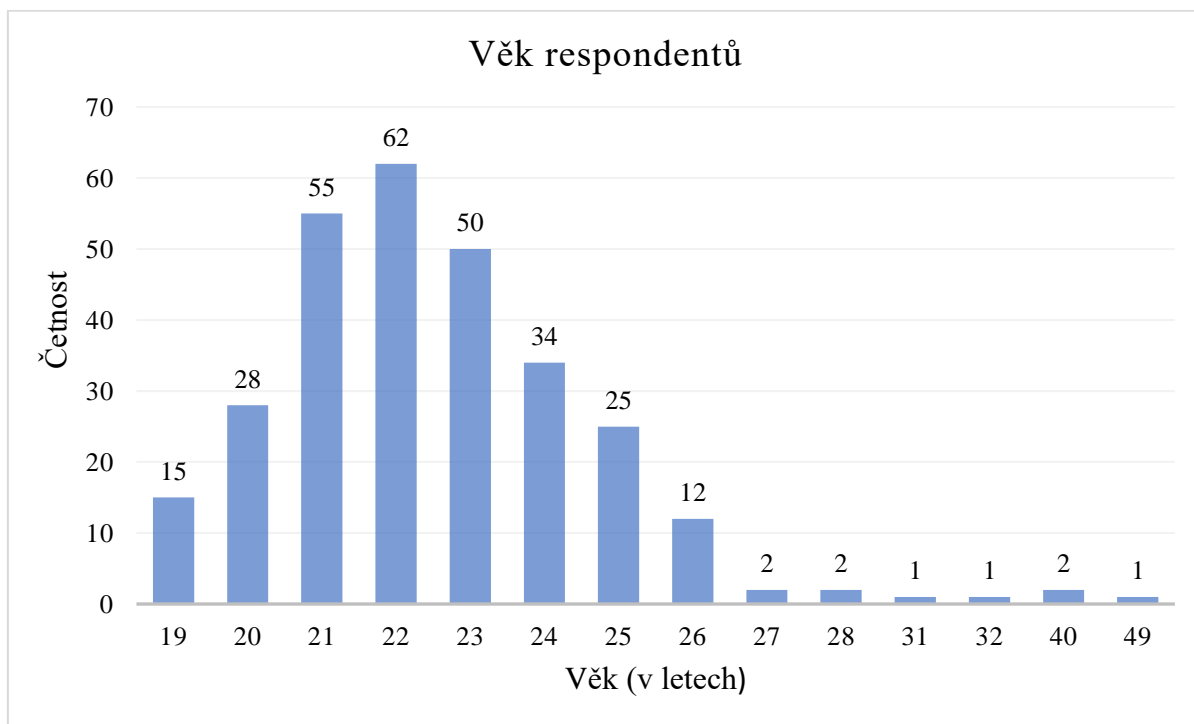
Tabulka 2 Demografické údaje (Zdroj: Vlastní zpracování)

Demografické údaje	Absolutní četnost (n=290)	Relativní četnost
Pohlaví respondentů		
Žena	188	64,8 %
Muž	102	35,2 %
Forma vysokoškolského studia		
Prezenční	274	94,5 %
Kombinovaná	16	5,5 %
Typ vysokoškolského studia		
Bakalářský	158	54,5 %
Magisterský	80	27,6 %
Navazující magisterský	52	17,9 %
Ročník vysokoškolského studia		
První	80	27,6 %
Druhý	64	22,1 %
Třetí	93	32,1 %
Čtvrtý	34	11,7 %
Pátý	14	4,8 %
Šestý	5	1,7 %
Diagnostikovaná porucha učení		
Ano	14*	4,8 %
Ne	276	95,2 %

* Respondenti uvedli poruchy učení: dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dysfázii a jejich kombinace.

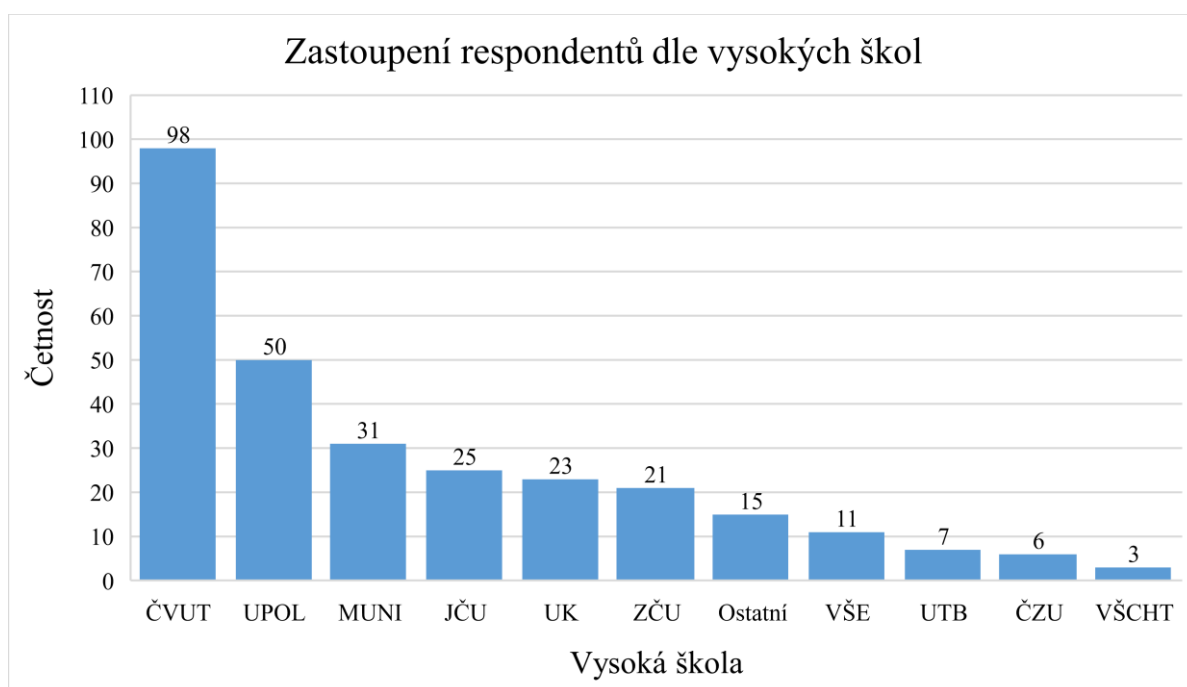
Ve výše uvedené tabulce (viz Tabulka 2) jsou zobrazeny detailní informace o datech, která byla shromážděna pomocí demografického šetření. Po vyřazení nerelevantních odpovědí v pilotní studii, obsahoval výzkumný vzorek (n) celkem 290 respondentů, z toho 188 (64,8 %) žen a 102 (35,2 %) mužů. Pohlaví *Jiné* nebylo respondenty zvoleno.

Graf 10 Věk respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)



Výše uvedený graf (viz Graf 10) zobrazuje věkové rozmezí respondentů, které se pohybovalo mezi 19 lety – 49 lety. Průměrný věk respondentů byl 27,6 let ($Sd=7,99$), přičemž nejsilnější skupinu tvořili studenti ve věku 21-23 let. Naopak nejslabší věkové zastoupení měli respondenti ve věku 31, 32 a 49 let (zastoupení 1 ze všech dotazovaných).

Graf 11 Zastoupení respondentů dle vysokých škol (Zdroj: Vlastní zpracování)



Sběru dat se účastnili respondenti z celkem 25 vysokých škol, přičemž do výše uvedeného grafu (viz Graf 11) byly zaneseny školy s počtem zúčastněných respondentů vyšší než 1 (České vysoké učení technické v Praze, Univerzita Palackého v Olomouci, Masarykova univerzita v Brně, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Univerzita Karlova v Praze, Západočeská univerzita v Plzni, Vysoká škola ekonomická v Praze, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Česká zemědělská univerzita v Praze, Vysoká škola chemicko-technologická v Praze). Jako *Ostatní* byly sumarizovány vysoké školy v zastoupení 1 respondenta.³ Nejvyšší počet zastoupených respondentů měla škola České vysoké učení technické v Praze (98 všech respondentů, tj. 33,8 %), dále Univerzita Palackého v Olomouci (50 respondentů, tj. 17,2 %) a Masarykova univerzita v Brně (31 respondentů, tj. 10,7 %).

³ Filmová akademie Miroslava Ondříčka v Písku, Vysoká škola kreativní komunikace, Metropolitní univerzita Praha, Univerzita Pardubice, Vysoká škola obchodní, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, Univerzita Hradec Králové, Veterinární univerzita Brno, Vysoká škola polytechnická Jihlava, Akademie výtvarných umění v Praze, Vysoké učení technické v Brně, Mendelova univerzita v Brně, Ostravská univerzita, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzita Jana Amose Komenského v Praze

Tabulka 3 Fakultní zařazení respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)

Fakultní zařazení	Absolutní četnost (n=290)	Relativní četnost
Ekonomické	30	10,3 %
Elektrotechnické	21	7,2 %
Filozofické	44	15,2 %
Informační technologie	26	9,0 %
Lékařské	46	15,9 %
Pedagogické	28	9,7 %
Právnícké	16	5,5 %
Přírodovědecké	23	7,9 %
Stavební	26	9,0 %
Strojní	16	5,5 %
Zdravotně sociální	14	4,8 %

Ve výše uvedené tabulce (viz Tabulka 3) je zobrazeno rozdělení respondentů dle fakultního zařazení. Studenti ve sledovaných údajích určovali oborové zaměření svého studia. Data byla na základě odpovědí respondentů rozvržena do 11 kategorií inspirovaných fakultami vysokých škol, a to na zaměření ekonomické, elektrotechnické, filozofické, na informační technologie, lékařské, pedagogické, právnícké, přírodovědecké, stavební, strojní a zdravotně-sociální. Nejvyšší zastoupení mělo v tomto případě zaměření lékařské (46 respondentů, tj. 15,9 %) a filozofické (44 respondentů, tj. 15,2 %). Naopak nejméně zastoupené oborové zaměření bylo ve fakultním zařazení zdravotně-sociálním (14 respondentů, tj. 4,8 %).

5.1 Etika výzkumu

Realizace výzkumného šetření probíhala online formou, prostřednictvím webových nástrojů. Díky tomu bylo důležité zajistit dodržení etických aspektů. Základem bylo zajistit anonymitu respondentů. Každému účastníkovi bylo přiřazeno číslo značící pořadí odeslaných odpovědí. Pod daným číslem pak respondent vystupoval po celou dobu výzkumu. Sběr dat se vyvaroval zaznamenávání osobních údajů, vyjma demografických údajů použitých v tomto výzkumném šetření. Respondenti byli na začátku seznámeni s účelem sběru dat a kritérii pro vyplnění dotazníku. Kritérium pro vyplnění dotazníku bylo studium vysoké školy bakalářského, magisterského nebo navazujícího magisterského typu, prezenční či kombinované

formy studia. Bylo upozorněno na skladbu výzkumného nástroje ze tří částí a přibližný čas doby vyplňování (10 min). Respondenti byli seznámeni i s tím, že mohou kdykoli účast na výzkumu přerušit. Na základě těchto informací účastníci šetření udělili souhlas s účastí a poskytnutí informací.

6 Ověření platnosti hypotéz

Self-esteem u vysokoškolských studentů

H1: Studenti vysokých škol dosahují signifikantně nižší míry self-esteem než studentky vysokých škol.

Na základě předpokladu, že se u studentů vysokých škol vyskytuje nižší self-esteem než u studentek vysokých škol, byla stanovena závislá proměnná *Celkové skóre self-esteem* (vyhodnocené v RSES) a nezávislá proměnná *Pohlaví* studentů vysokých škol. Do analýzy byli zahrnuti všichni respondenti (n=290).

Graf 12 Celkové skóre self-esteem v závislosti na pohlaví (Zdroj: Vlastní zpracování)



Výše uvedený krabicový graf (viz Graf 12) představuje grafické znázornění výsledného hodnocení celkového skóre self-esteem v porovnání se skupinou mužů (tedy studentů) a žen (tedy studentek).

Tabulka 4 Sumarizace výsledků RSES (Zdroj: Vlastní zpracování)

Celkové skóre self-esteem			
Medián n	Medián – muži	Medián – ženy	SD
26,79	27,78	26,26	5,49

Výsledné skóre RSES (viz Tabulka 4) bylo v průměru pro celý výzkumný vzorek (n=290) 26,79 bodů. Studenti dosáhli v průměru 27,78 bodů, zatímco studentky dosáhly průměrně 26,26 bodů, Směrodatná odchylka byla SD =5,49.

Tabulka 5 Průměrné pořadí celkového skóre self-esteem u žen a mužů (Zdroj: Vlastní zpracování)

Hodnoty celkového skóre self-esteem				
Průměrné pořadí	Průměrné pořadí	Min	Max	IQR
žen	mužů			
137,69	159,90	14,00	39,00	8

Ve výše uvedené tabulce (viz Tabulka 5) jsou vyobrazena data vypočteného průměrného pořadí pohlaví respondentů z celkového skóre self-esteem (Ženy=137,69; Muži=159,90) potřebné dále pro výpočet efektu testu. Efekt testu byl zjištěn na základě celkového pořadí respondentů, které bylo vypočteno pomocí Mann-Whitney U testu.

Tabulka 6 Celkové skóre self-esteem (Zdroj: vlastní zpracování)

Celkové skóre self-esteem			
u	z-upravené	p-hodnota	AUC
8119,50	2,16	0,03	58 %

Výše uvedená tabulka (viz Tabulka 6) představuje vyhodnocení Celkového skóre self-esteem v závislosti na pohlaví respondentů. Hodnoty byly vypočteny pomocí neparametrické statistiky Mann-Whitney U testu. Hodnota testové statistiky z byla 2,16 při hladině významnosti p =0,03, efekt testu (AUC) vyšel 58 %.

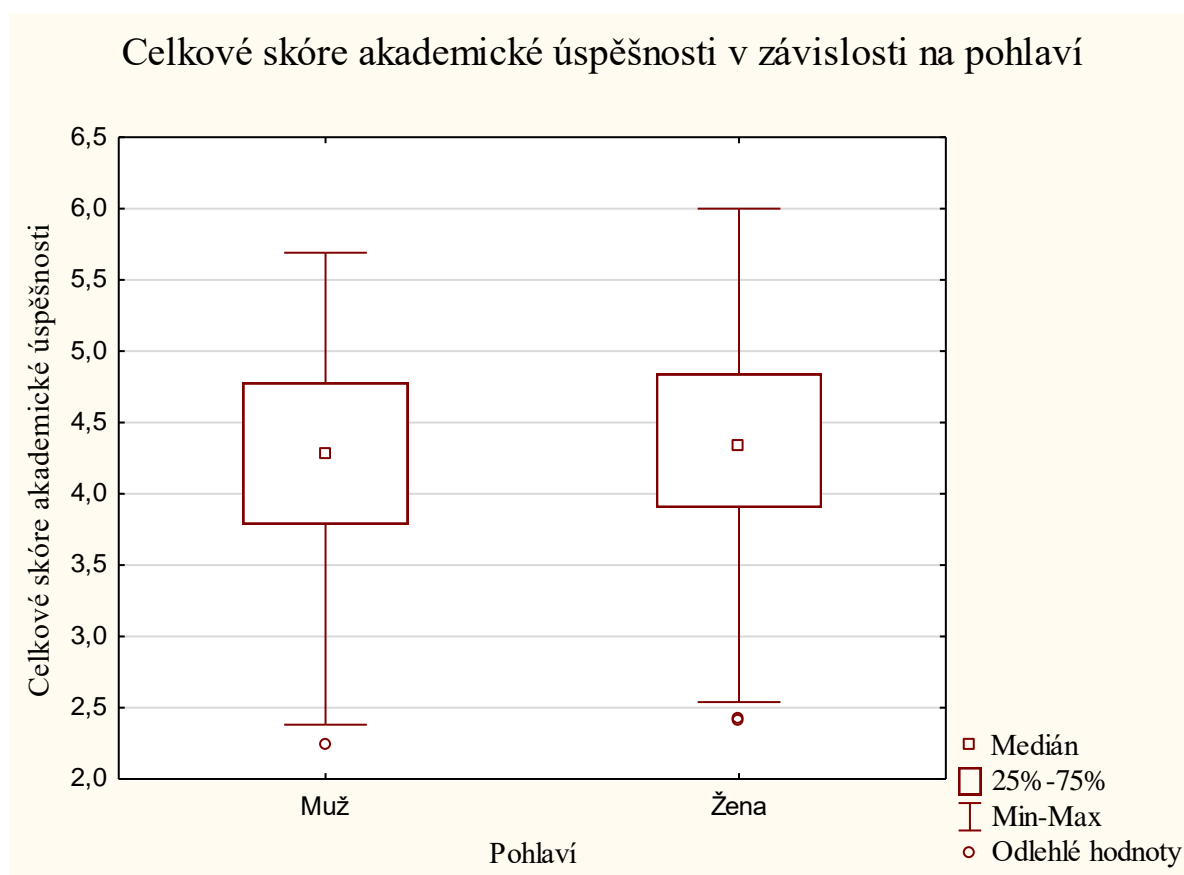
Dle provedeného statistického testu byla zamítnuta hypotéza H1. Na tomto výzkumném vzorku je patrné, že studenti vysokých škol dosahují vyššího self-esteem oproti studentkám vysokých škol.

Akademická úspěšnost u vysokoškolských studentů

H2: *Studenti vysokých škol dosahují signifikantně nižší akademické úspěšnosti než studentky vysokých škol.*

Na základě stanovené hypotézy H2 bylo předpokládáno, že se u studentů vysokých škol vyskytuje signifikantně nižší akademická úspěšnost než u studentek vysokých škol. Postup zjišťování platnosti hypotézy následoval kroky testování hypotézy H1. Pro testování neparametrické statistiky se stalo závislou proměnou *Celkové skóre akademické úspěšnosti* porovnávané s nezávislou proměnou *Pohlaví* studentů vysokých škol.

Graf 13 Celkové skóre akademické úspěšnosti v závislosti na pohlaví (Zdroj: Vlastní zpracování)



Výše uvedený krabicový graf (viz Graf 13) představuje grafické znázornění výsledného hodnocení celkového skóre akademického úspěchu v porovnání se skupinou mužů (tedy studentů) a žen (tedy studentek).

Tabulka 7 Sumarizace výsledků AAQ (Zdroj: Vlastní zpracování)

Skóre akademické úspěšnosti				
	Medián n	Medián – muži	Medián – ženy	SD
Faktor studijního výkonu	4,67	4,57	4,73	0,82
Faktor studijních nároků	3,75	3,72	3,77	1,10
Faktor sociální adaptace	4,44	4,48	4,41	1,10
Celkové skóre akademické úspěšnosti	4,29	4,25	4,30	0,72

Výsledné skóre AAQ (viz Tabulka 7) pro celý výzkumný vzorek (n=290) bylo 4,29, směrodatná odchylka byla $SD = 0,72$, přičemž muži dosahovali celkového skóre 4,25 a ženy 4,30. Faktor studijního výkonu dosahoval celkového skóre 4,67, přičemž muži měli skóre 4,57 a ženy 4,73. Faktor sociální adaptace byl vyhodnocen v průměru 3,75. Muži dosahovali průměru 3,72 a ženy 3,77. Poslední faktor zvládání studijních nároků vyšel celkem 4,44. Muži dosahovali v průměru 4,48 a ženy 4,41.

Tabulka 8 Průměrné pořadí celkového skóre akademické úspěšnosti u žen a mužů (Zdroj: Vlastní zpracování)

Hodnoty celkového skóre akademické úspěšnosti				
Průměrné pořadí	Průměrné pořadí			
žen	mužů	Min	Max	IQR
147,34	142,12	2,25	6,00	0,99

Výše uvedená tabulka (viz Tabulka 8) uvádí výsledek Mann-Whitney U testu, který určil celkové pořadí respondentů z celkového skóre akademické úspěšnosti. To bylo následně přepočteno na průměrné pořadí (Ženy=147,33; Muži=142,12). Rozdíl průměrného pořadí byl vzhledem k výzkumnému vzorku pouze 5 bodů, což ukazuje, že v tomto testu nebyl nalezen efekt pohlaví.

Tabulka 9 Celkové skóre akademické úspěšnosti v závislosti na pohlaví (Zdroj: Vlastní zpracování)

Celkové skóre akademické úspěšnosti		
u	z-upravené	p-hodnota
9243,00	-0,51	0,61

Výše uvedená tabulka (viz Tabulka 9) zobrazuje hodnotu testové statistiky z, která se rovnala -0,51, při hodnotě p=0,61. Efekt testu (AUC) dále nebyl počítán.

Tabulka 10 Skóre jednotlivých faktorů akademické úspěšnosti v závislosti na pohlaví (Zdroj: Vlastní zpracování)

Skóre jednotlivých faktorů akademické úspěšnosti					
Faktor	Průměrné	Průměrné	u	z-upravené	p-hodnota
	pořadí žen	pořadí mužů			
Faktor studijního výkonu	151,30	134,80	8497,50	-1,60	0,11
Faktor zvládnutí studijních nároků	147,23	142,31	9262,50	-0,48	0,63
Faktor sociální adaptace	142,95	150,19	9109,50	0,71	0,48

Výše uvedená tabulka (viz Tabulka 10) představuje výsledek výpočtu Mann-Whitney U testu pro jednotlivé faktory akademické úspěšnosti a pohlaví. Pro jednotlivé faktory akademické úspěšnosti nebyl nalezen efekt pohlaví ($p > 0,05$). Mezi muži (resp. studenty) a ženami (resp. studentkami) tudíž nebyl nalezen signifikantní rozdíl v akademické úspěšnosti ($p > 0,05$).

Dle provedeného statistického testu byla zamítnuta hypotéza H2. V tomto výzkumném vzorku studenti vysokých škol nedosahovali nižšího akademického úspěchu než studentky vysokých škol.

Korelace self-esteem a akademické úspěšnosti

H3: *Mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů existuje signifikantní pozitivní souvislost.*

Tato hypotéza předpokládala, že existuje signifikantní pozitivní souvislost mezi dvěma závislými proměnnými self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů.

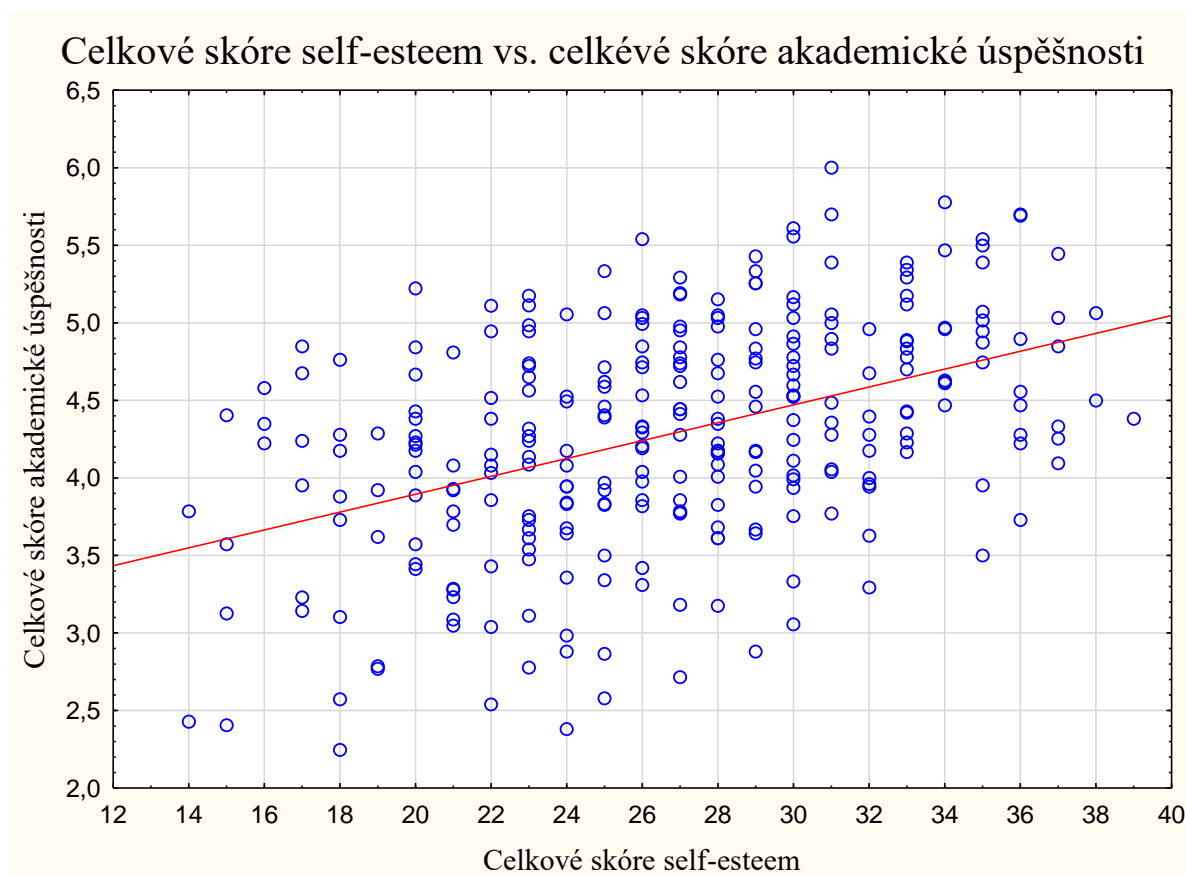
Na základě vyhodnocených nástrojů RSES a AAQ byla data hodnocena pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Síla korelace byla vyhodnocena dle Evansovy příručky (1996).

Tabulka 11 Korelace celkového skóre self-esteem a akademické úspěšnosti (Zdroj: Vlastní zpracování)

Korelace self-esteem a akademické úspěšnosti			
n	Spearmanovo r	t(n-2)	p-hodnota
290	0,43	8,00	<0,01

Výše uvedená tabulka (viz Tabulka 11) zobrazuje výsledky Spearmanova korelačního koeficientu, které ukázaly středně silnou pozitivní korelaci ($r=0,43$) mezi celkovým skóre self-esteem a celkovým skóre akademické úspěšnosti u vysokoškolských studentů, při hodnotě $p < 0,01$, což značí vysoce signifikantní vztah mezi těmito proměnnými.

Graf 14 Celkové skóre self-esteem vs. celkové skóre akademické úspěšnosti (Zdroj: Vlastní zpracování)



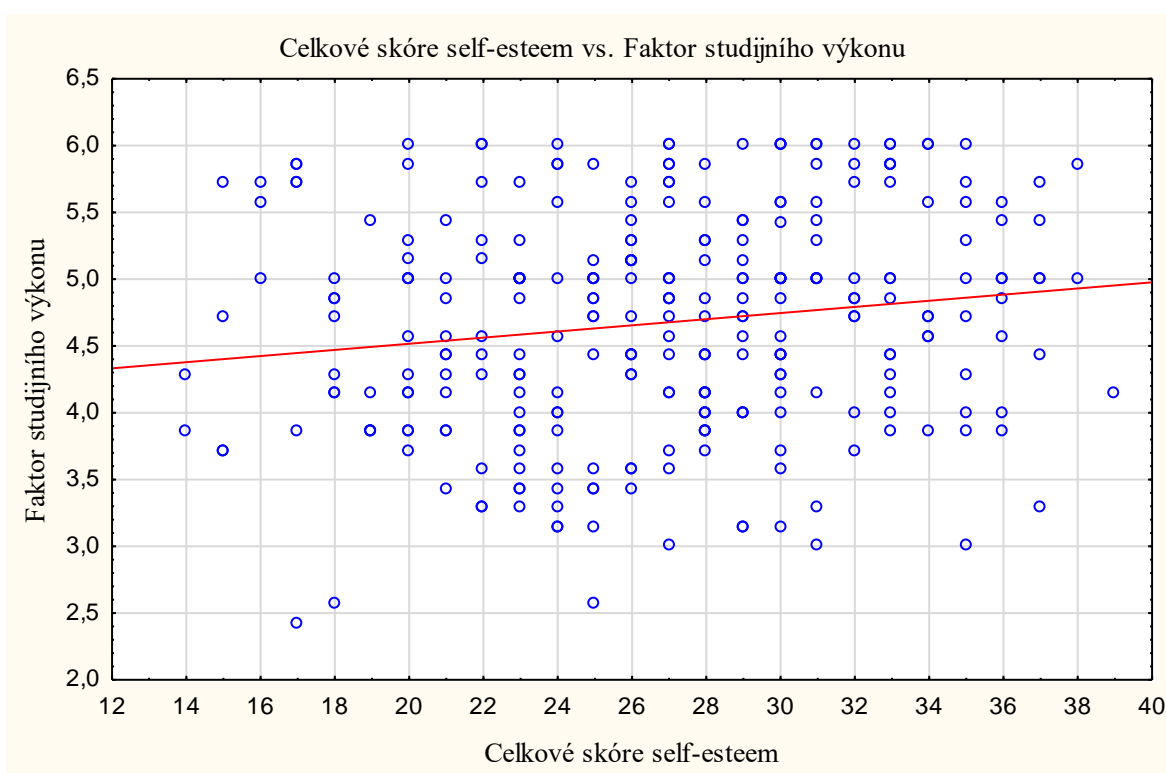
Výše uvedený korelační diagram (viz Graf 14) zobrazuje vztah sledovaných veličin – korelaci self-esteem a akademické úspěšnosti u vysokoškolských studentů. Křivka pak naznačuje směr korelace.

Na základě Spearmanova korelačního koeficientu, byl na tomto výzkumném vzorku odhalen signifikantní pozitivní vztah mezi self-esteem a akademickou úspěšností vysokoškolských studentů. **Hypotéza H3 byla proto přijata.**

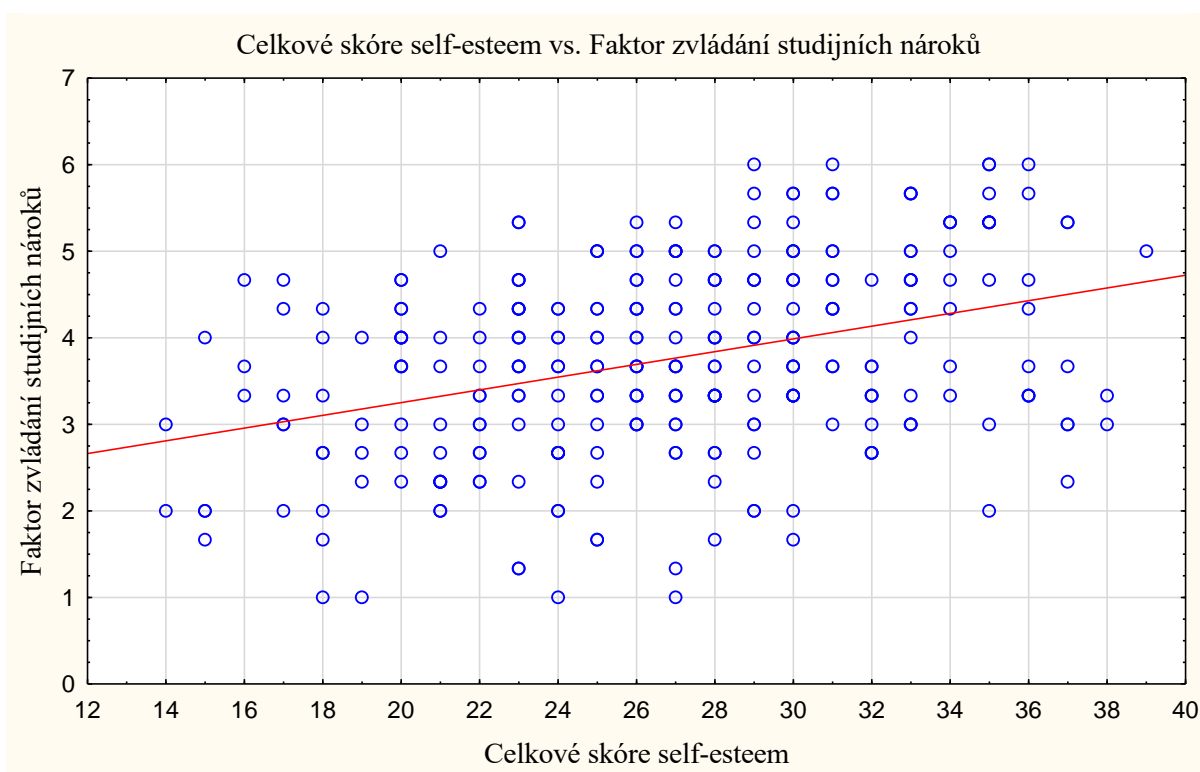
6.1 Další zjištění

Vzhledem k přijetí hypotézy H3, vyvstala otázka, zda a jak self-esteem koreluje s jednotlivými faktory akademické úspěšnosti (vyhodnocené v AAQ). Použit byl Spearmanův korelační koeficient a síla korelace byla vyhodnocena dle Evansovy příručky (1996).

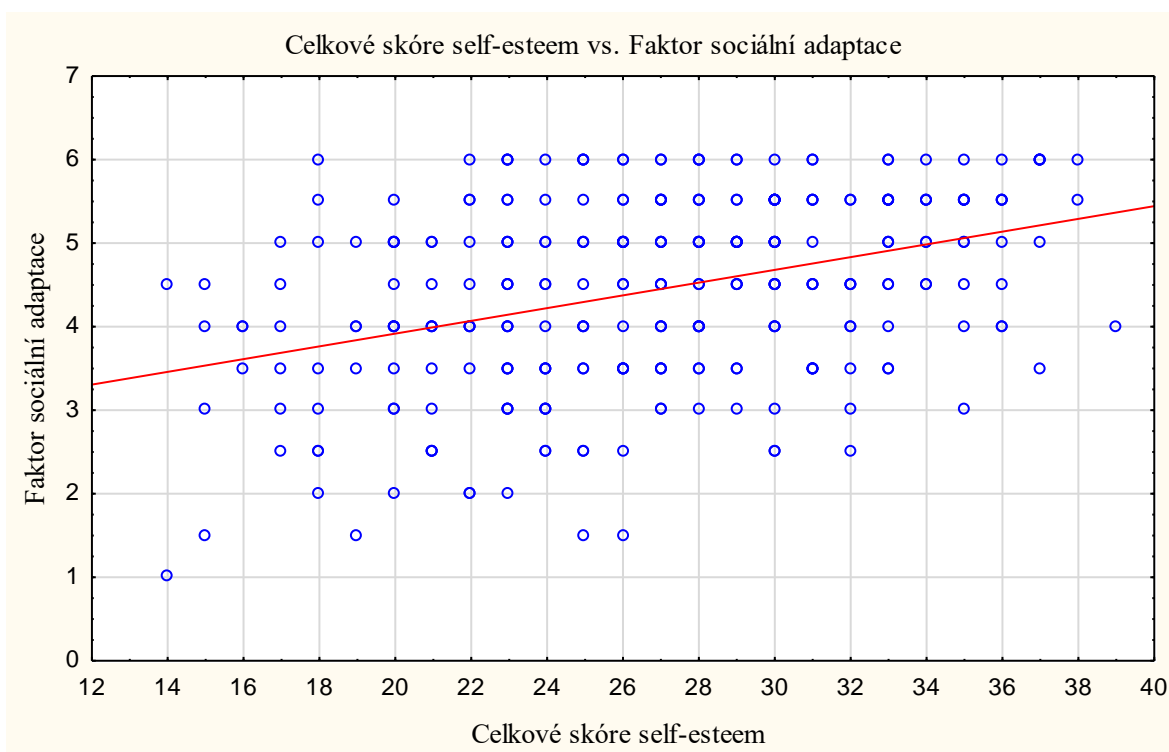
Graf 15 Korelace self-esteem a faktoru zvládnání studijních nároků (Zdroj: Vlastní zpracování)



Graf 16 Korelace self-esteem a faktoru zvládnání studijních nároků (Zdroj: Vlastní zpracování)



Graf 17 Korelace self-esteem a faktoru sociální adaptace (Zdroj: Vlastní zpracování)



Výše uvedené diagramy (viz Graf 15, Graf 16 a Graf 17) představují korelaci self-esteem s faktory akademické úspěšnosti.

Tabulka 12 Korelace self-esteem a faktorů akademické úspěšnosti (Zdroj: Vlastní zpracování)

Korelace self-esteem a faktorů akademické úspěšnosti			
	Spearmanovo r	t(n-2)	p-hodnota
Self-esteem & Faktor sociální adaptace	0,36	6,54	<0,01
Self-esteem & Faktor zvládání studijních nároků	0,35	6,29	<0,01
Self-esteem & Faktor studijní výkon	0,16	2,76	0,01

Výše uvedená tabulka (viz Tabulka 12) ukázala, že self-esteem koreluje se všemi faktory akademické úspěšnosti. Nejslabší korelace (až zanedbatelná) byla zaznamenána mezi self-esteem a faktorem studijního výkonu ($r=0,16$, $p=0,01$). Naopak nejsilněji z těchto faktorů self-esteem koreloval se sociální adaptací $r=0,36$ (slabá síla vztahu) na hladině $p < 0,01$. Faktor zvládání studijních nároků koreloval slabě pozitivně se self-esteem na hladině $r=0,35$ a $p < 0,01$. Tyto výsledky značí, že v tomto výzkumném vzorku se s vyšším self-esteem zvyšuje míra akademické úspěšnosti studentů vysokých škol nejen celkově, ale i v rámci jednotlivých faktorů.

7 Diskuse

Cílem výzkumné části bylo analyzovat možné souvislosti mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů v České republice. Použita byla kvantitativní metoda sběru dat za pomoci nástroje RSES (Rosenberg, 1965) a AAQ (Křeménková, & Novotný, 2020). Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 290 studentů vysokých škol. Použity byly metody neparametrické statistiky (Mann-Whitneyův test, Spearmanova korelace) z důvodu signifikantního odchýlení od normálního rozdělení (dle Shapiro-Wilkova testu).

Na tomto výzkumném souboru se ukázalo, že mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů existuje signifikantní pozitivní souvislost. Tudiž čím vyšší má student míru self-esteem, tím vyšší může mít akademickou úspěšnost na vysoké škole. Dále byl nalezen efekt pohlaví v souvislosti se self-esteem. Ukázalo se, že v tomto výzkumném souboru měli studenti (tedy muži) vyšší self-esteem než studentky (tedy ženy) vysokých škol. Naopak v této práci nebyl nalezen efekt pohlaví v kontextu akademické úspěšnosti.

Ve výsledku ověřování hypotézy H1 bylo patrné, že studenti vysokých škol dosahují signifikantně vyššího self-esteem oproti studentkám vysokých škol ($z=2,16$, $p=0,03$). Tento výstup neodpovídá většině závěrů uvedených zahraničních studií. Avšak efekt testu (AUC) vyšel 58 %, což značí, že test měl nízkou rozlišovací schopnost, tudíž odkazuje na nejednoznačnost výsledků předchozích studií.

Dle teoretické části práce, která se zabývala efektem pohlaví v souvislosti se self-esteem, bylo patrné, že výsledky studií nejsou jednoznačně nakloněny jedinému závěru. Přestože převažoval názor, že studentky dosahují vyššího self-esteem oproti studentům vysokých škol (např. Vishalakshhi, & Yeshodhara, 2012; Jenaabadi, 2014; Malik, Yasin, & Shahzadi, 2013; Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, & Kumar, 2009), stejnou mírou zjištění zastávaly i výsledky, které v souvislosti se self-esteem nenalezly efekt pohlaví u vysokoškolských studentů (např. Aryana, 2010; Raja, & Sajit, 2018; Rosli, Othaman, Ishak, Lubis, Saat, & Omar, 2012; Harris, 2009). Závěry studií prezentující signifikantně vyšší míru self-esteem u studentů, než u studentek vysokých škol byly zastoupeny v nižším počtu, nebyly však vyloučeny. Saadat, Ghasemzadeh a Soleimani (2012) uvedli vyšší self-esteem u studentů než u studentek vysokých škol při p hodnotě $<0,05$. Dle Arshada, Zaidi a Mahmooda (2015) studenti měli vyšší self-esteem v porovnání se studentkami vysokých škol při p hodnotě 0,0004.

Tyto výstupy odpovídají obecnému genderovému povědomí o tom, že ženy mívají nižší self-esteem ve vazbě na kulturní kontext. Traduje se, že na ženy bývá vyšší nátlak ohledně vzhledu, péče o domácnost, péče o rodinu apod. Tyto zažité vzory se mohou na vysoké škole promítat nejen do akademické úspěšnosti, ale i budoucí kariéry. Muži mohou dosahovat vyššího self-esteem, jelikož jejich genderové role nemusí v dnešní době podléhat tak silným stereotypům a očekáváním (např. finanční zajištění rodiny, výsadní postavení v rodině, kariérní postup). Nebo naopak v prostředí České republiky mohou přetrvávat zažité vzory vyššího postavení mužů ve společnosti, k čemuž může významně přispívat vyšší plat mužů, vyšší kariérní pozice či historické povědomí o možnosti studia pouze pro muže. K tomu se přiklání Arshad, Zaidi a Mahmood (2015), podle nichž je příčinou postavení mužů a žen ve společnosti, které je jim dáno kulturou.

Gebauer, Wagner, Sedikides a Neberich (2013) tvrdí, že ženské atributy souvisí se self-esteem mnohem slaběji a jsou méně konzistentní než atributy mužské, které korelují se self-esteem mužů i žen. Podle Zeigler-Hilla a Myerse (2012) ženy častěji, než muži zakládají své self-esteem na splnění vnějších podmínek, jako je získání uznání druhých. Zdá se tedy, že existují významné rozdíly v míře self-esteem mezi pohlavím, ale tyto rozdíly jsou komplexní a závisí na způsobu, jakým je self-esteem konceptualizováno (Zeigler-Hill, & Myers, 2012). Bleidorn, Arslan, Denissen, Rentfrow, Gebauer, Potter a Gosling (2016) potvrzují, že souvislost pohlaví a míry self-esteem je spojována s širokým souborem socioekonomických, sociodemografických, genderových a kulturních hodnotových ukazatelů. Podle nich rozdíly v míře self-esteem u pohlaví mohou být částečně způsobeny univerzálními mechanismy jako například geneticky založenými biologickými procesy, které přesahují rámec kultur a kontextů, a naopak alternativním vysvětlením by bylo, že rozdíly mezi pohlavím jsou do značné míry ovlivněny univerzálními sociokulturními faktory (Bleidorn, Arslan, Denissen, Rentfrow, Gebauer, Potter, & Gosling, 2016). Podobně své výstupy studie rozdílu míry self-esteem a pohlavím vysvětlují Arshad, Zaidi a Mahmood (2015), kteří se přiklání k příčině postavení mužů a žen ve společnosti. Rosliová, Othamanová, Ishaková, Lubis, Saat a Omar (2012) vysvětlují rozdíly míry self-esteem u pohlaví také v souvislosti s prostředím, sociálními, kognitivními a biologickými faktory.

Ve výsledku ověřování hypotézy H2 bylo předpokládáno, že studenti vysokých škol dosahují signifikantně nižší akademické úspěšnosti než studentky vysokých škol. Pro akademickou úspěšnost nebyl nalezen efekt pohlaví ($z=-0,51$, $p=0,61$). Výsledek této hypotézy opět neodpovídal zjištěním v teoretické části práce.

Dle prezentovaných výzkumných studií v teoretické části práce bylo zřejmé, že pohlaví má efekt na akademickou úspěšnost. Jednoznačně převládala zjištění, že studenti dosahují nižší akademické úspěšnosti oproti studentkám vysokých škol. Uvedené potvrzují například studie Arshada, Zaidi a Mahmooda (2015), Malikové, Yasina a Shahzadi (2013) nebo studie Rosliové, Othamanové, Ishakové, Lubise, Saata a Omara (2012). Podle Aryana (2010) může být příčinou těchto rozdílů v akademické úspěšnosti akademická motivace. Ta může být rozdílná ale zároveň i jednotná pro muže i ženy. Podle Marcenaro-Gutierrez, Lopez-Aguda a Roperó-García (2018) je akademický úspěch mužů citlivější na změny socioekonomického statusu jejich rodin než akademický úspěch žen, což také vysvětluje významnou část rozdílů pohlaví v akademické úspěšnosti. Podle nich mají ženy výhodu v tom, že mají větší očekávání ohledně budoucnosti (Marcenaro-Gutierrez, Lopez-Agudo, & Roperó-García, 2018). To může významně souviset s jejich motivací akademické úspěšnosti. Oproti tomu muži, aby uspěli, spoléhají více na své počáteční studijní dovednosti (Marcenaro-Gutierrez, Lopez-Agudo, & Roperó-García, 2018). Studenti s vysokou mírou akademické úspěšnosti často přisuzují své úspěchy vnitřním příčinám a kontrolovatelným faktorům (Mkumba, & Amani, 2012). Podle Mkumba a Amani (2012) muži spoléhají více na externí faktory jako je štěstí, oproti ženám, které se soustředí na vnitřní faktory. Podle Pirmohameda, Debowské a Boduszeka (2017) jsou ženy více náchylné k tomu, že se jim daří uspět a vyhnout se neúspěchu, díky přesvědčení o množství vynaloženého úsilí (času a práce). Možným vysvětlením výsledku této studie, kde pohlaví nemělo efekt na akademickou úspěšnost tedy může být minimalizace rozdílů mezi studenty (muži a ženami) a snaha o rovnost pohlaví nejen na akademické půdě. Motivace a očekávání studentů mohou být jednotné nezávisle na pohlaví. Stejně tak spoléhání se na vnitřní a vnější faktory, které napomáhají akademickému úspěchu, může být vyvážené mezi pohlavím studentů, a to díky sociokulturním, socioekonomickým, kulturním a genderovým hodnotám.

Výsledky třetí hypotézy H3 ukázaly, že v tomto výzkumné vzorku mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů existuje středně silná pozitivní korelace ($r=0,43$) při p hodnotě $<0,01$. To značí vysoce signifikantní pozitivní vztah. Dá se tedy předpokládat, že vyšší self-esteem souvisí s vyšší akademickou úspěšností. Výsledky tohoto šetření se shodují s většinou zahraničních studií. Rosliová, Othamanová, Ishaková, Lubis, Saat a Omar (2012) zjistili slabou pozitivní korelaci ($r=0,32$, $p <0,0005$) mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů za pomoci nástrojů RSES a studijního průměru. Stejně nástroje použili i Mirzaei-Alavijeh, Rahimi, Karami a Jalilian (2018)

jejichž výzkum zjistil také slabou korelaci mezi self-esteem a akademickou úspěšností vysokoškolských studentů ($r=0,292$). Podobně i Raja a Sajit (2018) zjistili slabou korelaci ($r=0,391$, $p=0,001$). Nejslabší tedy velmi slabá korelace byla zaznamenána Lacknerem (2015) při $r=0,1$ a p hodnotě $<0,05$. Ovšem za použití Coopersmithova self-esteem inventáře vyšlo $r=0,36$ (slabá korelace), při p hodnotě $<0,05$ (Lackner, 2015). Použitím Coopersmithova self-esteem inventáře zaznamenala Harrisová (2009) silnou pozitivní korelaci mezi self-esteem a akademickou úspěšností vysokoškolských studentů ($r=0,628$, $p <0,001$). Podobně i Arshad, Zaidi a Mahmood (2015) zaznamenali silnou pozitivní korelaci ($r=0,879$, $p <0,01$) mezi globálním self-esteem a akademickou úspěšností (nástroj RSES a studijní průměr). Sepahi, Niroumanh, Keshavarzi a Khoshav (2015) zaznamenali signifikantní pozitivní vztah mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů při p hodnotě $0,03$, podobně jako Aryana (2010), který zjistil pozitivní korelaci při p hodnotě $<0,01$. Tyto závěry ovšem odporují výzkumům, které neprokázaly pozitivní korelaci mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů. Za použití RSES nekoreloval self-esteem s akademickou úspěšností ve výzkumu Naderi, Abdullaha, Aizana, Sharir a Kumara (2009) při p hodnotě $0,74$ a Soufi, Damirchia, Sedghi a Saayanové (2014) při p hodnotě $0,259$. Self-esteem nekoreloval s akademickým úspěchem i za použití Coopersmithova self-esteem inventáře Chilca (2017) při p hodnotě $0,4$.

V souvislosti s výsledkem hypotézy H3 lze uvažovat o zařazení self-esteem mezi faktory mající vliv na akademický úspěch. Vzhledem ke středně silné korelaci a převažujícím výsledkům slabé korelace zahraničních studií se pravděpodobně jedná o faktor, který má vliv na akademický úspěch. Mohou jej však převažovat jiné faktory např. dle Hakimiové, Hejaziové a Lavasaniho (2011) svědomitost studenta nebo dle Spinathové (2012) inteligence. Těchto variant ovšem může být celá řada (motivace, vůle, vlastnosti, dovednosti, charakteristiky, rodina a mnoho dalších). Podle Sepahi, Niroumand, Keshavarzi, Khoshay (2015) je možné posílením self-esteem pomocí vhodných metod podpořit akademický úspěch.

Podle Saadata, Ghasemzadeha a Soleimani (2011) s růstem míry self-esteem bude jedinec usilovat o dosažení stále více akademických úspěchů. Příčinou může být nejen pozitivní náhled na sebe samotné. Podle Jirdehi, Asgari, Tabaria a Leylia (2018) ti, kteří mají vyšší self-esteem, se zdají být odolnějšími vůči problémům a jsou pilnější, a tudíž mají i větší šanci uspět. Dále uvádí, že u jedinců s nízkým self-esteem se objevuje častěji deprese a strach z neúspěchu, což způsobuje jejich neschopnost, ubírá jim úsilí a ovlivňuje jejich výkon (Jirdehi,

Asgari, Tabari, & Leyli, 2018). Podle Booth a Gerarda (2011) je vztah self-esteem a akademické úspěšnosti řízen především pohlavím. Navzdory tomu může být self-esteem významnějším faktorem akademické úspěšnosti než například stres nebo obraz těla (body image) (Rosli, Othaman, Ishak, Lubis, Saat, & Omar, 2011).

Příčina souvislosti mezi self-esteem a akademickou úspěšností může být různá. Dle uvedených názorů se zdá být důležitým aspektem sociokulturní, socioekonomické, biologické i genetické prostředí. Důležitou roli může hrát sociální status studenta. Je také možné, že souvislost mezi těmito faktory může být rozdílná díky nerovnosti škol, kterou se Česká republika pokouší snížit. Závěrem by se akademické prostředí mělo více soustředit na posilování self-esteem studentů a mělo by být citlivé k rozdílným potřebám mužů a žen.

V závislosti na výstupu hypotézy H3 byla sledována korelace mezi self-esteem a jednotlivými faktory akademické úspěšnosti. Výsledky ukázaly pozitivní korelaci self-esteem se všemi faktory akademické úspěšnosti. Nejsilnější korelace mezi těmito faktory byla zaznamenána mezi self-esteem a faktorem sociální adaptace ($r=0,36$, $p < 0,01$). Tento výsledek není překvapivý vzhledem k teoretickým poznatkům formování self-esteem, kde sociální kontext hraje důležitou roli společně s dalšími vlivy. Tyto závěry potvrdili i Booth a Gerard (2011), jejichž výsledky naznačují, že síla vztahu mezi self-esteem a akademickou úspěšností (studijním průměrem) částečně závisí na sociálním kontextu. Podle nich také s tímto vztahem souvisí multikulturní a socioekonomické prostředí (Booth, & Gerard, 2011). Podobně koreloval self-esteem s faktorem zvládnání studijních nároků ($r=0,35$, $p < 0,01$). Tento závěr také není překvapivý vzhledem k tvrzení Zeigler-Hilla a Myerse (2012), Marcenaro–Gutierrez, Lopez–Aguda a Ropero-García (2018), Pirmohameda, Debowska, a Boduszeka (2017) a Mkumba a Amani (2012), kteří se přiklání k tomu, že pomocí studijního úsilí se zvyšuje akademická úspěšnost a díky tomu roste i míra self-esteem a naopak. Pokud má jedinec vysoký self-esteem, pak roste jeho víra ve zvládnutí nároků studia. Nejslabší korelace mezi těmito sledovanými faktory byla zaznamenána mezi self-esteem a faktorem studijního výkonu ($r=0,16$, $p=0,01$). Tento závěr může odkazovat na problematiku pojetí akademické úspěšnosti, které je často hodnoceno pomocí studijního průměru, a tudíž se zaměřuje pouze na klasifikační úspěch studentů (např. Arshad, Zaidi, & Mahmood, 2015; Zeigler-Hill, Li, Masri, Smith, Vonk, Madson, & Zhang, 2013; Saadat, Ghamzadeh, & Soleimania, 2012; Jirdehi, Asgari, Tabari, & Leyli, 2018; Sepahi, Niroumanh, Keshavarzi, & Khoshav, 2015). Otázkou je, zdali je studijní průměr dostatečným měřítkem akademického úspěchu. V případě této práce je akademický

úspěch pojmán jako jednota složená z více faktorů, které mohou být hodnoceny jako úspěšné pro studenta vysoké školy. Pokud by však měl být hodnocen pouze faktor studijního výkonu, pak by vztah mezi ním a self-esteem byl hodnocen jako velmi slabý a korespondoval by s výsledky Lacknera (2015) za použití RSES nástroje. Lackner (2015) tento výsledek vysvětluje působením sociokulturních vlivů.

Limity výzkumu

Podobně jako většina studií i tato podléhala jistým omezením, které budou následně zmíněny mimo jiné z důvodu přínosu pro budoucí návazné výzkumné práce.

Limity této práce lze nalézt v řadě oblastí. Jednou z nich je oblast výzkumného souboru, který je tvořen studenty vysokých škol. Tento výzkumný soubor je zřetelně disproporční složením s výraznou převahou žen. Dále je disproporční z hlediska formy studia (převaha prezenční formy studia nad kombinovanou formou), což může být způsobeno sběrem dat skrze sociální síť. Nepoměr souboru je i v oblasti typu studia (převaha bakalářského typu studia nad magisterským a navazujícím magisterským), v oblasti věku respondentů s převahou studentů od 19 do 26 let a ve skladbě oborového zaměření (které může být ovlivněno charakteristikou osobnosti) a zastoupení vysokých škol. Další limit se vztahuje na oblast poruch učení (převažovali studenti bez poruchy učení oproti studentům s diagnostikovanou poruchou učení). Výzkum může být do jisté míry také ovlivněn dalšími vlastnostmi výzkumného souboru. Z pohledu této práce není výzkumný vzorek dostatečně homogenní. V neposlední řadě se další limit vztahuje na použité metody hodnotící self-esteem a akademický úspěch. V rámci dalšího šetření by bylo vhodné sledovat tyto konstrukty i prostřednictvím jiných metod. A dále je nutné upozornit na současnou pandemickou situaci, která mohla mít vliv na výsledky této studie skrze odpovědi respondentů.

Na základě výzkumného šetření byl zjištěn signifikantní pozitivní vztah mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů. Pro tyto závěry byly použity nástroje RSES a AAQ. Budoucí výzkumné práce zabývající se tímto tématem by mohly porovnat užití jiných nástrojů sledujících self-esteem (např. Coopersmithův self-esteem inventář) v kombinaci s AAQ či jinou metodou měření akademické úspěšnosti. Případně by byla zajímavá kombinace kvantitativní a kvalitativní metody sběru dat.

Vzhledem k signifikantnímu odchýlení od normálního rozdělení souboru byly použity testy neparametrické statistiky, tudíž nemohl být vyvozen závěr v jakém rozsahu self-esteem ovlivňuje akademickou úspěšnost. Proto je pro další výzkum (za podmínek normálního

rozdělení) doporučováno sledovat kauzální vztah těchto dvou proměnných pomocí regresní analýzy dat.

Zajímavé by také mohlo být ověření, zdali existuje faktor, který by posiloval vliv self-esteem na akademickou úspěšnost (např. styl výchovy dle Ibukunolu, 2013 a jiné). Dále by bylo užitečné porovnat velikost vlivu self-esteem v kombinaci s dalšími faktory (např. inteligencí, svědomitostí) na akademickou úspěšnost vysokoškolských studentů. Je zřejmé, že skupina vysokoškolských studentů si žádá další poznatky v souvislosti se self-esteem a akademickou úspěšností.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala souvislostí mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů. Hlavním cílem bylo za pomoci nástrojů RSES (Rosenberg, 1965) a AAQ (Křeménková, & Novotný, 2020) analyzovat možné souvislosti mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů, a tedy ověřit výstupy zahraničních studií v prostředí České republiky.

Teoretická část práce byla zaměřena na dva klíčové pojmy – self-esteem a akademickou úspěšnost. Podrobně se zaměřila na hodnocení těchto dvou proměnných. Práce vymezila pojem self-esteem v kontextu různých autorů a jeho roli ve vývoji osobnosti. Dále uvedla druhy self-esteem s nimiž autoři pracují a míru, kterou lze hodnotit pomocí výzkumných nástrojů. Podobně byl představen i pojem akademická úspěšnost, který byl nejprve definován. Dále byly uvedeny některé faktory, které mohou mít vliv na akademickou úspěšnost a možnosti hodnocení akademické úspěšnosti. V závěru kapitol byl vždy pojem uveden do souvislosti s druhým a představena byla i souvislost pojmu s pohlavím.

Výzkumná část byla zaměřena na vlastní výzkum, který byl založen na odpovědích respondentů ($n=290$) v nástrojích RSES (Rosenberg, 1965) a AAQ (Křeménková, & Novotný, 2020). Stěžejním zjištěním bylo nalezení souvislosti mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů. Pomocí Spearmanova korelačního koeficientu byla nalezena středně silná pozitivní korelace ($r=0,43$, $p < 0,01$). To vypovídá o tom, že čím vyšší míru self-esteem student má, tím vyšší je jeho akademická úspěšnost. Dále byla hodnocena korelace self-esteem s jednotlivými faktory akademické úspěšnosti. Nejvíce self-esteem koreloval s faktorem sociální adaptace ($r=0,36$, $p < 0,01$), dále s faktorem zvládnání studijních nároků ($r=0,35$, $p < 0,01$) a nejméně koreloval self-esteem s faktorem studijního výkonu ($r=0,16$, $p=0,01$). Tyto výsledky odkazují na problematiku hodnocení akademického úspěchu a na užívání studijního průměru jako jediného měřítka akademického úspěchu. Dále bylo zjištěno, že v tomto výzkumném vzorku studenti dosahovali vyššího self-esteem než studentky vysokých škol ($z=2,16$, $p=0,03$). Zdá se tedy, že stále přetrvávají rozdíly pohlaví v kulturním a sociálním kontextu. Posledním sledovaným konstruktem byla míra akademické úspěšnosti v kontextu pohlaví. Pro hodnocení akademické úspěšnosti však nebyl nalezen efekt pohlaví ($z=-0,5$, $p=0,61$).

Význam této práce spočívá především v ucelení poznatků o self-esteem a akademické úspěšnosti a zjištění jejich vzájemných souvislostí. Výsledky této práce mohou být přínosné

jak pro pedagogy, tak i pro studenty. Pedagogové mohou s těmito závěry dále pracovat v praxi. Mohou se zaměřit na práci s uznáním a odměnami, dále propagovat individuální úspěchy a tím i posilovat self-esteem studentů. Studenti naopak mohou nalézt pozitivní přínos této práce v sebe-evaluaci. Mohou se zaměřit na posilování svého self-esteem a tím i budovat akademickou úspěšnost.

Budoucí práce zabývající se tímto tématem by se mohly zaměřit na to, do jaké míry self-esteem ovlivňuje akademickou úspěšnost a porovnat tento vliv s dalšími faktory.

Seznam použitých zdrojů

1. Ahmad I., Zeb, A., Ullah, S., & Ali, A. (2013). Relationship between self-esteem and academic achievements of students: A case of goverment secondary schools in district Swabi, KPK, Pakistan. *International Journal of Social Sciences and Education. & Education*, 3(2), 361-369.
<http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2012/volume%203%20issue%202,%202012/paper/Paper-10.pdf>
2. Al-Sheeb, B. A., Hamouda, A. M., & Abdella, G. M. (2019). Modeling of student academic achievement in engineering education using cognitive and non-cognitive factors. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 178-198.
<https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2017-0120>
3. American Psychological Association. (©2020). APA Dictionary.
<https://dictionary.apa.org/academic-achievement>
4. Arshad, M., Zaidi, S. M. I. H., & Mahmood, K. (2015). Self-esteem & academic performance among univeristy students. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 156-162. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083788>
5. Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. *Journal of Applied Sciences*, 10(20), 2474-2477.
<https://doi.org/10.3923/jas.2010.2474.2477>
6. Baumaister, R. F. (2013). *Self-esteem: The puzzle fo low self-regard*. Berlin: Springer Science & Business Media.
7. Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem: A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396–410.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000078>
8. Booth, M. Z., & Gerard, J. M. (2011). Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 629–648.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2011.566688>
9. Branden, N. (1990). What is self-esteem? *International Conference on Self-Esteem* [online]. <https://eric.ed.gov/?id=ED325783>

10. Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 4–9). New York, NY: Psychology Press.
11. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
12. Ciarrochi, J., & Bilich, L. (2006). *Acceptance and commitment therapy. Measure package*. Wollongong: University of Wollongong.
<http://www.integrativehealthpartners.org/downloads/ACTmeasures.pdf#page=61>
13. Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(1), 87–94. <https://doi.org/10.1037/h0048001>
14. Crocker, J. (2013). What is Optimal Self-esteem? In: Kernis, M. H. (2013). *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*. United Kingdom: Psychology Press, (s. 119-124).
15. Donnellan, M. B., Kenny, D. A., Trzesniewski, K. H., Lucas, R. E., & Conger, R. D. (2012). Using trait-state models to evaluate the longitudinal consistency of global self-esteem from adolescence to adulthood. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 634–645. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.07.005>
16. Ernest, A., Graeme, W., & Myint Swe, K. (2012). Global self-esteem and self-efficacy correlates: Relation of academic achievement and self-esteem among emirati students. *International Education Studies*, 5 (2), 49-57. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n2p49>
17. Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove: Brooks. <http://www.worldcat.org/title/straightforward-statistics-for-the-behavioral-sciences/oclc/32465263>
18. Fayombo, G. A. (2012). Relating emotional intelligence to academic achievement among university students in Barbados. *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 43-54.
<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6141/1/ENSECV4I2P3.pdf>
19. Fennell, M. J. V. (1997). Low self-esteem: A cognitive perspective. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 25(01), 1-26. <https://doi.org/10.1017/s1352465800015368>
20. Fetzer Institute (©2021). Rosenberg self-esteem scale. https://www.academia.edu/13281550/Self_Report_Measures_for_Love_and_Compassion_Research_Self_Esteem_ROSENBERG_SELF_ESTEEM_SCALE
21. Fonteyne, L., Duyck, W., & De Fruyt, F. (2017). Program-specific prediction of academic achievement on the basis of cognitive and non-cognitive factors. *Learning and Individual Differences*, 56, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.003>

22. Fralick, M. (1993). College success: A study of positive and negative attrition. *Community College Review*, 20, 29-36. <https://doi.org/10.1177/009155219302000505>
23. Gebauer, J. E., Wagner, J., Sedikides, C., & Neberich, W. (2013). Agency-communion and self-esteem relations are moderated by culture, religiosity, age, and sex: Evidence for the “self-centrality breeds self-enhancement” principle. *Journal of Personality*, 81, 261–275. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2012.00807.x>
24. Giofrè, D., Borella, E., & Mammarella, I. C. (2017). The relationship between intelligence, working memory, academic self-esteem, and academic achievement. *Journal of Cognitive Psychology*, 29(6), 731–747. <https://doi.org/10.1080/20445911.2017.1310110>
25. Göbelová, T., & Seberová, A. (2019). Hodnocení vysokoškolských studentů v kontextu podpory efektivního učení. In M. Kaleja (Ed.), *Multidimenzionální proporcionalita studijní neúspěšnosti a její vybrané kontexty v terciárním vzdělávání. Recenzovaný sborník příspěvů z mezinárodního konferenčního workshopu*. Opava: Výzkumné centrum pro sociální začleňování, Slezská univerzita v Opavě (s. 36-46). https://www.researchgate.net/publication/332401858_Multidimenzionalni_proporcionalita_studijni_neuspesnosti_a_jeji_vybrane_kontexty_v_terciarnim_vzdelavani_Recenzovany_sbornik_prispevu_z_mezinarodniho_konferencniho_workshopu
26. Habrat, A. (2018). Psychological and pedagogical background of self-esteem. *Second Language Learning and Teaching*, 1–45. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75283-9_1
27. Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationship between personality traits and students’ academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 29, 836-845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.312>
28. Harris, S. L. (2009). *The Relationship between Self-Esteem and Academic Success among African American Students in the Minority Engineering Program at a Research Extensive University in the Southern Portion of the United States*. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/1726
29. Hope, C. E., Chavous, T. M., Robert, J. J., & Sellers, R. M. (2013). Connecting self-esteem and achievement: Diversity in academic identification and dis-identification patterns among black college students. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1122-1151. <https://doi.org/10.3102/0002831213500333>
30. Hosseini, S. N., Alavijeh, M. M., Matin, B. K., Hamzeh, B., Ashtarian, H., & Jalilian, F. (2016). Locus of control or self-esteem; which one is the best predictor of academic

- achievemnet in iranian college students. *Iran J Psychiatry Behav Sci*, 10(1), 1-6.
<https://doi.org/10.17795/ijpbs-2602>
31. Chen, B. H., Chiu, W. C., & Wang, C. C. (2014). The relationship among academic self-concept, learning strategies, and academic achievement: A case study of national vocational college students in Taiwan via SEM. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(2), 419–431. <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0194-1>
32. Chilca, L. (2017). Self-esteem, study habits and academic performance among university students. *Propósitos y Representaciones*. 5(1), 71-127.
<https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
33. Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic Performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
<https://doi.org/10.1002/pits.20048>
34. Ibukunolu, A. A. (2013). Parentig styles and students academic achievement in junior secondary schools in Ogun State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*. 5(1), 20-24.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1087.9078&rep=rep1&type=pdf>
35. Jenaabadi, H. (2014). Studying the relation between emotional intelligence and self esteem with academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 203–206. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.685>
36. Jirdehi, M. M., Asgari, F., Tabari, R., & Leyli, E. K. (2018). Study the relationship between medical sciences students' self-esteem and academic achievement of guilan university of medical sciences. *Journal of Education and Health Promotion*, 7(52), 1-7.
https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_136_17
37. Jordan, H. Ch., & Zeigler Hill, V. (2013). Fragile self-esteem: The perils and pitfalls of (some) high self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Current issues in social psychology. Self-esteem* (pp. 60–79). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203587874>
38. Kärchner, H., Schöne, C. & Schwinger, M. (2021). Beyond level of self-esteem: exploring the interplay of level, stability, and contingency of self-esteem, mediating factors, and academic achievement. *Social Psychology of Education*. 24, 319–341.
<https://doi.org/10.1007/s11218-021-09610-5>
39. Kernis, M. H. (2003). Target article: Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1401_01

40. Košíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
41. Křeménková, L. & Novotný, J. S. (2020). New measure of academic achievement: testing reliability and factor structure of the academic achievement questionnaire (AAQ). In *13th annual International Conference of Education (ICERI2020 Proceedings)*, (pp. 4597-4606). <https://library.iated.org/view/KREMENKOVA2020NEW>
42. Křivohlavý, J. (2012). *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Praha: Grada.
43. Kupka, M. (2014). *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Praha: Grada.
44. Kuster, F., Orth, U., & Meier, L. L. (2013). High self-esteem prospectively predicts better work conditions and outcomes. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 668–675. <https://doi.org/10.1177/1948550613479806>
45. Lackner, P. (2015). *A meta-analysis investigating the correlation between self-esteem and academic achievement in african americans: merging social psychology and a jesuit education*. All Regis University Theses. <https://epublications.regis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1647&context=theses>
46. Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *social behavior and personality: An International Journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
47. Liu, X., Kaplan, H. B., & Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationships between academic achievement and general self-esteem. *Youth & Society*, 24(2), 123-148. <https://doi.org/10.1177/0044118X92024002001>
48. Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Petegem, S. V., Beyers, W., Teppers, E., & Goossens, L. (2013). Personal identity processes and self-esteem: temporal sequences in high school and college students. *Journal of Research in Personality*, 47(2), 159–170. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.10.005>
49. Malik, N. I., Yasin, G. & Shahzadi, H. (2013). Personal growth initiative and self esteem as predictors of academic achievement among students of tehcnical training institutes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33(2), 435-446. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.704.6470&rep=rep1&type=pdf>
50. Marcenaro–Gutierrez, O., Lopez–Agudo, L. A., & Ropero–García, M. A. (2018). Gender differences in adolescents’ academic achievement. *SAGE*, 26 (3), 250-270. <https://doi.org/10.1177/1103308817715163>

51. Matošková, J., & Patočková, G. (2016). Život úspěšného studenta na vysoké škole. *Psychologie pro praxi*, 3-4, 21-34. https://karolinum.cz/data/clanek/3403/PPP_3-4_2016_03_Matoskova.pdf
52. Mendoza. H. J. B., & Hontiveros, E. P. (2017). academic achievement emotional intelligence and fluid intelligence as predictors of intrinsic acareer success of graduate students: Basic for career development program. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(1), 9-20. [http://ajssh.leenaluna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.6\(1\)/AJSSH2017\(6.1-02\).pdf](http://ajssh.leenaluna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.6(1)/AJSSH2017(6.1-02).pdf)
53. Mirzaei-Alavijeh M, Rahimi H, Karami Matin B, & Jalilian F. (2018). Self-esteem and academic achievement among students of kermanshah university of medical sciences. *Education Research Meddical Sciences*, 7(1), 1-4. <https://doi.org/10.5812/erms.79919>
54. Mkumbo, K.A.K., & Amani, J. (2012), Perceived university students' attributions of their academic success and failure. *Asian Social Science*, 8(7), 247-255. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n7p247>
55. Mruk, J. Ch. (2006). Defining self-esteem: An often overlooked issue with crucial implications. In M. H. Kernis (Ed.). *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 1–496). New York, NY: Psychology Press.
56. Mruk, J. Ch. (2013). *Self-esteem and positive psychology: research, theory, and practice* (4th Ed.). New York, NY: Spinger Publishing Company.
57. MŠMT. (2015, 5. května). *České školství v mezinárodním srovnání 2015: Česká republika v indikátorech OECD, resp. v indikátorech publikace Education at a Glance 2015*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1>
58. Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., Sharir, J. & Kumar, V. (2009). self esteem, gender and academic achievement of undergraduate students. *American Journal of Scientific Research*, 3, 26-37. https://www.researchgate.net/profile/Habibollah-Naderi/publication/254896618_Self_Esteem_Gender_and_Academic_Achievement_of_Undergraduate_Students/links/0c96053b78e7c29fbc000000/Self-Esteem-Gender-and-Academic-Achievement-of-Undergraduate-Students.pdf
59. Orel, M., Obereigner, R., & Mentel, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/ff.16.24449913>.

60. Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *144*(10), 1045–1080 <https://doi.org/10.1037/bul0000161>
61. Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. current directions. *Psychological Science*, *23*(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
62. Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, *36*(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
63. Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in south africa. *Educational Psychology*, *29*(1), 99–115. <https://doi.org/10.1080/01443410802521066>
64. Pirmohamed, S., Debowska, A., & Boduszek, D. (2017). gender differences in the correlates of academic achievement among university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *9*(2), 313–324. <https://doi.org/10.1108/jarhe-03-2016-0015>
65. Podlahová, L., Vaněčková, M., Heřmánková, P., Klement, M., & Marešová, J. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada.
66. Raja, H., & Sajit, K. (2018). Self-esteem and its relationship with the age, gender and academic achievement among the students of the south iraq colleges of nursing. *Iraqi National Journal of Nursing Specialities*. *31*(2), 139-148. <https://injns.uobaghdad.edu.iq/index.php/INJNS/article/view/314>
67. Rodriguez, M. C. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: The case of business student. *Higher Education Research and Development*, *28*(5), 523–539. <https://doi.org/10.1080/07294360903146841>
68. Román, S., Cuestas, P. J., & Fenollar, P. (2008). An Examination of the Interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, *33*(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/03075070801915882>
69. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

70. Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, *60*(1), 141-156. <https://doi.org/10.2307/2096350>
71. Rosli, Y., Othman, H., Ishak, I., Lubis, S. H., Saat, N. Z. M., & Omar, B. (2012). Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of universiti kebangsaan malaysia, kuala lumpur campus. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *60*, 582–589. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.426>
72. Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V., & Postareff, L. (2011). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, *40*(2), 241–256. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9176-3>
73. Řičan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
74. Saadat, M., Ghasemzadeh, A., & Soleimani, M. (2012). Self-esteem in iranian university students and its relationship with academic achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, *31*, 10-14. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.007>
75. Sepahi V, Niroumand E, Keshavarzi F, & Khoshay A. (2015). The relationship between self-esteem and academic achievement in pre-clinical and clinical medical students. *MEDEDJ*, *3* (1), 32-38. <http://mededj.ir/article-1-110-en.html>
76. Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *114*, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.651>
77. Spinath, B. (2012). Academic achievement. *encyclopedia of human behavior* (2th Ed.). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00001-X>
78. Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
79. Tian, H., & Sun, Z. (2018). *Academic achievement assessment*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56198-0_10
80. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
81. Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2013). Development of self-esteem. In: V. Zeigler-Hill (Ed.), *Current issues in social psychology: Self-esteem* (s. 60–79). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203587874>

82. Vishalakshi, K. K., & Yeshodhara, K. (2012). relationship between self-esteem and academic achievement of secondary school students. *Indian Journal of Applied Research*, 1(12), 2012, 83-84. <https://doi.org/10.1.1.674.7379>
83. Vnitřní předpis UP, č. A-10/2011-ÚZ05, Studijní zkušební řád Univerzity Palackého v Olomouci (V. úplné znění). (2019). https://geography.upol.cz/soubory/studium/A-10-2011-UZ05_Studijni-zkusebni-rad-V.pdf
84. Vonk, R., & Smit, H. (2012). optimal self-esteem is contingent: intrinsic versus extrinsic and upward versus downward contingencies. *European Journal of Personality*, 26(3), 182-193. <https://doi.org/10.1002/per.817>
85. Von Soest, T., Wichstrøm, L., & Kvaem, I. L. (2016). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(4), 592–608. <https://doi.org/10.1037/pspp0000060>
86. White, R. W. (1963). Ego and reality in psychoanalytic theory: a proposal regarding independent ego energies. *Psychological Issues*, 3(3). New York: International Universities Press.
87. York, T. T., Gibson, Ch., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1–20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
88. Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Current issues in social psychology. self-esteem* (pp. 1–20). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203587874>
89. Zeigler-Hill, V., Li, H., Masri, J., Smith, A., Vonk, J., Madson, M. B., & Zhang, Q. (2013). Self-esteem instability and academic outcomes in american and chinese college students. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 455–463. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.03.010>
90. Zeigler-Hill, V., & Myers, E. M. (2012). A review of gender differences in self-esteem. In S. P. McGeown (Ed.), *Psychology of gender differences* (pp. 131–143). <https://psycnet.apa.org/record/2013-06541-008>
91. Zemanová, V. & Dolejš, M. (2015). *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
92. Zhang, F., Feng, S., & Li, J. (2020). How does future focus promote study engagement? a moderated mediation model of self-esteem and dispositional awe. *Psychology in the Schools*, 58(1), 203-216. <https://doi.org/10.1002/pits.22439>

Seznam zkratek

- AAQ - Academic Achievement Questionnaire
- GPA - Grade point average
- RSES - Rosenberg Self-Esteem Scale
- ČVUT - České vysoké učení technice v Praze
- UPOL - Univerzita Palackého v Olomouci
- JČU - Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- MUNI - Masarykova univerzita v Brně
- UK - Univerzita Karlova v Praze
- ZČU - Západočeská univerzita v Plzni
- VŠE - Vysoká škola ekonomická v Praze
- UTB - Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
- ČZU - Česká zemědělská univerzita v Praze
- VŠCHT - Vysoká škola chemicko-technologická v Praze

Seznam tabulek

Tabulka 1 Klasifikační rozmezí dle Univerzity Palackého v Olomouci

Tabulka 2 Demografické údaje

Tabulka 3 Fakultní zařazení respondentů

Tabulka 4 Sumarizace výsledků RSES

Tabulka 5 Průměrné pořadí celkového skóre self-esteem u žen a mužů

Tabulka 6 Celkové skóre self-esteem

Tabulka 7 Sumarizace výsledků AAQ

Tabulka 8 Průměrné pořadí celkového skóre akademické úspěšnosti u žen a mužů

Tabulka 9 Celkové skóre akademické úspěšnosti v závislosti na pohlaví

Tabulka 10 Skóre jednotlivých faktorů akademické úspěšnosti v závislosti na pohlaví

Tabulka 11 Korelace celkového skóre self-esteem a akademické úspěšnosti

Tabulka 12 Korelace self-esteem a faktorů akademické úspěšnosti

Seznam grafů

Graf 1 Histogram self-esteem pro celý výzkumný vzorek

Graf 2 Histogram celkového skóre self-esteem u žen

Graf 3 Histogram celkového skóre self-esteem u mužů

Graf 4 Histogram akademické úspěšnosti pro celý výzkumný vzorek

Graf 5 Histogram celkového skóre akademické úspěšnosti u žen

Graf 6 Histogram celkového skóre akademické úspěšnosti u mužů

Graf 7 Histogram faktoru studijního výkonu

Graf 8 Histogram faktoru zvládnání studijních nároků

Graf 9 Histogram faktoru sociální adaptace

Graf 10 Věk respondentů

Graf 11 Zastoupení respondentů dle vysokých škol

Graf 12 Celkové skóre self-esteem v závislosti na pohlaví

Graf 13 Celkové skóre akademické úspěšnosti v závislosti na pohlaví

Graf 14 Celkové skóre self-esteem vs. celkové skóre akademické úspěšnosti

Graf 15 Korelace self-esteem a faktoru zvládnání studijních nároků

Graf 16 Korelace self-esteem a faktoru zvládnání studijních nároků

Graf 17 Korelace self-esteem a faktoru sociální adaptace

Seznam obrázků

Obrázek 1 Druhy self-esteem

Obrázek 2 Koncepční model akademického úspěchu dle Yorka, Gibsona a Rankinové

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas

Příloha 2: Rosenbergova škála self-esteem

Přílohy

Příloha 1: Informovaný souhlas

Vážený respondente / Vážená respondentko,

Jmenuji se Kristýna Holečková, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a tímto si Vás dovoluji požádat o spolupráci na výzkumném šetření v rámci mé diplomové práce s názvem Analýza možných souvislostí mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů. Testová baterie obsahuje Rosenbergovu škálu self-esteem (1965) a Academic Achievement Questionnaire (Křeménková, & Novotný, 2020). Vyplnění tohoto šetření je zcela dobrovolné a zabere Vám přibližně 5 minut. Získané údaje budou vyhodnoceny a prezentovány zcela anonymně v souladu se Etickými zásady výzkumu. Děkuji Vám za ochotu a za upřímné a pravdivé vyplnění dotazníku.

Tímto prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Souhlasím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a výsledky mohou být anonymně publikovány. Byl/a jsem poučen/a o účelech testování a jsem si vědom/a, že svou účast na výzkumu mohu kdykoli v průběhu šetření zrušit.

Příloha 2: Rosenbergova škála self-esteem

Rosenbergova škála self-esteem

1. Celkově jsem se sebou spokojen/á
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím
2. Někdy si myslím, že nejsem dost dobrý/á
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím
3. Mám pocit, že mám řadu dobrých kvalit
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím
4. Jsem schopen/schopná dělat věci stejně dobře jako většina ostatních.
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím
5. Mám pocit, že není mnoho věcí, na které mohu být pyšný/á
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím
6. Rozhodně se někdy cítím zbytečný/á
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím
7. Mám dojem, že jsem přinejmenším stejně cenný/á /hodnotný/á jako ostatní
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím
8. Přál/a bych si, abych si sám/sama sebe mohl/a více vážit.
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím
9. Celkově vzato mám sklon se považovat za neúspěšného člověka.
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím

- c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím
10. Zaujímám vůči sobě pozitivní postoj
- a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Nesouhlasím
 - d. Rozhodně nesouhlasím

Zdroj: Fetzer Institute (©2021). Rosenberg self-esteem scale.
https://www.academia.edu/13281550/Self_Report_Measures_for_Love_and_Compassion_Research_Self_Esteem_ROSENBERG_SELF_ESTEEM_SCALE

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna Holečková
Katedra nebo ústav:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Analýza možných souvislostí mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů
Název v angličtině:	The analysis of possible links between self-esteem and academic achievement of college students
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá analýzou možných souvislostí mezi self-esteem a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů. Práce je členěna na část teoretickou a část výzkumnou. V teoretické části se práce zabývá dvěma hlavními pojmy – self-esteem a akademickou úspěšností. Soustředí se na vymezení těchto pojmů a uvádí je v souvislost. Výzkumná část se zabývá vlastním kvantitativním šetřením s využitím nástrojů Rosenbergovy škály self-esteem a Academic Achievement Questionnaire. Výsledky práce jsou dále porovnávány se závěry podobných studií této oblasti.</p>
Klíčová slova:	Self-esteem, akademická úspěšnost, student vysoké školy

Anotace v angličtině:	The thesis deals with the analysis of possible links between self-esteem and academic achievement of college students. The thesis is divided into a theoretical part and a research part. In the theoretical part, the topic includes two main terms - self-esteem and academic achievement. It focuses on the definition of these concepts and puts them into context. The research part deals with the actual quantitative analyses using the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Academic Achievement Questionnaire instruments. The results of the paper are further compared with the findings of similar studies in this theme.
Klíčová slova v angličtině:	Self-esteem, academic achievement, college student
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Informovaný souhlas Příloha 2: Rosenbergova škála self-esteem
Rozsah práce:	70 s.
Jazyk práce:	CZ