

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ



Akademická úspěšnost, akademický stres a osobnost
vysokoškolských studentů

DISERTAČNÍ PRÁCE

Autor práce: Mgr. Eva Sedláková

Školitel: doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Školitel konzultant: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

2022

PALACKÝ UNIVERSITY IN OLOMOUC
FACULTY OF EDUCATION
INSTITUTE OF EDUCATION AND SOCIAL STUDIES



Academic achievement, academic stress and personality
of university students

DISSERTATION THESIS

Author: Mgr. Eva Sedláková

Supervisor: doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Supervisor-consultant: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

2022

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná studentka tímto čestně prohlašuji, že odevzdanou disertační práci na téma „Akademická úspěšnost, akademický stres a osobnost vysokoškolských studentů“ jsem vypracovala samostatně. Použité zdroje v práci řádně cituji v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, ve znění pozdějších předpisů a všechny prameny jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Stejně tak je předložená disertační práce, ve shodě s uvedeným zákonem, o duševním vlastnictví a právu autorském.

V Olomouci, dne 31. 5. 2022

.....

podpis studentky

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování školitelce doc. PhDr. Ireně Plevové, Ph.D. za její podporu. Dále bych chtěla poděkovat konzultantce paní Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za cenné rady během doktorského studia a pomoc od samotného počátku tvoření této disertační práce. Také panu PhDr. Janu Sebastianu Novotnému, Ph.D. za pomoc při statistickém zpracování získaných dat.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat fakultám, které se ochotně zapojily do výzkumného šetření (Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, Pedagogické fakultě Ostravské Univerzity, Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity, Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Pedagogické fakultě Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích, Pedagogické fakultě Prešovskej Univerzity v Prešově). V rámci Univerzity Palackého také děkuji fakultě Filozofické, Cyrilometodějské a Právnické, jež mohly být díky ochotě respondentů zařazeny do výzkumného šetření, ale také Přírodovědecké a Fakultě zdravotnických věd, které se rovněž zúčastnily, ale do výzkumného šetření nakonec nebyly zařazeny z důvodu menšího počtu respondentů.

A velký dík patří také studentům, bez nichž by toto výzkumné šetření nebylo možné. Též děkuji celé své rodině a přátelům za podporu po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Disertační práce se zabývala tématem akademické úspěšnosti, akademického stresu a osobnosti vysokoškolských studentů. Hlavním cílem teoretické části bylo vytvořit ucelenou rešerši současného stavu poznání zkoumané problematiky s akcentem na komplexní povahu vztahů mezi jednotlivými proměnnými. Hlavním cílem výzkumné části práce bylo analyzovat vztahy mezi akademickou úspěšností, akademickým stresem a osobností u studentů učitelských a příbuzných oborů. Následně jsme pozornost zaměřili na vliv vybraných charakteristik studentů (pohlaví, typ studovaného oboru, forma studia, plynulý nástup ze sekundárního do terciárního vzdělávání, přítomnost specifické vzdělávací potřeby) a dalších zvolených proměnných (přístup ke studiu, motivy ke studiu, sociální opora) na akademickou úspěšnost, akademický stres a osobnost. Vzhledem k tomu, že se jedná o kvantitativně orientovaný výzkum, byly použity metody dotazníku. Analýza dat proběhla za pomoci statistického softwaru R. Na základě výsledků disertační práce je zřejmé, že v rámci výzkumného souboru studentů pedagogických fakult v České republice jsou výkonnostní aspekty ovlivněny i dalšími proměnnými. Byl prokázán vliv akademického stresu, rysů osobnosti a v menší míře také přístupu ke studiu a motivů ke studiu. Rysy osobnosti se ukázaly jako významný prediktor motivů ke studiu a bylo zjištěno, které skupiny studentů jsou více ohroženy akademickým stresem, potažmo které faktory přispívají vyšší akademické úspěšnosti. Z disertační práce vyplývá řada významných zjištění, která mohou být nejen dále zkoumána v širších kontextech, ale rovněž mohou být užitečná univerzitám, jež se zabývají vzděláváním budoucích učitelů a pracovníků v pomáhajících profesích. Hlavní přínos práce pro pedagogickou teorii a praxi spatřujeme především v rozšíření poznatkové báze o studentech učitelských a příbuzných oborů, kterým není v současnosti věnována taková pozornost jako studentům lékařských a přírodovědných oborů.

Klíčová slova: akademická úspěšnost, akademický stres, osobnost, univerzita, student

Abstract

The dissertation dealt with the topic of academic achievement, academic stress and the personality of university students. The main goal of the theoretical part was to create a comprehensive search of the current state of knowledge of the researched issues with an emphasis on the complex nature of the relationships between individual variables. The main goal of the research part of the work was to analyze the relationships between academic achievement, academic stress and personality in students of pedagogy and related fields. Subsequently, we focused on the influence of selected characteristics of students (gender, type of field studied, form of study, smooth entry from secondary to tertiary education, presence of specific educational needs) and other selected variables (approach to study, motive to study, social support) on academic achievement, academic stress and personality. As this is a quantitatively oriented research, questionnaire methods were used. The data analysis was performed using statistical software R. Based on the results empirical part of the dissertation, it is clear that within the research group of students of pedagogical faculties in the Czech Republic, performance aspects are also influenced by other variables. The influence of academic stress, personality traits and, to a very negligible extent, the approach to study and motives for study were proved. Personality traits proved to be an important predictor of study motives and it was determined which groups of students are more at risk of academic stress, and therefore which factors contribute to higher academic achievement. The dissertation reveals a number of important findings that can not only be further explored in broader contexts, but can also be useful to universities that train future teachers and students of helping professions. We see the main contribution of the work for pedagogical theory and practice mainly in the expansion of the knowledge base about students of pedagogy and related fields, who are not currently given such attention as medical and scientific fields students.

Keywords: academic achievement, academic stress, personality, university, student

Obsah

Úvod	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Specifika terciárního stupně vzdělávání v kontextu vysokoškolských studentů.....	13
1.1 Legislativní dokumenty vztahující se k terciárnímu vzdělávání	13
1.2 Program, formy a typy studia na vysoké škole.....	14
1.3 Typy vysokých škol a fakult.....	16
1.4 Typy studentů a jejich přechod do terciárního vzdělávání	23
1.4.1 Studenti s plynulým a odloženým nástupem na vysokou školu	23
1.4.2 Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami	26
2 Terminologická vymezení jednotlivých konstruktů.....	29
2.1 Akademická úspěšnost	29
2.1.1 Faktory ovlivňující akademickou úspěšnost	30
2.1.2 Měření akademické úspěšnosti.....	37
2.2 Stres a akademický stres.....	38
2.2.1 Faktory ovlivňující akademický stres.....	40
2.2.2 Měření akademického stresu	44
2.3 Osobnost	45
2.3.1 Struktura osobnosti.....	46
2.3.2 Rysová teorie a osobnost v pojetí Big five.....	47
2.3.3 Měření dimenzí osobnosti	50
2.4 Vzájemné souvislosti hlavních konstruktů	51
2.5 Motivy ke studiu	56
2.5.1 Měření motivů	58
2.5.2 Vztah motivů ke studiu k dalším konstruktům.....	59
2.6 Přístup ke studiu	61
2.6.1 Měření studijního přístupu	62
2.6.2 Vztah studijního přístupu k dalším konstruktům.....	63
2.7 Sociální opora	64
2.7.1 Měření sociální opory.....	66

2.7.2 Vztah sociální opory k dalším konstruktům	68
3 Vztah stěžejních konstruktů k edukační realitě	70
3.1 Akademická úspěšnost v kontextu konkrétních charakteristik studentů	71
3.2 Akademický stres ve vazbě na akademické prostředí	74
3.3 Osobnost pracovníků v pomáhajících profesích v pojetí Big 5	76
II VÝZKUMNÁ ČÁST	79
4 Úvod do výzkumné části	80
4.1 Cíle	82
4.2 Proměnné	83
5 Metodologický rámec výzkumného šetření	85
5.1 Výzkumné metody	86
5.2 Výzkumný soubor	89
5.3 Průběh sběru dat	91
5.4 Etické aspekty výzkumu	91
6 Výsledky výzkumného šetření	92
6.1 Výsledky k 1. výzkumné otázce	92
6.2 Výsledky ke 2. výzkumné otázce	95
6.3 Výsledky k 3. výzkumné otázce	96
6.4 Výsledky k 4. výzkumné otázce	97
6.5 Výsledky k 5. výzkumné otázce	98
6.6 Výsledky k 6. výzkumné otázce	113
6.7 Výsledky k 7. výzkumné otázce	117
6.8 Výsledky k 8. výzkumné otázce	120
6.9 Výsledky k 9. výzkumné otázce	124
7 Diskuse	125
7.1 Prediktory akademické úspěšnosti	125
7.2 Prediktory akademického stresu	129
7.3 Osobnost jako prediktor	131
7.4 Limity výzkumu	131
8 Přínosy disertační práce a důležitá zjištění pro praxi	133
Závěr	135
Seznam použitých zdrojů	137
Seznam použitých zkratk	170
Seznam obrázků	172

Seznam tabulek.....	173
Seznam grafů.....	175
Seznam příloh.....	176

Úvod

V dnešní době je svět vzdělanější než kdy dříve, což je velmi pozitivní. Vzdělanější svět znamená zvyšování pravděpodobnosti, že se lidé budou chovat více prosociálně, jednotlivé státy mají vyšší šanci na demokratické politické režimy a zvyšuje se hospodářský růst. Aby však státy mohly prosperovat, je zapotřebí, aby v jejich čele stáli vzdělání lidé s kvalitní úrovní vzdělání. V tomto kontextu se zdá míra předčasně ukončených studií znepokojivou záležitostí a investice do výzkumu ve vzdělávání by měly být zásadní pro každou zemi.

V současné době je u nás vytvořena strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030, jejíž *„implementace má vést k vytvoření a rozvoji otevřeného vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě. Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti“* (Fryč et al., 2020, s. 16). To, co se skrývá pod touto definicí, zároveň ukazuje jeden úhel pohledu, jak může být vnímán první konstrukt této disertační práce a tedy akademická úspěšnost. Prospěšným pro společnost se může stát jedinec, který je schopen efektivně fungovat nejen ve své profesi, ale také ve fázi, která vykonávání profese předchází a tedy ve svém studiu. Schopnost efektivně fungovat v akademickém prostředí, mít vysokou akademickou úspěšnost a připravit se na budoucí povolání je klíčem k úspěšnému studiu. Akademická úspěšnost však není pouze jednopoložková a ovlivňuje ji řada dalších proměnných. Druhým pojem, který s akademickou úspěšností úzce souvisí, je akademický stres. V návaznosti na definici výše lze popsat jednu z možných souvislostí mezi těmito dvěma konstrukty. Můžeme předpokládat, že jedinec, který je motivovaný a dokáže naplno využít svůj potenciál, může brát stres jako výzvu nebo jako cestu, jak si akademickou úspěšnost zvýšit. Ale je tomu skutečně tak? Jaký názor na to mají jiné výzkumy? Toto jsou otázky, na které se budu snažit odpovědět v této disertační práci. Třetím hlavním konceptem je osobnost, přesněji rysy osobnosti, které jsou dávány do souvislostí s oběma konstrukty. Velmi laicky řečeno, když mám nižší emoční labilitu, mohu být ve větší psychické nepohodě, což obecně vede k nemocem, s čímž může souviset menší účast na přednáškách. Zvýšený rys neuroticismu může rovněž zapříčinit strach oslovit spolužáky nebo doptat se vyučujících na nejasnosti. Takový člověk se cítí ve stresu více, což zároveň může mít dopad na jeho akademickou úspěšnost. Velmi laicky a zjednodušeně řečeno, ale tímto příkladem chci ilustrovat možnou souvislost mezi těmito konstrukty. Hlavním cílem

disertační práce je totiž analyzovat tyto konstrukty a jejich vzájemné souvislosti. Je zřejmé, že tato témata jsou velmi propojená, ale rysy osobnosti nejsou jediným konstruktem, jenž může ovlivnit akademickou úspěšnost, potažmo akademický stres. Je sice všeobecně známo, že osobnostní rysy určují velkou část individuálních výsledků, ale existuje mnoho dalších proměnných, o kterých se předpokládá, že zprostředkovávají vztah mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem. Které proměnné to tedy jsou? Na tuto otázku naleznete, do jisté míry, odpověď v této disertační práci. Proč pouze do jisté míry? Existuje mnoho proměnných, které mohou vzájemný vztah těchto tří konstruktů ovlivnit. Předpovídání studijních výsledků je již mnoho let předmětem zájmu vědců v oblasti pedagogiky a psychologie. Zpočátku byl zájem zaměřen především k inteligenci, později bylo zjištěno, že je třeba analyzovat také nevýkonnostní faktory jako je např. sociální opora, přístup k učení a motivy ke studiu. Konceptů, jež by se daly zařadit do výzkumného šetření je však mnohem více: výkonová motivace, self - efficacy, kritické myšlení, ale není možné v rámci jedné disertační práce obsáhnout vše. Vedlejší konstrukty, motivy ke studiu, přístup k učení a sociální opora, byly vybrány po pečlivé rozvaze. Na otázku: *Které proměnné ovlivňují vzájemné vztahy těchto tří konstruktů?*“, tedy nemůže dát tato disertační práce jednoznačnou odpověď, ale i přesto může přinést spoustu dílčích zajímavých informací, které přispějí k rozšíření poznatkové báze ve vztahu k akademické úspěšnosti a akademickém stresu, jež jsou v českém prostředí relativně nové a dosud neprobádané. Toto téma bude zkoumáno ve vztahu k vysokoškolským studentům primárně učitelských a nečitelských oborů, ale také ve vztahu ke studentům jiných pomáhajících profesí. Jedná se tedy o společenskovědní obory a těm není v porovnání s lékařskými a přírodovědnými obory, věnována dostatečná pozornost, ani v zahraničí.

Z praktického hlediska se dá s poznatky dále pracovat a využívat získaných poznatků v rámci procesu zvyšování efektivity a kvality vysokoškolské přípravy studentů v souladu se současnými trendy učitele 21. století. Získané poznatky mohou být podnětem pro změnu přijímacího řízení u budoucích pedagogů či je implementovat do obsahu konkrétních předmětů zaměřujících se na práci v pomáhajících profesích či obecně na přípravu učitelů.

I TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je koncipována v souladu s těmito cíli.

Hlavním cílem teoretické části je vytvořit ucelenou rešerši současného stavu poznání zkoumané problematiky s akcentem na komplexní povahu vztahů mezi jednotlivými proměnnými. Z hlavního cíle vyplývají cíle dílčí, které daný cíl blíže specifikují.

Dílčí cíle:

- 1) Vymežit terciární vzdělávání ve vztahu k legislativě.
- 2) Poukázat na možné rozdíly i shody v rámci jednotlivých fakult.
- 3) Specifikovat, se kterými typy studentů se můžeme setkat na terciárním stupni vzdělávání.
 - a) Popsat studenty s plynulým a odloženým nástupem na vysokou školu a možný vliv na vzdělávací proces.
 - b) Charakterizovat studenty se specifickými vzdělávacími potřebami v kontextu jejich vzdělávacích potřeb.
- 4) Interpretovat různé přístupy k definování akademické úspěšnosti, akademického stresu a osobnosti.
- 5) Objasnit vztah akademické úspěšnosti a akademického stresu k dalším proměnným: motivům ke studiu, přístupu ke studiu a sociální opoře a uvést některé metody využívané k měření těchto konstruktů.
- 6) Vysvětlit důležitost klíčových konstruktů ve vztahu k edukační realitě.

1 Specifika terciárního stupně vzdělávání v kontextu vysokoškolských studentů

Vysokoškolská pedagogika je disciplína, která se věnuje edukačním jevům a procesům na terciárním stupni vzdělávacího systému. Terciární vzdělávání není v současnosti legislativně definováno, přesto se v oficiálních dokumentech používá. V této úvodní kapitole zmíníme legislativní dokumenty, jež se vztahují k terciárnímu vzdělávání, ale také upřesníme jaké formy a typy studia existují na vysoké škole. Dále stručně popíšeme některé fakulty, v kontextu výzkumu, a zmíněny budou také strategie vzdělávací politiky. V poslední části kapitoly budou popsány různé typy studentů, se kterými se v současné době můžeme setkat na vysoké škole jednak z hlediska věku či doby nástupu na vysokou školu, jednak z hlediska zdravotního znevýhodnění, což je vzhledem k výzkumnému záměru disertační práce zásadní.

1.1 Legislativní dokumenty vztahující se k terciárnímu vzdělávání

Oblast terciárního vzdělávání je v České republice upravena poměrně velkým množstvím právních dokumentů. Nejdůležitější z nich je zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů, který upřesňuje postavení vysokých škol. Obsahuje základní informace týkající se studijních programů, akreditace těchto programů, orgánů a členění. Důležité jsou rovněž zákony, díky kterým jsou zřízeny jednotlivé vysoké školy.

MŠMT také uvádí seznam prováděcích předpisů zákona o vysokých školách týkajících se standardů pro akreditace ve vysokém školství, oblastí vzdělávání, předávání statistických údajů či údajů do registru docentů, profesorů a mimořádných profesorů vysokých škol. Nesmí chybět také vyhláška o průběhu přijímacího řízení na vysokých školách. Důležité jsou rovněž metodické pokyny pro vysoké školy obsahující např. metodické pokyny k používání ECTS, postupy při kódování studijních programů a oborů, výroční zprávy o činnosti vysokých škol či příručky k programu Erasmus+ (MŠMT, 2022).

Na webových stránkách každé univerzity nalezneme příslušné legislativní dokumenty, které se vztahují k instituci, na které student právě studuje. Univerzita Palackého v Olomouci má tyto dokumenty na úřední desce a můžeme zde nalézt: oznámení, nabídky na výběrová řízení, seznam akreditovaných studijních programů, zprávu o přijímacím řízení, ale také předpisy od MŠMT, vnitřní normy, záměry, směrnice a metodické pokyny, což mají všechny

univerzity v zásadě podobné. Pro studenta by měl být stěžejní Studijní a zkušební řád, který je závazný pro všechny studenty, jež jsou zapsaní ke studiu v jakémkoli studijním programu, jenž je realizován fakultou. Tento dokument není závazný pouze pro studenty a akademické pracovníky, kteří na fakultě působí, ale neopomíjí ani pracovníky fakulty pro administrativní záležitosti (Úřední deska Univerzity Palackého v Olomouci, 2022).

Terciární vzdělávání nalezneme v mezinárodní klasifikaci ISCED pod různými kódy (bakalářský studijní program (ISCED 645), v délce 3–4 roky; magisterský studijní program (ISCED 7), v délce 1–3 roky (ISCED 747), resp. 4–6 let v případě programů nenavazujících na bakalářský program – nestrukturované studium (ISCED 746); doktorský studijní program (ISCED 844), v délce 3–4 roky, studenti si ke studiu mohou vybírat také z různých forem studia (Česká-republika: Terciární vzdělávání, 2022).

1.2 Program, formy a typy studia na vysoké škole

Studenti, kteří se rozhodnou studovat vysokou školu, jsou mnohdy plni očekávání, která se vážou k jejich nové roli vysokoškolského studenta. Některé může lákat intelektuální klima, jiné představa významných osobností, které je budou studiem provázet. Tato očekávání však nemusí být naplněna (Slavík, 2012).

Studenti se musí řídit studijním plánem, který přísluší vybranému **studijnímu programu**. Na pedagogických fakultách je většinou pestrý výběr z různých studijních programů a studenti si mohou volit jednak obory učitelské pedagogiky (učitelství pro mateřské školy, učitelství 1. stupně či dvojkombinace oborů, jež opravňují učit na základních či středních školách), jednak obory neučitelské pedagogiky (sociální pedagogika, řízení volnočasových aktivit, vychovatelství, speciální pedagogika – specializace). Vysokoškolské studium má podle studijního plánu stanovenou i formu studia. Forma studia může být prezenční, distanční a kombinovaná. Rovněž se můžeme setkávat se studenty studia celoživotního.

Formy studia

Studenti **prezenční formy** studia představují skupinu studentů, která věkově spadá do kategorie 19-25 let. Studenty prezenčního studia popisuje Vašutová a Urbánek (2010) jako osoby nacházející se ve vývojové fázi pozdní adolescence, případně mladé dospělosti. Tato skupina studentů by měla disponovat rozvinutými znalostmi, ale na druhou stranu mají oproti studentům kombinované formy studia méně praktických a profesních dovedností. Primárně se

zabývají studiem a studiu také věnují většinu svého času, ale také jsou mezi nimi studenti, kteří se snaží skloubit studium se zaměstnáním (Slavík, 2012).

Kombinované a distanční studium

Kombinované studium je studium, které se snaží zkombinovat prezenční a distanční formu studia. Prezenční studium, jak již bylo výše naznačeno, probíhá téměř každý den a studenti tráví na fakultě či přípravou na výuku většinu času. Také se kontroluje docházka studentů. U distanční a kombinované formy je to jinak. Studenti distanční formy se studiu věnují především v rámci svého volného času. Převažující formou je tedy samostudium a s vyučujícím se studenti vidí jen velmi omezeně. Převažujícím komunikačním prostředkem je internet. Kombinované studium je rovněž z větší části samostudium, ale studenti pravidelně dojíždí na fakultu, kde se přibližně dvakrát do měsíce (pátek či sobota) koná výuka. Během pár hodin se snaží vyučující shrnout stěžejní látku. Někdy bývá tento typ kombinován s distanční formou a je doplněn o konzultace či e-learning. Stejně jako v případě prezenční formy studia, musí studenti splnit zkoušky, ale většinou jsou rozprostřeny do celého roku a nemají striktně vyhrazené zkuškové období (Černá, 1996-2022).

Celoživotní vzdělávání je studium, díky kterému absolvent získá znalosti a dovednosti v oblasti disciplín jako je pedagogika, speciální pedagogika či psychologie a doposud je nemá ve své odborné kvalifikaci. Toto studium se řídí vyhláškou MŠMT č. 317/2005 o vzdělávání pedagogických pracovníků. Studenti tuto formu využívají pro rozšíření své odborné kvalifikace, kdy v rámci studia, v rozmezí rok až tři roky, mohou získat způsobilost vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu či stupni školy (ČESKO, 2005).

Kromě různých forem studia se studenti liší i podle toho v jakém typu studia aktuálně studují – bakalářské studium, magisterské, navazující magisterské a doktorské.

Bakalářské studium může být jednooborové nebo dvouoborové se standardní délkou tři roky. Zpravidla bývá ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba bakalářské práce. Na základě úspěšného absolvování státní závěrečné zkoušky a obhajoby, je studentům vydán diplom a přiznán akademický titul „bakalář“.

Magisterské studium může být jednooborové nebo dvouoborové se standardní délkou studia 4, 5 nebo 6 let. Stejně jako studium bakalářské, je i magisterské ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce a po úspěšném vykonání je jim vydáván diplom a přiznán akademický titul „magistr“.

Navazující magisterské studium je studium, které následuje po studiu bakalářském, pokud si student nezvolí již při přijímacím řízení obor magisterský 4, 5 nebo 6 letý. Po bakalářském studiu musí opět skládat přijímací zkoušku (Studijní programy, 2022).

Doktorské studium je zaměřeno především na samostatnou tvůrčí činnost a vědecké bádání. Student by měl směřovat svoji činnost k oblastem výzkumu a vývoje. Student v doktorském studijním programu pracuje pod vedením svého školitele či konzultanta a snaží se splnit svůj individuální vzdělávací plán. Studentům, kteří si zvolili prezenční/denní formu studia je vypláceno stipendium.

Ve všech typech studijních programů je uplatňován kreditový systém ECTS¹. Všechny typy studia jsou rovněž realizovány v souladu s ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a také se řídí vnitřními normami příslušné fakulty a univerzity (Informace o programu Ph.D., 2022).

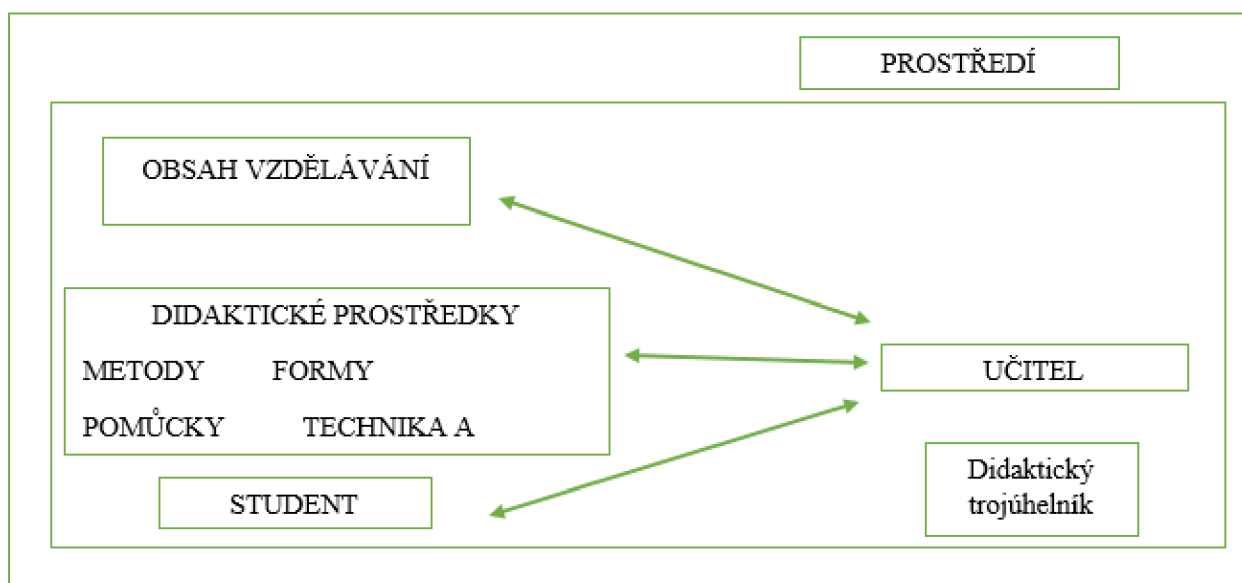
1.3 Typy vysokých škol a fakult

Vysokých škol existuje několik druhů. Nejvíce je veřejných v počtu 24, dále 3 soukromé a 2 školy státní. Všechny tyto typy škol se věnují vývojové, umělecké, vědecké, výzkumné a tvůrčí činnosti a realizují všechny tři typy studijních programů, tedy bakalářský, magisterský i doktorský studijní program. Podmínkou přijetí bývá obvykle střední vzdělání s maturitní zkouškou, často bývá přijímací řízení spojeno také s přijímací zkouškou, avšak podrobnosti tohoto řízení si každá vysoká škola stanovuje sama. Vysokoškolské studium může být realizováno (jak již bylo zmíněné výše) formou prezenční, distanční či kombinovanou. Studium se řídí studijním plánem, který má každý akreditovaný studijní program trochu jiný (Česká - republika: Terciární vzdělávání, 2022).

Strategii vysokoškolské výuky na úrovni jedné vysoké školy, ovlivňuje mnoho proměnných, např. velikost a charakter vzdělávací instituce, skupina oborů, forma vzdělávání,

¹ ECTS je zkratka pro Evropský systém přenosu a akumulace kreditů. Jedná se o nástroj, který se používá především z důvodu větší transparentnosti studia a kurzů. Studenti díky tomuto nástroji mohou studovat v různých zemích, protože jejich akademická kvalifikace ze zahraničí je jim uznána i v České republice. To se týká i počtu získaných kreditů.

studijní program, členové akademické obce, akademičtí pracovníci, ale také studenti.



Obr. 1 Model výuky, činitelé výuky

Zdroj: (Slavík, 2012, s. 12)

Strategie vzdělávání se může lišit jednak mezi různými univerzitami a fakultami, jednak mezi různými obory. Rozdílnost zvolených strategií má dopad i na vztahy mezi akademickými pracovníky a studenty, tedy na sociální klima dané instituce.

Akademický rok trvá zpravidla 12 měsíců a začátek si stanovuje rektor. Studium je členěno na semestry, ročníky či bloky, které se skládají z období výuky, zkoušek a prázdnin. Nejčastěji se akademický rok člení na semestry, které mívají kolem 14 výukových týdnů, následovaných zkouškovým obdobím. Letní prázdniny bývají v červenci a srpnu, obvykle po nich následuje ještě prodloužené zkouškové období. Pro porovnání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci začala v akademickém roce 2021/2022 výuka v zimním semestru 20. 9. 2021 a skončila 17. 12. 2021 (Vnitřní norma PdF UP PdF-B-21/09, 2021). Stejně tomu je i na Pedagogické fakultě Ostravské Univerzity, avšak co se týče mezního termínu splnění povinností pro možnost vykonání státní závěrečné zkoušky (leden/únor) se fakulty liší. V Olomouci je to již 9. 12. 2021, v Ostravě až 5. 1. 2022, i v případě letního termínu se tyto dvě fakulty liší, ale pouze o den. V zásadě je však harmonogram obou fakult podobný (Harmonogram akademického roku OSU, 2021). V případě Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity je začátek semestru pro tento školní rok již 13. 9. 2021 a mezní termín splnění povinností pro státní závěrečné zkoušky (leden/únor) je 15. 12. (Harmonogram akademického

roku MUNI, 2022). Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy zahajuje semestr až 1. 10. (Harmonogram akademického roku 2021/2022 PedF UK, 2021). Na Pedagogické fakultě Jihočeské Univerzity trvá období výuky v zimním semestru od 29. 9. 2021 – 8. 1. 2022 (Harmonogram akademického roku JCU, 2021). Co se týče Slovenska a Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově, tak se svým harmonogramem od Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci neliší a zimní i letní semestr a mezní termíny pro splnění povinností, jsou více méně podobné (Harmonogram akademického roka 2021/2022 UNIPO, 2021).

Fakulty se od sebe nemusí lišit pouze harmonogramem, ale mimo jiné také počtem, druhy pracovišť či pojmenováním kateder. V následujícím textu budou uvedeny základní informace o jednotlivých fakultách zapojených do výzkumného šetření v rámci disertační práce.

Univerzita Palackého v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci (*Universitas Palackiana Olomucensis*) má dlouhou tradici, založena byla již v roce 1573 a je druhou nejstarší univerzitou v českých zemích. Jejím hlavním posláním je podpora studentů v jejich zapojení do všech oblastí výzkumu, s čímž souvisí také podpora kritického myšlení a poskytování kvalitního vzdělání v širokém spektru společenských, humanitních, přírodních a lékařských věd (Základní informace UPOL, 2022).

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Primárním cílem pedagogické fakulty je poskytnout vysokoškolské vzdělání nejen budoucím učitelům, ale také dalším pracovníkům, jež se chtějí uplatnit v různých druzích škol od mateřských, základních, středních až po školská a mimoškolská výchovná zařízení. Těž se sem mohou hlásit i studenti, kteří se chtějí uplatnit v oblasti státní správy a samosprávy.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci přišla v roce 2018 s unikátním konceptem pod názvem: Učitel21. Pointou tohoto konceptu je vést studenty k učitelskému vzdělání v duchu moderních evropských trendů. Absolventi by měli získat znalosti a dovednosti potřebné pro fungování v současném světě² (Základní informace PDF UPOL, 2022).

² Více informací naleznete na <https://www.ucitel21.cz/u%C4%8Ditelstv%C3%AD> (Učitel21, ©2022–2021).

V případě Univerzity Palackého se kromě Pedagogické fakulty zapojily také jiné fakulty spadající do společenskovědních oborů, tedy Filozofická, Cyrilometodějská a Právnická.

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta se snaží podpořit a rozvíjet výuku na všech akademických úrovních, od bakalářského studia přes magisterské až po postgraduální. Rovněž však nabízí kromě prezenční či kombinované formy studia také možnost absolvovat studijní programy v rámci celoživotního vzdělávání. Tato fakulta se snaží být liberální a umožňuje studentům si volně rozvrhnout studium a svým osobním přístupem bere ohledy na individuální schopnosti, které se snaží rozvíjet a podporovat např. nabídkou různých studentských aktivit formou začlenění do různých kulturních a odborných činností (Základní informace FF UPOL, 2022).

Cyrlometodějská teologická fakulta

Cyrlometodějská teologická fakulta je dnes jedním z předních výzkumných pracovišť v oblasti teologie a příbuzných oborů v České republice. Výzkum, podporovaný z vlastních i veřejných zdrojů, je prováděn nejen pracovníky jednotlivých kateder fakulty, ale také třemi výzkumnými centry: Centrum pro práci s patristickými, středověkými a renesančními texty, Institut sociálního zdraví a Institut interkulturního, mezináboženského a ekumenického výzkumu a dialogu (Základní informace CMTF UPOL, 2022).

Právnická fakulta Univerzity Palackého

Historie Právnické fakulty se začala psát již v roce 1991, kdy vznikla jako první porevoluční, na území Československa. Jako jediná ze všech právnických fakult v České republice disponuje nejpropracovanějším systémem dovednostního a praktického vzdělávání a to již od 1. ročníku. Právní kliniky spadající pod právnickou fakultu patří ke špičce v evropském měřítku. Fakulta je laureátem Ceny Bezpečnostní rady státu za významný přínos v oblasti bezpečnostní politiky České republiky pro rok 2020. Bezpečnostní rada státu tak ocenila dlouhodobou a progresivní práci fakulty v otázkách bezpečnosti a v oblasti mezinárodního humanitárního a operačního práva (Základní informace FF UPOL, 2022).

Do výzkumného šerení se dále zapojily i další pedagogické fakulty v České republice. Návratnost dotazníků nebyla tak vysoká jako v případě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, ale i přesto jsou tato data cenná.

Zapojily se tyto fakulty:

Pedagogická fakulta Karlovy Univerzity v Praze

Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně

Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity v Ostravě

Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích

Zúčastnila se také Pedagogická fakulta Prešovské Univerzity v Prešově a i přesto, že se jedná o jiný stát (Slovensko), byli tito studenti do výzkumného souboru zařazeni, protože na základě vědecko-výzkumné stáže bylo zjištěno, že výsledky studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a výsledky studentů z této fakulty nejsou signifikantně rozdílné, nepředpokládáme tedy zkreslení výsledků těmito respondenty.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Pedagogická fakulta patří k jedné ze sedmnácti fakult Univerzity Karlovy. Jejím posláním je nejen připravit učitele pro všechny typy a stupně škol. Příprava budoucích učitelů je realizována jednak v rámci bakalářských a magisterských studijních programů, jednak v programech celoživotního vzdělávání. Je tedy poskytováno specializované odborné vzdělávání budoucím i stávajícím učitelům. Dalším cílem je také připravit odborníky na vědecko-výzkumnou činnost v pedagogice, didaktice, edukativní psychologii a jiných didaktických oborů v rámci doktorských studijních programů (Informace o fakultě PedF UK, 2022).

Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně

Tato fakulta si jako hlavní cíl stanovuje přípravu a výchovu učitelů 1. a 2. stupně, v rámci některých oborů se jedná o učitelství pro střední školy. Na této fakultě nejsou jen učitelské obory, ale nalezneme zde i řadu nečitelských v rámci programů sociální a speciální pedagogiky. Studium je realizováno v rámci bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů a stejně jako v případě předchozích fakult, je i na této fakultě realizováno celoživotní vzdělávání, které svými doplňujícími, rozšiřujícími, specializačními

a rekvalifikačními programy reaguje na poptávku pedagogické praxe (Současnost fakulty PED MUNI, 2022).

Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity v Ostravě

Tato fakulta patří k široce rozvinutým, všestranným a pevně regionálně zakotveným fakultám moderního typu. Jejím posláním je především vzdělávat budoucí učitele a pedagogické pracovníky v rámci celé škály oborů nejen v řadě bakalářských a magisterských programů a oborů, ale také ve čtyřech doktorských studijních programech. Prostory k výuce jsou moderně a pohodlně vybaveny a najdeme tu specializované učebny, sportoviště, ateliéry a dílny, které jsou součástí příslušných kateder. Zajímavostí je, že v rámci Erasmu + a studijních pobytů a stáží má fakulta uzavřeno 90 smluv se zahraničními institucemi, což podněcuje vysoký zájem o studium ze strany zahraničních studentů, kteří si mohou vybrat ze široké nabídky teoretických i praktických disciplín a také realizovat praxe a jiné reciproční aktivity (O Fakultě PDF OSU, 2022).

Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích

Na fakultě lze studovat všechny typy studijních programů, tedy programy bakalářské, jeden tzv. "dlouhý" program magisterský, navazující magisterské programy a programy doktorské. Kromě toho fakulta nabízí mnoho kratších kurzů v programu celoživotního vzdělávání. Úspěch fakulty spočívá především ve vědecké a umělecké činnosti v rámci řady oborů, která dosahuje mezinárodně srovnatelných výsledků. Na fakultě je 15 kateder, jež zaštitují studium pro vědeckou a uměleckou činnost a 13 administrativních a provozních oddělení, která jsou rozmístěná ve čtyřech budovách a to v nové i historické části města. Hlavní budovy fakulty mají elektronické sítě a jsou připojeny na internet. Na fakultě působí sportovní akademický klub Slavia PF JU s mnoha oddíly, zkušenými trenéry a instruktory (O Fakultě PF JCU, 2016-2022).

Pedagogická fakulta Prešovskej Univerzity v Prešově

Pedagogická fakulta PU v Prešově je jednou z profilujících a zakládajících fakult Prešovské univerzity v Prešově. V současnosti je jako jediná na Slovensku specializovaná na přípravu pedagogů pro mateřské školy, první stupeň základních škol a pro speciální školy. Důležitost přípravy učitelů a modernizace metodických a didaktických postupů zejména ve spojitosti se současným stavem našeho školství patří mezi její prioritní úkoly.

Fakulta má právo realizovat bakalářské, magisterské a doktorské studium v denní a externí formě. Dalšími nabízenými formami studia je rozšiřující studium ve studijních programech speciální pedagogika – učitelství a speciální pedagogika – vychovatelství a rigorózní řízení pedagogických zaměstnanců v programech předškolní, elementární a speciální pedagogika (Pedagogická fakulta UNIPO, 2005-2022).

Nutno však uvést, že i přes rozdíly, které v systému, velikosti, harmonogramu či organizačních aspektech panují, mají všechny fakulty a v podstatě celý terciární systém společný cíl. Cílem terciárního vzdělávání je dle Slavíka (2012) přispívat k sociálnímu a ekonomickému rozvoji ve čtyřech hlavních oblastech: rozvoj lidského kapitálu, vytváření znalostní základny, šíření a aplikace znalostí a také jejich uchování. Univerzity jsou obecně považovány za vrcholná centra poznání, tvůrčí činnosti a vzdělanosti. Všeobecným cílem tedy je, aby studenti dostali kvalitní vzdělání, které odpovídá zvolené profesní kvalifikaci. Dle Bílé Knihy by mělo vysoké školství diverzifikovat celý systém terciárního vzdělávání, což znamená zvýšit národní i mezinárodní mobilitu akademických pracovníků, rozšířit nabídku krátkých studijních programů, vytvořit podmínky pro výzkum. V neposlední řadě je třeba podpořit také vícezdrojové financování, zvětšit celkovou prostupnost systému, což znamená vytvořit podmínky již na úrovni středního vzdělávání, s čímž souvisí také zapojení institutu terciárního vzdělávání do celoživotního vzdělávání (Slavík, 2012).

Zákon o vysokých školách stanovuje povinnost pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vypracovat a aktualizovat strategický záměr ministerstva. V současné době je vytvořena Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 +, která má dva základní strategické cíle. Hlavním cílem je více zaměřit vzdělávání na získávání kompetencí, jež jsou potřebné jednak pro aktivní občanský život, jednak pro profesní a osobní život s cílem snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

Strategie se skládá i z několika linií, kterými jsou:

- 1) Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání.
- 2) Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání.
- 3) Podpora pedagogických pracovníků.
- 4) Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce.
- 5) Zvýšení financování a zajištění jeho stability (Fryč et al., 2020, s. 22).

Vzhledem k zaměření disertační práce nás nejvíce zajímá třetí strategická linie týkající se podpory pedagogických pracovníků, konkrétně transformace pregraduálního vzdělávání pro budoucí učitele. Ve strategii se uvádí, že učitelům je třeba po celou dobu jejich kariéry a přípravy poskytovat maximální podporu, aby byli schopni splňovat nároky na ně kladené v souvislosti s proměnou společnosti. V návaznosti na tyto změny přináší disertační práce řadu informací o studentech, potažmo budoucích učitelích, kteří na pedagogických fakultách studují. Jak již bylo výše zmíněno, snahou je zvýšit celkovou prostupnost systému a vytvořit podmínky na úrovni střední školy, což by mohlo studentům zjednodušit dobu adaptace v prvním ročníku studia vysoké školy. Připravenost uchazečů by tedy měla být na srovnatelné úrovni neohledně na typ programu a oboru. Tím se dostáváme k tématu, které je pro výzkumy v oblasti terciárního vzdělávání časté, tedy přechod ze sekundárního do terciárního vzdělávání.

1.4 Typy studentů a jejich přechod do terciárního vzdělávání

Přechod na vysokou školu přináší studentům řadu změn související především se sebeorganizací. Zatímco na střední škole jsou studenti vedeni vnějším řízením, na vysoké škole si musí zvyknout více na samostatnost. Míra úspěšnosti adaptace na nový režim závisí částečně na tom, o jaký typ studenta se jedná. V důsledku proměn vysokých škol se rozšiřuje i výzkumné pole pedagogiky. Na vysoké škole můžeme v současnosti nalézt rozmanité skupiny studentů jednak věkově (od pozdních adolescentů po seniory), jednak z hlediska specifických vzdělávacích potřeb.

1.4.1 Studenti s plynulým a odloženým nástupem na vysokou školu

Mladí lidé, kteří v dnešní době skládají maturitní zkoušku, automaticky uvažují o studiu na vysoké škole (Hlad'o a Ježek, 2018). Většinou jsou v tomto rozhodnutí podporováni rodiči nebo mají možnost se v rámci studované střední školy obrátit na poradenského pracovníka. U studentů s odloženým nástupem na vysokou školu je to jiné. Už při volbě studia může nastat problém kvůli nižší informovanosti o studiu, s čímž mohou souviset i nerealistická očekávání spojené s řadou obav (Schuetze, 2014). Výhodou však je, že jejich volba je mnohdy promyšlenější a většinou se vztahuje k profesi, kterou již v praxi vykonávají a jsou tedy ve výhodě z hlediska praxe a nabytých zkušeností z oboru (Kubáňková, 2017). Tito studenti, oproti

studentům s plynulým nástupem, mívají jasný motiv, který obecně spočívá v doplnění si kvalifikace a získání vyššího platu. Obvykle mají více jasno, co chtějí studovat a také co od studia očekávají. Tato kategorie studentů bývá někdy nazývána jako netradiční studenti³. V posledních letech se i tito studenti více hlásí do prezenční formy studia, ale stále převažuje kombinovaná/distanční forma studia a velmi populární je také celoživotní studium (Vojtěch a Klehňa, 2018).

Uchazeči hlásící se ke studiu bezprostředně po ukončení střední školy se většinou hlásí do prezenčního/denního studia a při přijímacím řízení jsou mírně úspěšnější než ti, kteří si doplňují vzdělání při zaměstnání nebo se hlásí ke studiu s určitým odstupem od střední školy. Rozdíly v úspěšnosti u studentů hlásících se plynule po ukončení střední školy a u studentů s odloženým nástupem se začínají zmenšovat. Důvodem je hlavně to, že u některých oborů došlo k poklesu zájmu o studium a to vede ke snížení náročnosti kritérií. Studenti často podávají více přihlášek, z nichž jedna bývá sázkou na jistotu.

Studenti s plynulým a odloženým nástupem se neliší pouze motivy ke studiu a rozdílnými zkušenostmi, liší se také z pohledu vývojové psychologie. Obecně si pod pojmem student s plynulým nástupem na vysokou školu, můžeme představit studenta prezenčního studia, který nastoupil na vysokou školu hned po střední škole. Z hlediska vývojové psychologie se jedná o adolescenty, ale můžeme tu potkat také mladší dospělé. Hranice mladší dospělosti se pohybuje od 20. do 35. roku.

Studenti s odloženým nástupem na vysokou školu se mohou věkově odlišovat. Většinou se jedná o střední dospělé od 35 do 45 let a starší dospělé od 45 let do 60 let (Slavík, 2012). V této souvislosti je důležité si uvědomit, že věk je jedním z důležitých faktorů, který může ovlivnit nejen samotné studium, ale také adaptaci na nové podmínky, jež vysoká škola přináší. Následující tabulky (Tab. 1 - 5) popisují specifika z pohledu vývojové psychologie a událostí, které se mohou v daném období promítnout do identity studenta či ovlivnit jeho schopnosti adaptace a přípravy na studium. Každá věková skupina studentů “řeší“ své specifické problémy a má také odlišné podmínky pro učení (Slavík, 2012).

³ Pojem netradiční studenti má v odborné literatuře mnoho významů a můžeme si pod tímto pojmem představit rozmanité skupiny studentů např. studenti ze znevýhodněných sociálně-ekonomických podmínek či se zdravotním handicapem. Rovněž se sem řadí i studenti vyššího věku či studenti, kteří jsou z nějakého jiného důvodu ohroženi studijním neúspěchem (Brücknerová a Rabušicová, 2019).

Tab. 1 Charakteristika adolescenta

<p>Charakteristika adolescenta:</p> <p>15 – 20 let</p> <p>Identita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - osamostatňování, nová role dospělého, vztahy s vrstevníky <p>Kompetence a výkon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - využívání nových způsobů řešení, rychlost a flexibilita <p>Učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> - optimální podmínky pro efektivní učení - rozvíjení stylu učení - vysoká schopnost koncentrovat se na učení

Tab. 2 Charakteristika mladších dospělých

<p>Charakteristika mladších dospělých:</p> <p>20 – 25 let</p> <p>Identita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - samostatnost, profesní start, manželství, období bilancování <p>Kompetence a výkon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - racionální přístup k řešení problémů, emoční motivovanost <p>Učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dobré podmínky pro efektivní učení - vysoká schopnost koncentrace - schopnost pamětního učení se snižuje

Tab. 3 Charakteristika středních dospělých

<p>Charakteristika středních dospělých:</p> <p>35 – 45 let</p> <p>Identita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - úbytek tělesné atraktivity, změna profesní role, stereotyp v manželství samostatnost <p>Kompetence a výkon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - logické myšlení, je třeba obětovat více času a úsilí pro dosažení vzdělávacích výsledků <p>Učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> - učení je efektivní, pokud směřuje k praktickým tématům a úkolům. - přibývá nejistoty při učení - motivace k učení je spíše utilitární

Tab. 4 Charakteristika starších dospělých

<p>Charakteristika starších dospělých:</p> <p>45 – 60 let</p> <p>Identita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stárnutí, uzavírání profesní kariéry <p>Kompetence a výkon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - úbytek tělesných funkcí, změny i v poznávacích procesech, snížená flexibilita, pozornost <p>Učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> - způsob uvažování ovlivňuje zkušenost, to se promítá i do učení - přibývá nejistoty při učení - horší podmínky pro učení, vyšší unavitelnost

Tab. 5 Charakteristika raného stáří

<p style="text-align: center;">Charakteristika rané stáří:</p> <p style="text-align: center;">60 – 75 let</p> <p>Identita:</p> <ul style="list-style-type: none">- snaha o integritu, tělesné i psychické změny <p>Kompetence a výkon:</p> <ul style="list-style-type: none">- úbytek tělesných funkcí, změny v poznávacích, emočních procesech, změny v oblasti <p>Učení:</p> <ul style="list-style-type: none">- velmi ztížené, ale možné v rámci Univerzit třetího věku.

(Zdroj: vlastní zpracování)

1.4.2 Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami

V České republice je asi deset procent lidí, kteří spadají do kategorie lidí se specifickými vzdělávacími potřebami. Ve vysokoškolském prostředí jich však tolik není. Analýza zabývající se studenty se specifickými vzdělávacími potřebami (dále SVP) odhalila, že na českých vysokých školách je asi 1148 studentů se SVP. Celkové zastoupení studentů je asi 0,15 – 0,45 %. Na rozdíl od předchozích stupňů vzdělávání nefungují v České republice žádné „speciální“ vysoké školy, které by byly přímo určeny a plně přizpůsobeny studentům se specifickými potřebami a také jim nejsou přidělena žádná podpůrná opatření. Studium probíhá formou individuálního začlenění mezi intaktní studenty, avšak u většiny vysokých škol existují podpůrná centra, která se snaží zlepšit podmínky studentům se specifickými potřebami a pomoci jim překlenout bariéry, jež z jejich znevýhodnění či zdravotního postižení vyplývají. Díky činnosti těchto center ukončuje každoročně své studium úspěšně čím dál více studentů s SVP (Sedláková, 2020).

Úkolem poradenských pracovníků je nastolit srovnatelné podmínky k vykonání zkoušek, a to nejen přijímacích, ale také průběžných a závěrečných. Dále zajistit bezbariérový přístup k výuce, případně domluvit tlumočení dle potřeb studenta. Zásadní je však respektující a důstojný přístup všech akademických pracovníků a zaměstnanců (Slavík, 2012). Během studia se studenti s SVP mohou setkat s problémy, jež vyplývají obecně z přítomnosti specifických vzdělávacích potřeb, ale také z typu poruchy. Všeobecně můžeme dle Horváthové a Pastierikové (2017) mluvit o problémech v následujících oblastech:

- a) Sebeobsluha a mobilita – jedná se především o potřeby každodenního života, schopnost orientovat se v prostředí, a také získávat a zpracovávat informace v rámci výuky.
- b) Sociální a komunikační zručnost – jedná se o srozumitelnost mluvené řeči a především také o komunikační bariéru, kvůli které se mohou vykytovat problémy.
- c) Akademická zručnost: patří sem především vhodné techniky učení, vztah ke studiu, využívání konzultací, produkování písemných prací.
- d) Technická zručnost: technické zajištění komunikace (naslouchací aparáty, tlumočníci, indukční smyčky); technické zajištění práce s informacemi (diktafony, zápisníky, notebooky, braillovské řádky, počítače s hlasovým výstupem atd.); odpovídající technické zručnosti vhodné pro charakter univerzitního vzdělávání (Horváthová a Pastieriková, 2017).

Každá bariéra a problém se samozřejmě odvíjí od příčiny, kvůli které je student považován za studenta s SVP. Dle starší analýzy Univerzity Karlovy v Praze je na vysoké škole mezi studenty se specifickými vzdělávacími potřebami nejvíce osob s pohybovým postižením (37 %), dále se zrakovým postižením (35 %), sluchovým postižením (17 %) a do zbylých 11 % patří studenti s ostatními typy postižení (Votava, 2008). Novější analýza Eurostudent zjistila, že za zdravotně znevýhodněné se označilo až 15 % studentů. Nejvyšší zastoupení však nemají studenti s tělesným postižením, ale studenti s psychickými problémy. Těchto studentů je 34,2 % a hned po nich je nejvyšší zastoupení studentů se specifickými poruchami učení (28,1 %). Zdravotní znevýhodnění není dle analýzy zjevné u 67,4 % studentů a 58,6 % těchto studentů nepotřebuje během studia podporu ze strany školy. Z těch, kteří podporu potřebují, ji 17,4 % hodnotí jako zcela nedostatečnou (Fischer a Vltavská, 2016).

Možné problémy vyplývající z konkrétních specifických potřeb studenta si stručně uvedeme v následujícím textu.

Student s tělesným postižením

Student s pohybovým postižením překonává celou řadu bariér. Vnímání bariéry je však pro každého studenta individuální. Běžně se student setkává s těmito typy bariér: fyzická (prostředí, výuka a studium), osobní a sociální (Kaleja et al., 2012). Dle výzkumu Sinecké, Brabcové a Marvana (2012) zabývající se přístupností terciálního vzdělávání pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami a možnostmi modifikace výuky z pohledu vysokoškolských učitelů, má největší šanci na úspěch ve vysokoškolském studiu student

s tělesným postižením, jelikož je dle mínění hodnocen jako někdo, kdo kromě bezbariérovosti nepotřebuje žádné jiné úpravy, jelikož toto postižení studenta nelimituje po studijní stránce.

Student se zrakovým postižením

Vzhledem k výskytu zrakových vad se stává student s tímto typem postižení přirozenou součástí kolektivů na vysoké škole. Omezení studenta jsou přímo závislé na druhu a stupni zrakové vady a rovněž také na osobnostních předpokladech.

Student se sluchovým postižením

Základem pro přijetí tohoto studenta by měla být jeho schopnost porozumět psané podobě jazyka a také efektivní práce s odbornými texty. Během svého studia se může setkat s problémy v organizačních dovednostech či v sociální interakci.

Mezi kategorií statní typy postižení si můžeme představit studenty se specifickými poruchami učení, poruchou pozornosti, poruchou chování, narušenou komunikační schopností či s psychickými poruchami.

Studenti se specifickými poruchami učení a narušenou komunikační schopností

Studenti se specifickými poruchami učení se již na základní škole mohou potýkat s širokou škálou obtíží (počínaje problémy se záměnou písmen až po problém s koordinací pohybů). Tyto poruchy se dle Ascherman (2017) mohou objevovat v kombinaci s poruchami emocí či chování. Tito studenti potřebují velkou dávku empatie. To platí rovněž v případě studentů s narušenou komunikační schopností, kdy nedostatek empatie a pochopení z řad vyučujících, může způsobit velké psychické újmy studenta. Avšak Sinecká, Brabcová a Marvan (2012) popisují, že vyučující jsou k těmto studentům shovívaví a nemají problém je podpořit konzultací, poskytnout poradenství či více času u zkoušky.

Studenti s psychickými poruchami

Dle Horváthové a Pastierikové (2017) počet studentů s psychickým onemocněním narůstá. Většinou se jedná o studenty s poruchou osobnosti, neurotickým onemocněním, afektivními poruchami, psychotickými poruchami či s poruchami autistického spektra. Akademický život je stresující pro všechny studenty a pro studenty s těmito poruchami obzvláště. Výše zmíněné autorky se shodují, že řešením pro tyto studenty je vytvoření tzv. podpůrné sítě. Pod touto podporou si můžeme představit, že různé osoby (studenti i odborníci) se koordinovaně podílejí na podpoře konkrétního studenta.

2 Terminologická vymezení jednotlivých konstruktů

V této kapitole budou představeny hlavní konstrukty disertační práce. Vymezení akademické úspěšnosti a akademického stresu není úplně jednoduché, snahou autorky tedy je tyto pojmy popsat z různých úhlů pohledu. Budou zmíněny faktory, jež ovlivňují dané konstrukty a to nejen ze strany studenta, ale také univerzity. Dále popsány nástroje, kterými lze míru akademické úspěšnosti a akademického stresu měřit. Pojem osobnost vymezíme v obecném měřítku a poté ve vztahu k pětifaktorovému modelu osobnosti (dále Big five). V této nejobsáhlejší kapitole budou představeny také vedlejší konstrukty, kterými jsou: motivy ke studiu, přístup ke studiu a sociální opora.

2.1 Akademická úspěšnost

Akademická úspěšnost je jedním z nejčastěji diskutovaných témat v akademickém prostředí. V anglickém jazyce pro tento termín nalezneme minimálně tři termíny: *academic achievement*, *academic performance*, *academic success*. I přesto, že jsou tyto pojmy v současné době nejpoužívanější ve vysokoškolském výzkumu, je v jejich chápání značná nejednoznačnost. *Academic achievement* je autorkou vnímán jako zastřešující pojem, pro *academic success*, jež představuje drobné úspěchy, které student získává během vysokoškolského studia na cestě k vytouženému cíli. Aby těchto úspěchů však mohl dosáhnout, potřebuje předvést adekvátní výkon (*academic performance*). Nutno však uvést, že vnímání úspěchu je velice subjektivní, z toho důvodu je také velmi složité poskytnout jednotnou definici akademické úspěšnosti. Všechny tyto tři termíny však odkazují na schopnost vysokoškolských studentů zvládat požadavky vysokoškolského studia, dosáhnout dobrých výsledků, studium úspěšně dokončit a následně uspět na trhu práce (Křeménková a Novotný, 2020).

I z tuzemských odborných článků vyplývá, že vymezení tohoto konstruktu není zcela jednoduché a také, že nejfrekventovanějším termínem, jenž se běžně používá, není akademická úspěšnost, nýbrž studijní neúspěšnost (Vlk et al., 2017). Průcha, Walterová a Mareš (2009) ve svém pedagogickém slovníku popisují pohled na úspěšnost školní, nikoli akademickou. Dle těchto autorů lze úspěšnost studenta vnímat jednak jako zvládnutí požadavků, jež jsou kladeny na jedince, jednak jako efektivní kooperace vyučujících a studentů vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů.

York, Gibson a Ranking (2015) uvádí, že známky a průměr (grade point average, dále GPA) jsou nejčastěji používanou mírou akademické úspěšnosti. Autorka této disertační práce se však spíše přiklání k autorům (Busato et al., 2000; Prevatt et al., 2011), kteří akademickou úspěšnost vnímají jako souhrn výkonnostních a nevýkonnostních faktorů. Pod nevýkonnostními faktory si můžeme dle Křeménkové, Dobešové Cakirpaloglu a Pugnerové (2018) představit efektivitu studia, time management, zapojení do mimoškolních aktivit, využití externích zdrojů a univerzitní knihovny a v neposlední řadě také povědomí o nástrojích informační technologie. Současně akademická úspěšnost není jedinou neměnnou hodnotou, ale spíše konstruktem, který se vyvíjí v průběhu času a je spojena s řadou dalších proměnných (Křeménková et al., 2020; Farooq, 2011).

2.1.1 Faktory ovlivňující akademickou úspěšnost

Úspěch studenta je ukazatelem schopnosti vzdělávací instituce dokončit svoji misi – vzdělávat a připravit studenty na život po vysoké škole, což také vypovídá o kvalitě univerzity a zvyšuje její prestiž (Mbuva, 2011). Akademická úspěšnost studentů je do jisté míry ovlivněna tím, jací studenti přicházejí na vysokou školu. Na úspěšnost studenta má však vliv mnoho proměnných. Jednak jsou to faktory, které si student přináší ze sekundárního vzdělávání (schopnosti a dovednosti), jednak jsou to návyky a zažitá postupy, jak řešit různé problémové situace.

Několik studií naznačilo, že akademická úspěšnost, potažmo neúspěšnost je ovlivněna interakcí několika rozhodujících faktorů figurujících v celém procesu dosáhnout kýženého vysokoškolského vzdělání (Opazo et al., 2021; Amo a Santelices, 2017). Ve výčtu těchto faktorů se autoři opět liší. Amo a Santelices (2017) a Gutiérrez (2014) se shodují v tom, že akademickou úspěšnost negativně ovlivňuje nedostatek předchozí akademické přípravy a ekonomické potíže. Podle Díaza-Moralese a Escribanaa (2015) je akademická úspěšnost výsledkem spolupůsobení psychologických, sociálních a ekonomických faktorů, které vedou ke správnému rozvoji studentů. Schneider a Preckel (2017) zase rozlišují faktory přímo související se studentem (inteligence, předchozí akademický výkon, motivace, copingové strategie) a dále faktory související s výukou (sociální interakce, hodnocení a zpětná vazba, jasné informace, mimoškolní programy). Gajghat, Handa a Himte (2017) uvádí podobné členění, ve kterém rozlišuje osobní charakteristiky studentů (osobnostní faktory, přístup ke

studiu, předchozí zkušenosti), ale také environmentální faktory, které ovlivňují výkon studenta na univerzitní úrovni.

Faktory na straně studenta

Faktorů ovlivňujících akademickou úspěšnost studenta studentem samým je celá řada a lze je různě členit. V následujícím textu budou uvedeny faktory psychologické, sociální, ekonomické a situační, jenž z pohledu autorky mohou přímo i nepřímo ovlivnit akademickou úspěšnost.

Psychologické faktory

Když uvažujeme o faktorech, které jsou přítomné v jakémkoli procesu učení, a které jej nějak ovlivňují, musíme vzít v úvahu především inteligenci (Průcha, 2020). Zkoumání inteligence započalo již na začátku 20. století, kdy Alfred Binet vytvořil první test kognitivních schopností. Dnes již na základě mnoha výzkumů bezpečně víme, že kognitivní schopnosti jsou jedním z nejsilnějších prediktorů akademické úspěšnosti (Kuncel a Hezlett, 2010; Chamorro-Premuzic a Furnham, 2006). Dále bývá inteligence i akademická úspěšnost dávána do souvislosti s předchozími úspěchy studia (Schneider, Preckel, 2017; Gajghat et al., 2017). Gajghat et al. (2017) uvádí, že významným faktorem je také přístup ke studiu. V současné době (např. Entwistle, Waterston 1988; Biggs, 1987; Biggs et al., 2001) se ustálily tři základní přístupy ke studiu v akademickém prostředí, především přístup hloubkový, strategický a povrchový. Pro každý z těchto přístupů je charakteristická jiná hloubka zájmu. Hloubkový přístup ke studiu je typický pro studenty, jejichž zájmem je objevovat s pílí a chutí zajímavosti, jež se vztahují k jejich studijnímu oboru. Strategický přístup je spíše o zájmu mít co možná nejlepší prospěch a povrchový přístup je typický pro studenty, jenž vyvíjí ve vztahu ke studiu jen malé úsilí (Chamorro-Premuzic a Furnham, 2006), více viz kapitola 2.6.

Psychologické faktory si lze rozdělit na kognitivní a nonkognitivní⁴. Nonkognitivní faktory jsou faktory, které bývají spojené především s osobnostními charakteristikami jedince. V tomto kontextu je dobré si zmínit jedno z nejvýznamnějších paradigmat, jež je v současné době prosazováno a tím je Big five, kterému je v této disertační práci věnována velká pozornost (viz kapitola 2.3). Dle výzkumných šetření Mulliner (2015) a Tucker, Schneider a Preckel (2017) bylo zjištěno, že s akademickou úspěšností nejvíce souvisí svědomitost, především

⁴ Mezi kognitivní faktory patří vše, co se týká kognitivních procesů, mezi které dle Plevové a Petrové (2012) (Plevová, 2012) patří: paměť, pozornost, myšlení, představivost, čítí a vnímání. Pod nonkognitivními faktory si můžeme představit faktory spjaté s osobními charakteristikami jedince.

v těchto aspektech: pracovitost, kontrola, opatrnost, pořádek, plánování úkolů a vytrvalost. S osobností jsou úzce spjaté také emoční a volní procesy. Do emočních procesů zařazujeme dle Plevové a Petrové (2012) vše co poznáváme a zároveň vnitřně prožíváme. Volní procesy jsou rovněž důležité nejen v kontextu rozhodování, ale také ve vztahu k motivačním tendencím a vůli. Do nonkognitivních faktorů můžeme zahrnout také motivaci (vnitřní i vnější) ke studiu a vzdělání obecně. Petersen (2009) zjistil, že pokud jsou studenti motivovaní sami sebou, vynakládají společné úsilí a mají sílu vůle uspět, jejich akademická úspěšnost se zvyšuje.

Sociální a ekonomické faktory mají velmi široký rozsah působení a ve vztahu k akademické úspěšnosti studenta mohou hrát významnou roli. Pod sociální faktory spadá rodinné zázemí a vztahy s vrstevníky. Nutno podotknout, že zde můžeme vidět jistou provázanost k sociální opoře, jež bude blíže představena v podkapitole 2.7. Ze zahraničních studií vyplývá, že rodinné zázemí může pro studenta představovat velmi silný motivační prvek, především pokud není ideální. Student má pak vyšší motivaci dosáhnout úspěchu (Jones, Park a Lefevor, 2018). Při výzkumech struktury rodiny bylo zjištěno, že úroveň vzdělání rodičů má jen malý vliv na akademickou úspěšnost studentů (Osuafor a Okonwo, 2013). Ebong (2015) podobně poznamenává, že akademická úspěšnost neměla souvislost s rodinnou strukturou, zaměstnáním rodičů či úrovní jejich vzdělání, ale faktor, který se prokázal, jako významný, byla právě zmíněná sociální opora (Mahmoud et al., 2015; Malecki a Demaray, 2003; Sahil a Hashim, 2011). V kontextu ekonomických faktorů bylo zjištěno, že faktory, jako je rodinný majetek a finanční situace, jsou nevýznamné ve vztahu k akademické úspěšnosti či výkonu studentů (Al-Shawa, 2008). Jones, Park a Lefevor (2018) jsou jiného názoru, jelikož zjistili, že finanční stres významně souvisí s akademickou úzkostí a tísní a na základě svých výsledků tedy podotýkají, že finanční stres je pro vysokoškoláky relevantní a může vést k negativním výsledkům, což potvrzují i jiné studie (např. Archuleta et al., 2013; Lund et al., 2010).

V rámci tuzemského výzkumu, považujeme za významnou analýzu Eurostudent, která mapuje postoje a životní podmínky studentů vysokých škol v České republice. Třetina studentů prezenčního studia (34,1 %) bydlí u rodičů, 33,6 % studentů bydlí na koleji. Dále 26,9 % prezenčních studentů si vydělává a z šetření rovněž vyplývá, že bez práce by si nemohl dovolit studovat každý šestý student. 34,8 % studentů uvádí, že náplň jejich práce vůbec nesouvisí s jejich oborem. Za další relevantní údaj považujeme, že studenti prezenčního studia věnují průměrně 33 hodin týdně studiu a 17 hodin týdně práci. Více, než polovina studentů má pocit, že se studiu věnuje dostatečně, více času studiu by chtělo věnovat cca 47 % studentů (Fischer a Vltavská, 2016). Z těchto údajů vyplývá, že i přesto, že finanční stránka studenta nemusí mít

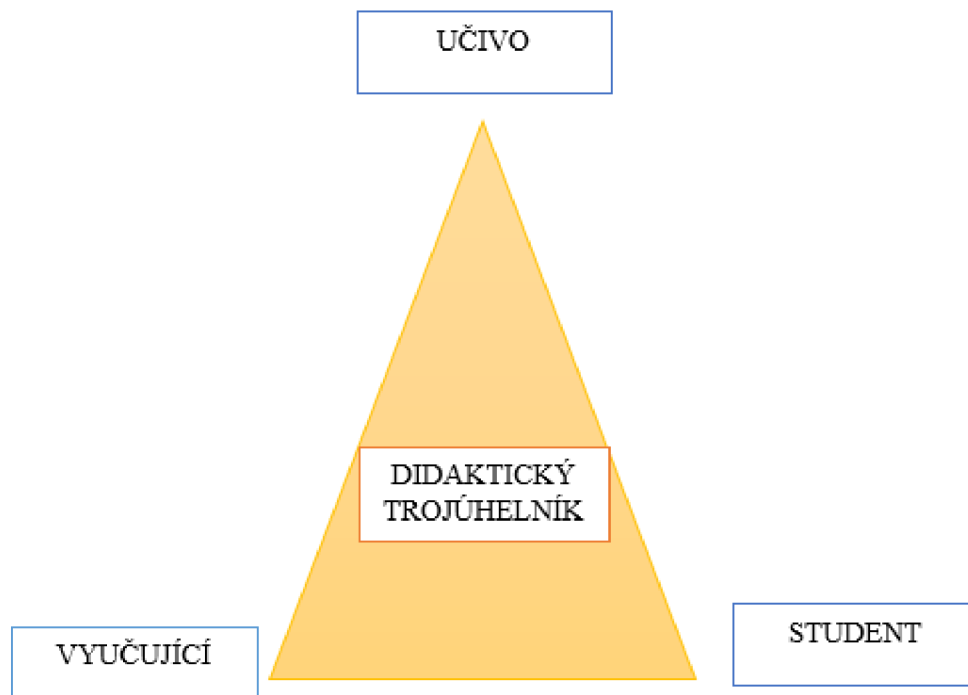
přímý vliv na akademický výkon, tak nepřímý vliv na akademickou úspěšnost má určitě. Student může mít pod vlivem pracovního zatížení méně času na přípravu ke zkouškám či se mohou objevit problémy se skloubením studia, práce a osobního života. Schopnost zorganizovat si čas je jednou z dimenzí akademické úspěšnosti.

Poslední faktory, které budou uvedeny, jsou **situační**. Pod situačními faktory si můžeme představit v podstatě všechno, co nebylo obsaženo v předešlém výčtu. Tyto faktory mohou rovněž buď přímo nebo nepřímo ovlivnit akademickou úspěšnost a to v pozitivním nebo naopak negativním smyslu. Jedná se o faktory, které vycházejí ze situace, ve které se student nachází. To se do jisté míry prolíná také se sociálními a ekonomickými faktory. V tomto kontextu si můžeme zmínit, aktuální zdravotní stav studenta s čímž jsou spojené i specifické vzdělávací potřeby či demografické údaje jako je pohlaví, ročník studia, forma studia či typ studovaného oboru. Blíže budou tyto vztahy představeny v kapitole 3 Vztah konstruktů k edukační realitě.

Faktory na straně univerzity

Řada studií se také zaměřuje na faktory související s akademickým prostředím, které ovlivňují studentovu akademickou úspěšnost. Některé ji zkoumají v obecném měřítku (Aydoğan a Özbay, 2013), jiné se zaměřují např. na kvalifikaci učitelů (Kavak, Aydın a Akbaba-Altun, 2007), vedení školy (Leithwood a Jantzi, 2000; Şahin, 2011) či na školní kulturu a klima (Demirtaş, 2010). Wang et al. (1993) uvádí nejčastější faktory, které se mohou promítnout do akademické úspěšnosti studenta. Jednak to jsou faktory na straně studenta, kterým byla výše věnována patřičná pozornost, a jednak to mohou být faktory na straně univerzity, do kterých řadíme: klima dané univerzity, domácí a vzdělávací kontext, učební plán, demografie, organizace školy a charakteristika státu a okresu.

V následujícím textu budou představeny faktory, jež mohou ovlivnit akademickou úspěšnost a týkají se základních vztahů v edukačním procesu. Tyto vztahy zachycuje Obr. č. 2.



Obr. 2 Didaktický trojúhelník

(Zdroj: vlastní zpracování)

Základním předpokladem pro úspěšné vyučování je vzájemná součinnost mezi vyučujícím a studenty. Vyučující se všemi různými didaktickými prostředky snaží na studenta působit tak, aby studentovi zprostředkoval učivo a dosáhl tím určitých změn v jeho osobnosti (Helus, 2021). Míra efektivity vztahu mezi studentem a vyučujícím má velký vliv na upevnění učiva. Výsledky studie Yildirima et al. (2008) ukazují, že přístup a vztah vyučujícího ke studentovi velmi výrazně koreluje s jeho akademickými výsledky. Svým pozitivním, nezaujatým a otevřeným přístupem dává vyučující studentům najevo svůj zájem o jejich názor, což nejen podporuje snahu studenta o získávání dobrých výsledků, ale buduje se v něm důvěra v sám sebe. Chladný, uzavřený a silně formální přístup vyučujících možná chrání jejich čas a soukromí, ale nezlepšuje vztahové podmínky se studenty, nepřispívá k budování jejich zájmu ani komplexnímu rozvoji. Tyto výsledky se shodují i s novějším výzkumným šetřením Schneider a Preckel (2017), ze kterého vyplynulo, že důležitá je především dostupnost a vstřícnost vyučujících. V neposlední řadě také příjemná atmosféra, která studentům umožňuje odpovídat na otázky, sdílet své názory a zapojit se do sociálních interakcí nejen s vyučujícím, ale také jeden s druhým. Studie Schneider a Preckel (2017) došla také k výsledkům, že

vyučující může ovlivnit studentovu úspěšnost také jasností a srozumitelností výkladu, způsobem prezentování a grafickým zpracováním prezentace. Psaní poznámek během přednášky má slabý vliv na akademickou úspěšnost, efektivnějším se zdá zapojit studenty do přednášky a podnítit tím jejich zájem o učivo.

Woolley et al. (2015) upozorňuje, že nejde jen o komunikaci s vyučujícím, ale také o komunikaci s vrstevníky. Na základě své studie tvrdí, že pokud mají studenti mezi sebou přátelské vztahy, mohou se studijní výsledky a celkově zájem o vzdělání studentů zvýšit. Autoři vyzdvihují především sdílení hodnot, názorů, cílů, přístup, aktivní účast ve výuce či celkovou spokojenost s akademickým prostředím. Gruber a Onwuegbuzie (2001) uvádí, že studenti, kteří jsou nakloněni spolupráci s ostatními, lépe zpracovávají projekty a mají lepší přístup k řešení problémů, oproti studentům, kteří jsou zaměřeni více individualisticky. Autoři upozorňují, že upřednostňování skupinové spolupráce, automaticky neznamená i lepší výsledky, ale vzhledem k tomu, že tito studenti jsou více emocionálně vyrovnaní, může to k lepším výsledkům dopomoci.

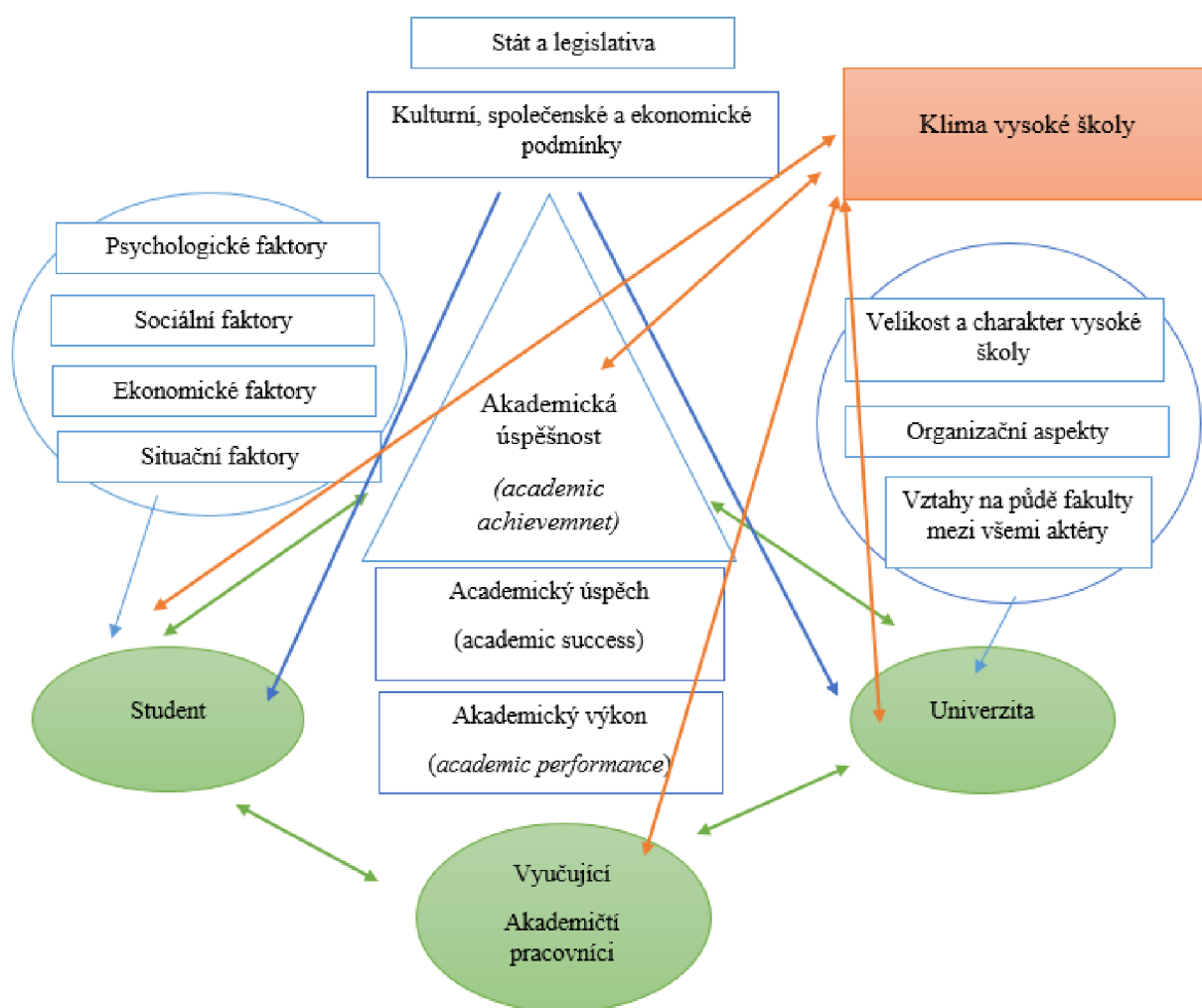
Ze strany univerzity se však nejedná pouze o faktory související se vztahem vyučující – student – učivo, ale již v první kapitole autorka uvedla, že kvalitu vysokoškolské výuky a akademickou úspěšnost studenta na úrovni jedné vysoké školy ovlivňuje mnoho proměnných, např. velikost a charakter vzdělávací instituce, organizační aspekty (skupina oborů, forma vzdělávání, studijní program), členové akademické obce, akademičtí pracovníci, studenti. Z širšího pohledu je nutné zmínit také demografii a organizaci univerzity, která se řídí zákony daného státu, vytváří směrnice. Všechny tyto faktory mají vliv nejen na akademickou úspěšnost, ale rovněž vytváří také klima vysoké školy.

Klima vysoké školy je dle Grecmanové a Dopity (2013) velmi komplexní jev a podílí se na něm mnoho faktorů, které lze rozdělit na vnější a vnitřní. Do vnějších faktorů můžeme zařadit demografické vlivy, kulturní podmínky, marketing a management, s čímž souvisí také hodnocení kvality vysoké školy, dále členové akademické obce, jejich vzájemné vztahy, ale také technické zázemí a vybavení jednotlivých pracovišť. Mimo tyto faktory se v klimatu vysoké školy odráží i další aspekty: velikost vysoké školy, prostory školy, typy programů, charakteristiky pedagogů a to nejen profesní, ale také osobnostní, vzájemné vztahy mezi jednotlivými aktéry⁵ a jejich komunikace. V neposlední řadě se v klimatu školy odráží také

⁵ Vztahy mezi jednotlivými aktéry rozumíme vztahy mezi akademickými pracovníky a vedením, akademickými pracovníky navzájem, akademickými pracovníky a studenty, mezi studenty navzájem, vztahy s externími aktéry.

podíl aktérů na rozhodování a aspekty organizační kultury vysoké školy (normy, hodnoty, zafixované vzorce chování, rituály a ceremoniály atd.). Všechny uvedené determinanty spoluvytváří klima vysoké školy, zároveň však klima zpětně ovlivňuje jednotlivé faktory.

V následujícím schématu (Obr. 3) můžeme vidět přehledně faktory, které jsou uvedeny v předchozím textu. Je nutné si uvědomit, že nejen z hlediska akademické úspěšnosti, ale také z hlediska kultury vysoké školy se jedná o vzájemný vztah. Stát, legislativa, kulturní, společenské a ekonomické podmínky mají dopad nejen na univerzitu, ale také na studenta, který přichází na univerzitu s nějakými vnitřními i vnějšími předpoklady, což se promítá nejen v jeho akademické úspěšnosti, ale také v klimatu univerzity. Velkou roli hrají nejen vztahy studentů a vyučujících, ale všech, jež se na akademické půdě pohybují. Na zachycení všech těchto faktorů nám pouze vyobrazení didaktického trojúhelníku nestačí.



Obr. 3 Schéma faktorů souvisejících s akademickou úspěšností (Zdroj: vlastní zpracování)

2.1.2 Měření akademické úspěšnosti

Pro měření akademické úspěšnosti se nejčastěji využívá GPA (York et al., 2015; Warne et al., 2014). Jak uvádějí někteří autoři, GPA není nejlepší ukazatel poskytující srovnatelnost a srozumitelnost v chápání pojmu akademická úspěšnost. V české republice se na akademickou úspěšnost nahlíží spíše jako na studijní neúspěšnost a na vysokých školách je vyjadřována procenty neúspěšně dokončených studií jednotlivých oborů. Avšak existují autoři, kteří jsou si vědomi, že akademická úspěšnost není jen otázkou průměru, ale zahrnuje více aspektů, které tyto číselné ukazatele ovlivňují (Křeménková a Novotný, 2020; Prevatt et al., 2011).

V zahraničí je nejčastěji využíván nástroj **The Academic Success Inventory for College Students** (ASICS, Prevatt, et al., 2011), což je komplexní nástroj, který byl vyvinut pro identifikaci možných problémů vztahujících se k akademické úspěšnosti u vysokoškolských studentů. Tento inventář čerpal inspiraci z několika prací. Jeho teoretická základ se opírá o práci Astina (1998), jenž se zaměřoval na životní prostředí, Tinta (1998), jehož doménou byla vytrvalost. Rovněž autor čerpal z prací Weinerja (1985) zabývajícím se motivací a atribucí. Tento inventář je tedy velmi obsáhlý, má 50 položek, které spadají pod deset škál: obecné akademické dovednosti, vnitřní motivace, vnímané sebevědomí, koncentrace, vnější motivace, socializace, kariérní rozhodnutí, přítomnost úzkosti, osobní potíže a motivace k výkonu. Reliabilita inventáře se pohybuje od 0,5 – 0,9, v závislosti na typu škály.

Dalším zajímavým nástrojem je **Learning and Study Strategies Inventory** (LASSI), který vytvořili Weinstein a Palmer (1990). Jedná se o nástroj, který má dvě verze. Původní verze z roku 1987 je určena pro studenty, jež studují na vysoké škole a později přišla verze pro studenty středních škol. Tato verze vznikla v návaznosti na potřebu posoudit dovednosti, které jsou rozhodující pro akademický úspěch na vysoké škole. Tento inventář se tedy používal pro úspěšný přechod do vysokoškolského prostředí. Samotný inventář má 76 položek, je tedy velmi obsáhlý, avšak stejně jako v případě předchozího dotazníku, obsahuje deset škál: přístup, motivace, organizace času, úzkost, soustředění, zpracování informací, výběr hlavních myšlenek, studijní pomůcky, vlastní testování a testovací strategie. Výhodou tohoto nástroje je, že autoři uvádí, že není třeba žádné zvláštní zaškolení pro používání tohoto nástroje. Tento nástroj lze použít k identifikaci problémových oblastí akademické úspěšnosti, rovněž jako nástroj užitečný pro poradenství při přechodu na vysokou školu a také jako hodnotící nástroj akademické úspěšnosti.

Křeménková a Novotný (2020) podotýkají, že motivace, úzkost, sebevědomí a další aspekty osobnosti výrazně přispívají k akademické úspěšnosti, ale zdůrazňují, že je třeba je vnímat jako prediktory akademické úspěšnosti a ne jako přímo aspekty akademické úspěšnosti. Z tohoto pojetí vyplývá nový nástroj k měření akademické úspěšnosti **Inventář akademické úspěšnosti** (AAQ, Křeménková, Novotný, 2020), který obsahuje různé dimenze akademické úspěšnosti, ale všechny tyto dimenze jsou přímo spojené se vzdělávacím procesem. Do těchto dimenzí je řazen: studijní výkon, zvládnání studijních nároků a sociální adaptace.

2.2 Stres a akademický stres

Stres a reakce na stresové situace jsou předmětem zájmu mnoha odborníků. Pod termínem stres si můžeme představit nescifickou, fyziologickou reakci organismu na jakýkoli nárok na něj kladený (Selye, 1976). Objevuje se v případě, že je intenzita stresu v určitých situacích vyšší, než je jedinec schopný zvládnout (Křivohlavý, 1994). Mezi první známé autory, kteří navrhli fyziologický koncept stresu, patří Canon (1932) a Selye (1976). Jejich model naznačuje, že CNS a hypotalamus koordinují fyziologické stresové reakce. Selye pozoroval, že bez ohledu na typ stresu se vyskytuje stejný soubor fyziologických reakcí. Později vědci zjistili, že stresové reakce byly založeny na typu podnětu, kterému lidé čelili. Tímto podnětem máme na mysli jakoukoli událost nejen uvnitř, ale také mimo organismus, která způsobí určitou reakci. Stres je obecně považován za výsledek rozporu mezi požadavky situace a individuálním hodnocením osoby v reakci na tuto situaci a požadavky. Ke stresu také dochází, pokud je intenzita situace vyvolávající stres vyšší, než schopnost jedince situaci zvládnout. Způsob, jakým osoba na situaci reaguje, závisí na individuálním posouzení a dostupných možnostech a mechanismech, které může osoba použít ke zvládnutí situace (Křivohlavý, 2009).

Stres tedy vzniká důsledkem nerovnováhy mezi životními nároky a schopností jedince je zvládnout. Pokud však zůstane zachována rovnováha mezi těmito nároky a člověk je schopen jim čelit, může se stres stát naopak stimulačním činitelem a jeho odolnost vůči stresu se může zvýšit. Existuje však mnoho pojetí a pohledů na stres a autoři nejsou ve vzájemné shodě. Křivohlavý (2001) uvádí některé přístupy k vnímání pojmu stres. Někdo jej vnímá jako obtížnou situaci, pod kterou se skrývá rozvod či úmrtí blízkého člověka, jiný člověk si pod tímto pojmem představí nějaký faktor, stresor. Stres však může být brán i jako odpověď organismu na stresující činitele nebo jím můžeme označit celkový vnitřní stav člověka.

Důležité je také, jakým způsobem je stres vnímán. Pokud člověk usoudí, že je situace riziková nebo nebezpečná, hledá vhodnou strategii pro zvládnutí dané situace (Sawhney, 2020). Podobně Lazarus (1999) tvrdil, že důležitost stresu se u jednotlivců liší v závislosti na tom, jak událost interpretují a hodnotí. Na tomto podkladě došel k uvědomění, že existují příjemné a nepříjemné stresové události. Stres se tedy začal dělit na eustres a distres. Eustres je spojován s kladně laděnými emocemi a nemusí mít pro organismus škodlivé následky. Jedná se většinou o situace, jejichž zvládnutí sice vyžaduje úsilí a námahu, ale zároveň přináší člověku pozitivní emoce. Distres je naopak spojován s negativními prožitky a je také škodlivý pro organismus (Kebza, 2005). Podle Křivohlavého (2001) dochází k distresu tehdy, pokud je jedinec přesvědčen, že nemá dostatek sil, aby zvládl ohrožující situaci. Podle Macháčové (1999) určuje míru stresu svoboda volby. U distresu je svoboda volby nízká či žádná, ale v případě eustresu se jedná především o svobodná rozhodnutí, že určitá psychicky náročnější situace nastane. To by mělo platit i v případě rozhodnutí jít studovat univerzitu. Neznamená to však, že když je studium univerzity svobodná volba, tak se student setkává jen s eustresem, pro stres vztažený k vysokoškolskému prostředí existuje jeden velmi specifický termín a tím je akademický stres.

Akademický stres vychází z konceptu stresu obecného, jen je specifikován pro univerzitní prostředí a ovlivňuje duševní pohodu studentů, součástí obecné teorie je však poměrně krátce. Akademický stres lze chápat jako stres vznikající v souvislosti s vysokoškolským studiem. Je třeba poznamenat, že řada autorů se domnívá, že akademický stres je způsoben stresory, které mají původ nejen v akademickém, ale také v neakademickém prostředí (Bedewy a Gabriel, 2015; Tariq, 2019). Z toho vyplývá, že stejně jako v případě akademické úspěšnosti neexistuje jednotné ukotvení a definice akademického stresu. Verger et al. (2010) a Deb et al. (2015) vnímají akademický stres jako reakci na stresory, jež se vyskytují přímo v akademickém prostředí. S tímto se ztotožňuje i Pozos-Radillo et al. (2014), který uvádí, že tento typ stresu vzniká ve vztahu k požadavku přizpůsobit se univerzitnímu životu, s čímž souvisejí také překážky, kterým studenti musejí čelit v akademickém prostředí. Jiní autoři se domnívají, že odkazuje na jakýkoli stres u studentů vysokých škol bez ohledu na zdroj (Gadzella, 1994). V tomto smyslu lze akademický stres považovat za podmnožinu obecného stresu (Křeménková et al., 2020).

Autorka nahlíží na akademický stres jako na konstrukt, jež pramení z několika oblastí, tedy stres způsobený studijními nároky, skloubením studia a osobního života, organizačně sociálních aspektů a očekáváním dobrých výsledků. Faktory, jež se mohou promítnout do míry akademického stresu, budou představeny a rozebrány v následující kapitole.

2.2.1 Faktory ovlivňující akademický stres

Ke stresu v akademickém prostředí může docházet z různých důvodů, například v důsledku očekávání rodičů, učitelů, vlastního očekávání nebo kvůli velkému množství seminárních prací. Mimo jiné k němu mohou přispět i různé formy zkoušek, soutěživost mezi spolužáky a sebereflexe vlastní akademické úspěšnosti ve vztahu k budoucímu uplatnění (Dhull a Kumari, 2015; Bedewy a Gabriel, 2015). Stres mezi vysokoškoláky je tedy multifaktoriální a pramení z akademických i neakademických faktorů (Brand, Schoonheim- Klein, 2009). Pod vlivem těchto faktorů může akademický stres způsobit příznaky deprese, úzkosti, problémy s chováním a podráždění, což může vyústit v nesoustředěnost, obavy ze selhání a negativní vyhlídky do budoucna (Busari, 2012).

Výzkum akademického stresu se v této souvislosti zaměřuje především na konstrukty, jako je osobnost, úzkost či kognitivní procesy (Dicke et al., 2018; Cassady et al., 2019), které mohou míru akademického stresu ovlivnit. Vliv nemusí být jen v negativním slova smyslu, ale může se jednat i o pozitivní vliv faktorů, které mohou akademický stres zmírnit. Tyto faktory nazýváme protektivní. Dle Vágnerové (2004) se jedná o sociální oporu a osobnostní charakteristiky jedince (svědomitost, systematičnost, vnitřní kontrola, flexibilita, emoční stabilita, asertivita, dostatečná sebedůvěra). Neméně důležité je také správné využití copingových strategií zaměřujících se na řešení problémů. Pokud však není posílen žádný z protektivních faktorů a akademický stres se stupňuje, může dojít ke snížení kognitivních schopností a schopnosti učit se, poruchám spánku a zvýšené pravděpodobnosti předčasného opuštění studia a nárůstu řady sociálních problémů (Sohail, 2013; Schaefer, et al. 2007; Wintre, Yaffe, 2000).

Kuric (1990) rozdělili stresové faktory na pět skupin: faktory týkající se prostředí, životosprávy, náročnosti studia, vztahové stresory a vnitřní psychické stresory. Stejně jako v případě akademické úspěšnosti je lze rozdělit na faktory na straně studenta a na faktory na straně univerzity.

Faktory na straně studenta

Mezi běžné stresory v akademickém prostředí na straně studentů patří: time management, slabé sociální dovednosti, rivalita mezi dalšími studenty, nevhodné styly učení a přístup ke studiu (Fairbrother a Warn, 2003). Ve stejnou dobu, je třeba reflektovat další specifické faktory, včetně problémů s financemi, změny v osobním životě či neschopnost sladit osobní a akademický život (Reddy, 2018; Bedewy a Gabriel, 2015; Khan, et al., 2013). Kuric

(1990) tyto faktory člení na psychické stresory, stresory v životosprávě, stresory spojené s náročností studia a stresory ve vztazích. Pod pojmem psychické stresory si můžeme představit problémy se soustředěním, strach z budoucnosti, úzkost, nejistota, a starosti. Tyto faktory spadají pod jeden významný koncept a tím je osobnost jedince. Osobnostní charakteristiky dle Slavíka (2012) ovlivňují hodnocení stresogenních situací a také výběr strategií, které napomohou k jejímu zvládnutí. Ve vztahu k teorii Big five (více viz 2.3 Osobnost) se jako nejvíce problematický rys jeví neuroticismus, jehož vyšší míra v osobnosti jedince znamená i vyšší riziko internalizace duševních poruch (Lahey, 2009). Neuroticismus byl klíčový při identifikaci přítomnosti deprese, symptomů úzkosti a fobií (Kotov et al., 2010). Osobnost má tedy velký význam nejen ve vztahu k akademické úspěšnosti, ale také k akademickému stresu.

Další skupinu představují stresory v životosprávě studenta, jako např. nevhodné stravování či nedostatečný spánek. Do této skupiny můžeme zařadit i zdravotní problémy. Greeneberg (2017) upozorňuje, že by studenti neměli studovat na úkor svého zdraví. S tím souvisí schopnost plánování, relaxace a odpočinek. Payne a Whittaker (2007) uvádí, že zdravý životní styl, dostatečný spánek a pohybová aktivita jsou účinné prostředky boje proti stresu při studiu. Misraová a McKeanová (2000) mluví také o důležitosti volnočasových aktivit nabízených přímo na univerzitě. Nelze podceňovat ani úlohu různých spolků, které studentům pomáhají se uvolnit od studijních povinností.

Následují faktory spojené s náročností studia. Běžné stresory byly zmíněny výše. Vzhledem k časové náročnosti studia, jsou pro studenty zvláště potřebné dovednosti spojené s time managementem. Studenti by měli být schopni promýšlet si své cíle, mít přehled o svých povinnostech, termínech a plánovat si během dne nejen činnosti spojené s docházkou do školy a plněním studijních povinností, ale i volnočasové aktivity, práci, odpočinek, čas trávený s přáteli apod. (Payne a Whittaker, 2007; Price a Maier, 2010).

Specifickou skupinou jsou stresory týkající se vztahů. Do této kategorie autoři řadí vztahy vrstevnické, partnerské a rodinné, ale patří sem i nedostatek mezilidských vztahů. V řadě studií bylo prokázáno, že rodičovské tlaky a očekávání učitelů byly spojeny se stresem v době zkoušek nebo s výběrem konkrétního oboru a budoucí kariéry. Například studenti, kteří začali studovat kvůli tlaku rodičů, pociťovali během zkouškového období vyšší akademický stres (Acharya, 2003; Tangade et al., 2011). Putwain et al. (2010) podotýká, že pokud je zájem rodiny nastaven správně, tak podpora rodiny může akademický stres výrazně snížit. Dle Dhull a Kumar (2015) je pro studenty rovněž stresující kritika od vyučujících.

Faktory na straně univerzity

Na prvním místě se jedná o faktory týkající se prostředí. Do této kategorie jsou dle Kurice (1990) řazeny převážně stresory související s ubytovacími podmínkami studenta (např. hluk, málo prostoru, dojíždění). Dle analýzy Eurostudent 34,1 % studentů bydlí u rodičů, 33,6 % bydlí na koleji a 31,8 % studentů prezenčního studia dojíždějí na fakultu 15–30 minut (Fischer a Vltavská, 2016).

Dle výzkumů mohou být dalším stresujícím faktorem, teď již na straně vzdělávací instituce a systému, také přeplněné přednáškové sály, systém hodnocení, nedostatek materiálních zdrojů, vybavení a služby, rozsah učiva, nadměrné úkoly, nedostatek času a vysoká očekávání vyučujících (Awino a Agolla, 2008; Bedewy a Gabriel, 2015; Elias a Ping, 2011). Z dalších výzkumných šetření vyplývá, že studenti zažívají vyšší míru úzkosti a stresu z ústních zkoušek, nežli z písemných. Mezi vnímané zdroje stresu patří také strach z neúspěchu, nejistota ohledně budoucnosti a pracovní přetížení (Acharya, 2003; Polychronopoulou a Divaris, 2010).

Kahn, Solomon a Treglia (2015) poukazují na to, že akademické prostředí je velmi stresující a upozorňují, že ze strany univerzity je obtížné stresory redukovat a proto tedy navrhují, aby se u studentů více posilovala akademická soběstačnost, odolnost a také optimismus. Studie provedena Chai a Lu (2015) ukázala, že k minimalizaci stresu u vysokoškolských studentů by pomohlo následující:

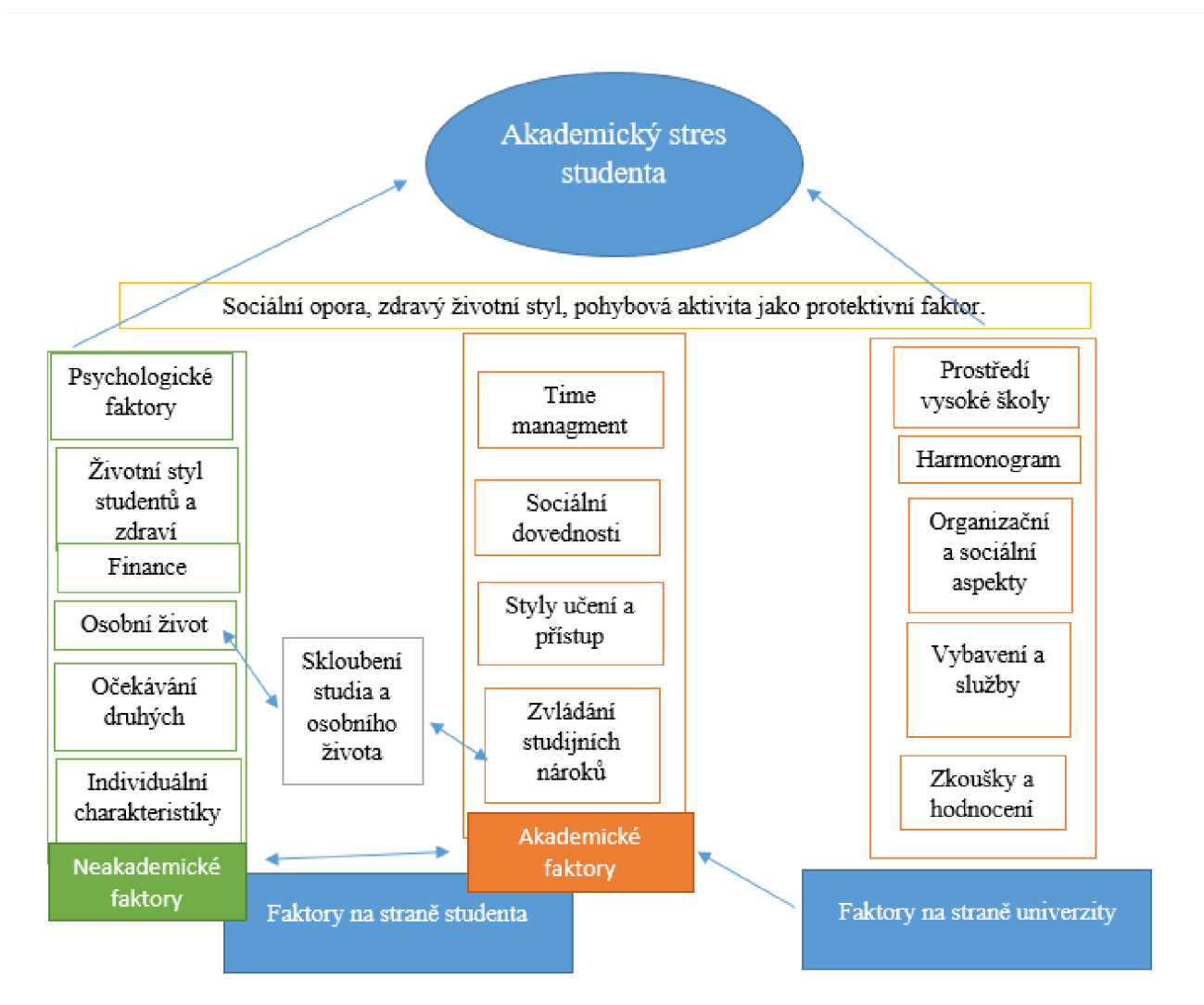
1. Rychlá adaptace na vysokoškolský režim.
2. Zlepšit schopnost vysokoškolských studentů vytvořit si své kariérní cíle.
3. vést vysokoškoláky k racionální spotřebě, s čímž souvisí také pomoc studentů s finančními potížemi.
4. Zlepšovat dovednosti vysokoškolských studentů v mezilidských vztazích.
5. Včas zmírnit psychické vypětí způsobené rodinnými podmínkami.

S některými věcmi může pomoci univerzita či stát (např. finance), s jinými náplň studijních programů (dovednosti v mezilidských vztazích, kariérní cíle), avšak rychlost adaptace na vysokoškolský režim se odráží od osobnostních charakteristik jedince, jeho sociální opory a dalších podmínek. Co se týče psychického vypětí, pomoc může být nalezena u vyučujícího, poradenského pracovníka, psychologa, ale také u kamaráda či rodinného příslušníka. Studie Blake a Vandiver (1988) upozorňuje na některé z běžných technik zvládnutí

stresu, které praktikují vysokoškoláci. Patří mezi ně: využití času, zapojení do volnočasových aktivit, optimistické hodnocení a podpora od přátel a rodiny. Dále Donaldson, et al. (2000) popisuje metody, jež mohou zmírnit akademický stres, tedy hledání pomoci, řešení problému, volný čas a cvičení.

Obecně je za protektivní faktor a zároveň copingovou strategií ve vztahu ke zvládnutí stresu považována sociální opora. Sociální opora a týmová práce snižují stres. Forsyth (2010) vysvětluje, že efektivní práce ve skupině může vést k naplnění společného cíle a rozmanitost mezi členy skupiny zase k mezilidskému konfliktu. Každý pedagog by tedy měl pracovat s dynamikou skupiny. Nutno uvést, že při počtech studentů, kteří se většinou výuky účastní, to není úplně jednoduchý úkol.

V následujícím schématu můžete přehledně vidět faktory, které mohou ovlivnit akademický stres, viz Obr. 4



Ze schématu vyplývá, že akademické a neakademické faktory se vzájemně ovlivňují a společně se podílí na schopnosti rovnoměrně skloubit studium a osobní život. Na všechny tyto faktory působí významně sociální opora, která jakožto významný protektivní faktor může tlumit vliv ostatních faktorů a přispět tedy ve vyšší míře ke snížení akademického stresu. Je důležité zdůraznit, že sociální opora nemusí být jen ze strany rodiny a přátel studenta, sociální opora může přijít i ze strany vyučujících či od pracovníků studijního oddělení.

Zároveň je třeba dodat, že účinky těchto faktorů se liší ve vztahu k oboru a typu studia či demografickým charakteristikám (Chowdhury, et al., 2017; Sohail, 2013). Detailněji se na tyto charakteristiky zaměříme v kapitole 3. Vztah těchto konstruktů k edukační realitě.

2.2.2 Měření akademického stresu

Od 80. let zaznamenáváme snahy o měření akademického stresu. Prvními průkopníky byly Holmes a Rahe (1967), kteří se zabývali souvislostí mezi fyzickou nemocí a stresujícími životními událostmi. Podle nich, i když jsou některé změny v životě příjemné a vítané např. osobní vztahy, práce, finance, tak zároveň jsou i stresující. Vytvořili tedy škálu sociálních událostí, jež způsobují stres. Stresem se zabývali i další autoři. Autoři Kohn a Frazer (1986), při tvoření **Academic Stress scale**, na tyto autory navázali. V jejich studii identifikovali události, jež způsobují akademický stres. Jejich škála zahrnovala 35 stresorů, které byly rozděleny do tří škál (fyzické, psychologické a psychosociální). Tato škála je především i díky výborné reliabilitě, jež dosahuje 0,92, používána i dnes. Důkazem je např. studie (O'Neill et al., 2019).

Dalším autorem inventáře akademického stresu je Gadzella (1994), který inspirován inventářem Morisse (1990), vytvořil **Student life stress inventory**. Položky v tomto inventáři jsou zaměřeny na životní události studentů nejen na akademické půdě, ale také mimo ni. Inventář tvoří 51 položek, na které se odpovídá prostřednictvím pětibodové Likertovy škály. Vzhledem k tomu, že zahrnuje i neakademické faktory, nalezneme zde dimenze jako frustrace, konflikty, změny víry v sebe. Inventář měří i reakce na tyto stresory. I s touto škálou pracují i další studie, např. Misra a Castillo (2004) nebo Fariborz et al., (2019).

Zajímavou škálu vytvořil rovněž také Bussari (2011). Jednalo se o padesáti položkovou škálu, ve které jsou popsány oblasti akademického života, kterými mohou být studenti stresováni. Škála se jmenuje **Academic stress scale (SASS)** a snaží se poskytnout informace

o hlavních problémech jednotlivých studentů nebo skupin. Stejně jako v případě předchozího inventáře měří reakce na stres v různých oblastech (fyziologické, behaviorální, kognitivní). Tato škála zahrnuje i oddíl, jenž se skládá z demografických údajů. Vyšší skóre znamená vyšší stresovou reakci. SASS je vynikající a spolehlivý nástroj k měření akademického stresu. Jednodušší škálu vytvořili Bedewy a Gabriel (2015), kteří se zabývali pouze zdroji stresu. O komplexnější nástroj k měření stresu se pokusili Azila-Gbette et al. (2015). Jejich **Academic stress scale** se skládá ze tří oblastí, které propojují jednak demografické charakteristiky, jednak samotné vnímání stresu, jednak také akademický výkon za pomoci průměrné hodnoty (GPA). Otázkou je, zda oblast hodnocení a demografických charakteristik by měla být zahrnuta přímo v inventáři týkajícího se akademického stresu, nebo ji zahrnout spíše jako jeden z oddílů testové baterie.

Doposud jsme se zabývali měřicími nástroji v zahraničí. Je však důležité poukázat na fakt, že vývoji a validaci nástrojů umožňujících měření stresu je věnována minimální pozornost. To platí zvláště pro subjektivní nástroje měřící vnímaný stres, které i navzdory jejich výše uvedeným výhodám, nebyly v našem prostředí užívány prakticky vůbec. Buršíková Brabcová a Kohout (2018) ve své studii přináší prvotní psychometrické ověření české verze škály vnímaného stresu, vyvinutou Cohenem v roce 1983. Škála obsahuje 10 položek, kde respondent měří na pětistupňové Likertově škále, „jak často se cítil v daných situacích rozrušený“. Tento dotazník však neměří přímo akademický stres. V tomto kontextu vnímáme za podstatné uvést **Akademický stresový inventář ASI** (Novotný a Křeménková, nepublikovaná verze). Jedná se o dotazník, obsahující 17 položek, který používá 4 dílčí škály (stres související se studijními požadavky, rovnováha mezi prací a životem, organizační a sociální aspekty studia, očekávání dobrého výkonu). Položky jsou hodnoceny na pětibodové Likertově škále. Reliabilita jednotlivých faktorů se pohybuje v rozmezí $\omega = 0,813, 0,823, 0,648$ a $0,66$.

2.3 Osobnost

Pojem osobnost je v psychologii klíčový, i přesto ani v tomto případě nenalezneme jednotnou definici. V současné době existuje okolo 150 pojetí a modelů teorií osobnosti (Plevová a Petrová, 2012). Termín osobnost se stal přirozenou a běžnou součástí našeho slovníku, většinou je však užíván v nějakém hodnotícím kontextu (odlišná osobnost, významná osobnost). V psychologii má tento pojem mnohem širší význam. Definovat osobnost není jednoduché, zejména pro její složitost a mnohotvárnost. Dle Nakonečného (2015) je osobnost

pojímána jako soubor psychických mechanismů a rysů, které jsou určitým způsobem organizovány a jsou relativně neměnné. Tyto vrozené nebo získané rysy a mechanismy determinují jednání, chování, cítění, myšlení a prožívání jedince. Dle Taušové (2017) hrají důležitou roli také v studijním a profesním životě člověka, protože ovlivňují jeho schopnost adaptovat se na nové životní podmínky, nečekané životní situace nebo zdroje stresu. Jiní autoři nahlízejí na osobnost jako na soubor relativně trvalých vlastností, které jsou charakteristické svojí dynamikou a v průběhu vývoje každého jedince se postupně utváří a determinují jeho schopnost adaptace (Höschl, Libinger a Švestka, 2002). Říčan (2007) podotýká, že osobnost předurčuje to, jak uvědoměle a odpovědně dokážeme plnit své úkoly a kontrolovat svou činnost. Osobnost můžeme vnímat jako individualizovaný systém, ve kterém se odehrává řada procesů, stavů a vlastností, které vznikají jednak díky socializaci a, jednak díky přetváření podmínek bytí člověka, jež determinují a řídí sociální i duchovní vztahy.

Ze všech výše zmíněných charakteristik a pohledů je patrné, že je třeba člověka vnímat komplexně. Světová zdravotnická organizace WHO (1998) nahlíží na člověka jako na bio-psycho-sociální jednotku. Toto pojetí zahrnuje fyzické, psychické i společenské aspekty, jež utváří lidskou osobu. I přesto, že teoreticky tyto aspekty od sebe můžeme oddělit, prakticky musíme vnímat člověka vždy jako celek.

2.3.1 Struktura osobnosti

V odborné literatuře jsou uvedena různá členění struktury osobnosti. Eyseneck (1947) rozeznává čtyři složky osobnosti, kterými jsou temperament (emoce), charakter (volní procesy), inteligence (poznávací procesy) a stavba těla (somatické procesy). Remplein (in Nešpor, 2017) se s Eyseneckem shoduje pouze ve složce charakter a temperament a dále přidává vitalitu a nadání. Slavík (2014) uvádí, že strukturu jedince tvoří jeho vlohy, nadání, temperament, charakter, schopnosti a rysy. Rysům budeme vzhledem k zaměření výzkumného šetření disertační práce, věnovat největší pozornost. Allport (1937) rozlišuje rysy obecné, které umožňují srovnávání lidí navzájem a rysy individuální, které jsou spjaté s konkrétní osobou. Dále lze rysy třídit podle jejich síly, výraznosti a pronikavosti na kardinální, centrální a sekundární. Pod kardinálními rysy si můžeme představit sebevědomí či optimismus. Jsou to takové rysy, které se promítají do veškeré aktivity člověka. Centrální rysy jsou o něco méně výrazné, ale stále je můžeme spatřit v mnoha projevech chování člověka. Mezi ně patří: odolnost, tolerance, rozvážnost. Poslední – sekundární rysy, jsou nenápadné a jsou tak

specifické, že je znají jen blízcí a nositel tohoto rysu. Podle Catella (1965) se všechny rysy vztahují k mnoha osobám a jedinečnost osobnosti se tvoří díky specifické kombinaci a poměru jednotlivých rysů.

Struktura osobnosti je tedy soubor vlastností, který lze pomocí psychodiagnostických metod zjišťovat a měřit. Mnoho současných psychologů, kteří se zabývají, výzkumem osobnosti usuzují, že existuje pět základních rysů osobnosti, často označovaných jako „Big 5“. Rys je relativně stálá vlastnost osobnosti, která je v běžné řeči nazývána jako povahová vlastnost. Velmi často se některé rysy vzájemně podmiňují, jiné však vylučují. Jsou měřitelné a každý jedinec se pohybuje na škále mezi dvěma krajními hodnotami (Slavík, 2012). Mezi výše zmíněné rysy osobnosti spadající do „Big 5“ patří: extraverte, přívětivost, otevřenost vůči zkušenostem, svědomitost a neuroticismus.

2.3.2 Rysová teorie a osobnost v pojetí Big five

Pětifaktorová teorie osobnosti zkráceně Big five či 5 dimenzí osobnosti představuje dle Hřebíčkové (2008) hypotetické konstrukty, které vznikly na biologickém podkladě a nejsou tedy ovlivněny kulturou ani prostředím. Většinou bývají označovány jako bazální tendence. Nutno uvést, že je nelze měřit přímo, ale pod každou dimenzi spadají určité zvyky, postoje, dovednosti a záliby, které měřit lze.

Teorii osobnosti existuje v psychologii celá řada. Tato disertační práce je zaměřena na faktorový neboli rysový přístup, který je jedním ze čtyř hlavních přístupů k výzkumu osobnosti a vychází z přesvědčení o existenci trvalých osobnostních dimenzí. Jung (in Nešpor, 2017) uvádí, že zakladatelem rysové teorie je G. W. Allport, který položil základní kameny do této teorie. Následně na něj navázal Cattell, který vytvořil 16 faktorů (rysů) osobnosti. Eyseneck rozlišoval pouze tři a tedy: extroverze/introverze, neuroticismus, psychoticismus.

Catell dle Piedmonta (1999) při hledání rysů osobnosti čerpal z životní historie, z dotazníků a také z objektivního testu. Vývoj pětifaktorového modelu je úzce spjat právě s jeho výzkumy. Catell neměl zájem o to snížit počet faktorů, ale jiní badatelé se o to pokusili. Donald Fiske v roce 1949 dospěl k pěti hlavním faktorům. Prvním z nich byla sociální adaptabilita (extraverze), dále se k extraverci vztahoval také faktor sebejisté vyjádření. Faktor emocionální kontrola byl spjat s neuroticismem a konformita s přívětivostí. Posledním faktorem byl zvědavý intelekt, pod čímž si můžeme představit otevřenost vůči zkušenostem (Piedmont, 1999). V roce 1981 našli Digman a Chock (2010) charakteristiky pro rys svědomitosti.

Pokrok přinesla také analýza Catellova modelu, kterou provedli Tupese a Christal (1992). Tito autoři přišli na tyto faktory: Surgency (Živost), Agreeableness (Přívětivost), dependability (Spolehlivost), Emotional stability (Emocionální stabilita) a Culture (Kultura). K velmi podobnému výsledku došel také Norman, který také našel pět faktorů. Tato struktura je dodnes známá jako "Normanova pětka" nebo "Normanova BigFive". Na Normana dále navázal jeho spolupracovník Goldberg. Společně došli k vzájemné shodě, že se tento model jeví jako vhodný k měření vlastností osobnosti. Též naznali, že by tento nástroj mohl obstát v různých výzkumech a brzy poté se povědomí o Big five rozšířilo (McCrae, 2008).

Za významné z hlediska inventáře je také Goldbergovo pozvání na seminář do Stocholmu, kde se setkal s dalšími významnými badateli, Paulem Costou a Robertem McCraenem. Toto setkání bylo pro Costu a McCraena přínosné, protože díky Goldebergovi rozšířili svůj tehdy tří faktorový model, který se skládal pouze z neuroticismu, extraverte a otevřenosti vůči zkušenostem o další dvě dimenze: svědomitost a přívětivost. Následně byl sestaven dotazník NEO Personality Inventory, který byl vydán v roce 1985, později vyšla jeho revize NEO-PI-R (Revised NEO Personality Inventory) a zkrácená verze NEO-FFI (NEO Five-Factor Inventory) (Soto, 2013).

Popis dimenzí

Osobnostní charakteristiky pětifaktorového modelu jsou seskupeny do pěti dimenzí, které jsou na sobě navzájem nezávislé. Jednotlivé škály se dělí do šesti subškál. Tyto subškály se vztahují k dané škále, ale zároveň reprezentují odlišné dílčí charakteristiky jednotlivých škál.

Neuroticismus

Škála neuroticismu vyjadřuje individuální rozdíly v emocionální labilitě a také stabilitě. Tato škála zkoumá, jakým způsobem jedinec prožívá negativní emoce. Pokud je člověk emocionálně nestabilní, obtížně se vyrovnává s problémy každodenního života. Kromě toho se u něj může objevit i velká impulsivnost, ve smyslu neschopnost kontrolovat své touhy. Pokud má jedinec v této škále nízké skóre, znamená to tedy, že je poměrně vyrovnaný a nenechá se vyvést z míry stresujícími událostmi. Pod vysokým skóre se ukrývají jedinci s vyšší mírou nervozity, lability, úzkostnosti a také jsou lehce rozrušitelní (Hřebíčková, 2011). McCrae (2008) také uvádí, že osoby s vysokým skóre v dimenzi neuroticismu jsou často přivedeni do rozpaků, při práci jsou nejistí a velmi intenzivně prožívají strach a úzkost. Také jejich schopnost zvládat stres je značně omezená. Škála neuroticismu se dělí do šesti podškál: úzkostnost, hněvivost, depresivnost, rozpačitost, impulsivnost a zranitelnost.

Extraverze

Extraverze je oblíbeným konstruktem, jenž se měří v mnoha dotaznících. V rámci tohoto inventáře se škála extraverze zaměřuje na rozdíly v aktivitě a sociabilitě lidí. Dle členění Eysenecka by se tyto rozdíly daly členit a vznikly by dvě skupiny lidí - extraverti a introverti. V modelu McCrae a Costy (1999) je rys extraverze nejdůležitějším ukazatelem sociálního chování. Vysoké skóre je charakteristické pro temperamentní, společenské, aktivní, přátelské a průbojně jedince. Tito lidé jsou rádi ve společnosti a také se rádi zúčastňují společenských událostí. Nízké skóre je typické pro lidi, kteří jsou považováni za introverty (McCrae, 2005). Podle McCrae a Costy je lépe na introverzi nahlížet jako nepřítomnost extraverze, než ji považovat za opak extraverze. Vymezení této dimenze je stejné u McCrae a Costy jako u Eysenecka. Škála extraverze se dělí do šesti subškál: vřelost, asertivita, družnost, aktivnost, vyhledávání vzrušení, pozitivní emoce (McCrae, 2008).

Otevřenost vůči zkušenostem

Třetí dimenzí pětifaktorového modelu je otevřenost vůči zkušenostem. Pod tímto rysem si můžeme představit zaujetí pro nové věci, chuť získávat nové zkušenosti, dojmy a prožitky. Tento rys lze rovněž charakterizovat jako citlivost na podněty, nezávislý úsudek, zvědavost, vnímavost k vnitřním pocitům. Vysoký skór je charakteristický pro jedince, jež inklinují ke vzdělanosti, jsou inteligentní, originální, zvědaví a mají velkou představivost (Hřebíčková, 2011). Podle McCrae (2008) osoby, které skórují vysoko v této dimenzi, mají bohatou fantazii a jsou vnímaví k prožitkům druhého člověka a to k pozitivním i negativním. Často se mezi nimi najdou i zájemci o umění. Nízký skór v sobě ukrývá charakteristiky jako je omezenost, konvenčnost či hloupost. Tito jedinci jsou konzervativní a preferují známé věci, před novými. Mají také méně intenzivní emoční reakce a rádi přejímají názory od autorit. Otevřenost vůči zkušenostem souvisí dle McCrae (2000) s dosaženým vzděláním a inteligencí zjištěnou v IQ testech. Škála otevřenost vůči zkušenostem se skládá z následujících subškál: fantazie, estetické prožívání, prožívání, novátorské činnosti, ideje, hodnoty.

Přívětivost

Čtvrtou dimenzí je přívětivost, která charakterizuje interpersonální chování. Jde především o ochotu pomáhat druhým a rovněž také o přesvědčení, že pomoc jim bude oplacena (altruismus). S tím souvisí dle McCrae (2004) také laskavé a vlídné chování k druhým a rovněž tendence vyhledávat spolupráci a důvěřovat druhým lidem. Vysoký skór mohou mít ale i lidé, kteří se vůči druhým až ponižují a v extrémních případech to může představovat závislost jako jednu z poruch osobnosti. Osoby, které skórují nízko, projevují tendence soupeřit s druhými,

chovat se hrubě a v extrémních případech můžeme mluvit o antisociálních projevech chování. Přívětivost je dále rozdělena do následujících subškál: důvěra, upřímnost, altruismus, poddajnost, skromnost, jemnocit.

Svědomitost

Poslední, pátou škálou v pětifaktorovém osobnostním modelu je svědomitost, vypovídající o kontrole podnětů. V této dimenzi jde především o schopnost sebekontroly, která se vztahuje k aktivnímu plánování, realizaci úkolů a organizaci. Osoby s vysokým skóre jsou vytrvalé, cílevědomé, pilné a také ctižádostivé. Mají pevnou vůli a smysl pro řád a disciplínu. Tato dimenze souvisí s úspěchem v práci a ve škole. Osoby s nižším skóre v této dimenzi jsou lenivé, roztěkané a daly by se označit za nedbalé (McCrae, 2002; McCrae, 2008). Svědomitost je rozdělena do následujících subškál: způsobilost, pořádkumilovnost, zodpovědnost, cílevědomost, disciplinovanost, rozvážnost.

2.3.3 Měření dimenzí osobnosti

Vzhledem k tomu, že zájem o tyto dotazníky rostl, byly postupně přeloženy do různých jazyků s akcentem na zachování dobrých psychometrických charakteristik i po překladu. Hřebíčková došla ve své studii k závěru, že české verze NEO inventáře má velmi dobrou vnitřní hodnotu a 29 subškál z 30, má reliabilitu srovnatelnou s původní verzí. Česká verze dotazníku **NEO-FFI** byla vydána v roce 2001 a v roce 2004 pak byla vydána česká verze **NEO - PI-R** od Hřebíčkové. Zkrácený dotazník NEO-FFI je tvořen 12 položkami, které analýze NEO PI-R nejlépe vystihovaly jednotlivé dimenze. Neobsahuje tedy subškály (Hřebíčková, 2011). Kromě dotazníků k měření pěti dimenzí osobnosti existují i jiné inventáře zabývající se měřením osobnosti.

Myers-Briggs Type Indicator (dále jen MBTI) je v současnosti jednou z dalších nejužívanějších metod diagnostiky osobnosti. Patří také spolu s Big Five k jedněm z nejkoumanějších osobnostních inventářů. MBTI vychází z typologie osobnosti C. G. Junga, který identifikoval 4 základní preference ve vnímání a chování různých lidí ve vztahu k okolnímu světu, jež jsou nepostradatelné pro běžné fungování člověka ve společnosti. Oproti NEO inventářům, které umisťují jedince na hodnotícím kontinuu „má – nemá daný rys“, umisťuje MBTI jedince do opozitních kategorií, např. „je extravertní či introvertní“, které jsou neutrální ve vztahu k duševnímu zdraví, intelektuálnímu fungování a psychické adaptaci (McCrae, 1989; Carducci, 2020).

Z MBTI přímo vychází i jeho adaptace z pera Goldeny s názvem **Golden Profiler of Personality** (dále jen GPOP). Českou verzi vydalo Test centrum. Přidanou hodnotou GPOPu je jeho škála „napětí – uvolnění“ mapující reakci na stres. Teoreticky je test zakotven i v pětifaktorovém modelu osobnosti, neboť bylo zjištěno, že se tyto škály koncepčně překrývají (Wagnerová, 2011).

2.4 Vzájemné souvislosti hlavních konstruktů

Většina vysokoškolských studentů považuje studijní život za důležité období v jejich životě. Studenti se mohou svobodně rozhodovat o všech aspektech svého života a ve své nově objevené svobodě se obvykle musí snažit splnit očekávání svých rodičů. Tato očekávání souvisejí především s jejich akademickými výsledky. V důsledku toho je mnoho studentů vystaveno nepřímým stresům souvisejícím s akademickými výsledky. Stres se stal součástí akademického života studentů díky různým interním a externím očekáváním, která jsou na ně kladena. Akademický stres, se kterým se potýká mnoho studentů, lze přičíst různým faktorům, jako jsou špatné učební návyky nebo špatné rozdělení času na studium. To může vést k horšímu akademickému výkonu. Některé studie se logicky zaměřují na vztah akademického stresu a akademické úspěšnosti. Vědci zjistili, že stres má negativní dopad na studijní výsledky studenta (Albeg a Castro-Olivo, 2014; Goldstein, Boxer a Rudolph, 2015). I autoři Talib a Zia-ur-Rehman (2012) a Gustems-Carnicer et al. (2019) dokládají, že vnímaný stres souvisí s nižší akademickou úspěšností.

Studie Banu et al. (2015) poukazuje na to, že studenti s vyšší mírou akademické úspěšnosti také zažívají vyšší míru obecného stresu. K tomuto se přiklání i studie Aydin (2017). Naproti tomu Rafidah et al. (2009) zjistil, že stres z učení nesouvisí s akademickými výsledky studentů. K řešení těchto rozporů Cavanaugh et al. (2000) navrhl, že se může jednat spíše o druh, než míru stresu, což může vést buď k pozitivním, nebo negativním výsledkům. V zásadě jde o to, že pokud student prožívá pracovní či studijní stres, který prospívá kariérnímu rozvoji (časový tlak, odpovědnost) a zajišťuje se tím jeho vývoj po pracovní stránce, bude se jeho akademická úspěšnost pravděpodobně zvyšovat, ale stres, který pramení z organizačních záležitostí či z nejistoty, brání kariérnímu rozvoji studenta (Edwards et al., 2014; Zhang a Lu, 2009). Což tedy znamená, že pokud je vynaložené úsilí oceněno odpovídající známkou, studenti jsou motivováni vynaložit větší úsilí na překonání problémů s učením, a tím zlepšit jejich

akademické vzdělání, ale vnější faktory jako hlučné prostředí, přeplněné přednáškové sály či tlak vrstevníků, akademické úspěšnosti spíše brání.

Důležité je dodat, že ne všechny uvedené studie zkoumají vztah mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem, tak jak je vydefinován pro tuto disertační práci. Některé studie se zabývají obecně vnímaným stresem a akademickou úspěšností, některé akademickým stresem a pouhými výsledky studia. Přímou souvislostí mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem se zabývají tyto studie (např. Herath, 2019; Safree et al., 2010; Khan, 2015; Křeménková et al., 2020) a všechny naznačují podobné výsledky. Tedy, že akademický stres negativně koreluje s akademickou úspěšností, tedy laicky řečeno, čím menší stres, tím také vyšší akademická úspěšnost.

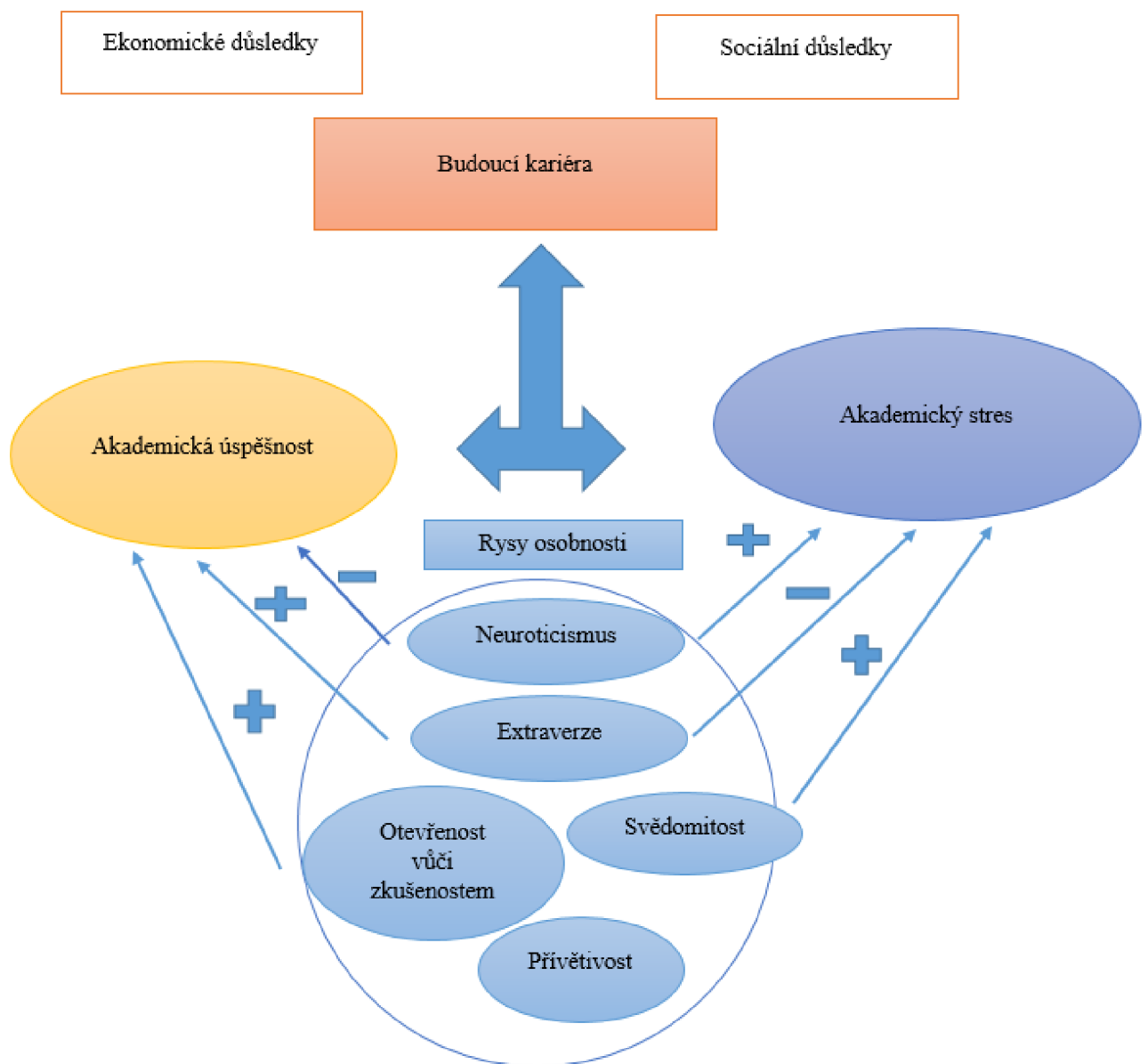
Lze předpokládat, že výše uvedené koncepty akademické úspěšnosti a akademického stresu jsou do určité míry ovlivněny vnitřními faktory na straně konkrétních jedinců. Smyslem této disertační práce je hledat mezi uvedenými konstrukty souvislosti. Ke vztahu osobnosti a akademické úspěšnosti lze najít mnoho studií, které jsou většinou ve vzájemné shodě, že dimenze otevřenost vůči zkušenostem (Putwain et al., 2010) či extraverte jsou častými prediktory akademické úspěšnosti (Thiele et al., 2018; Verešová, 2015). Najdou se také studie, které poukazují na to, že mezi akademickou úspěšností a extravertí není souvislost (Poropat, 2009). Laidra, Pullman a Helle (2007) dodávají, že dalším rysem, jež pozitivně koreluje s akademickou úspěšností je přívětivost. Tento autor rovněž poukazuje na pozitivní vztah mezi akademickou úspěšností a svědomitostí. Ve shodě jsou také studie (Komarraju et al. 2009; Conard, 2006, Bipp a Přehrada, 2014; Richardson et al., 2012; Önder et al., 2014). Naopak neuroticismus, tedy nižší emoční stabilita, má efekt opačný (Angelkoska et al., 2016). Neuroticismum bývá ze všech ostatních rysů osobnosti nejčastěji zkoumán a spojován s akademickou úspěšností. Studenti s tímto rysem jsou často sebevědomí a stydliví v chování a také mají potíže s ovládním nutkání, a tak oddalují uspokojení. Caspi, Robert a Shiner (2005) se snažili najít vysvětlení vztahu mezi osobnostními rysy a studijními výsledky nejen ve škole a studiu, ale také v zaměstnání. Podle těchto autorů může být spojení mezi osobností a akademickou úspěšností velmi významné. Pokud si člověk vybere prostředí v souladu s jeho osobností, v případě studenta, obor v souladu s jeho osobností, může se akademická úspěšnost, případně úspěch v práci významně zvýšit (více viz kapitola 3.3 Osobnost pracovníků v pomáhajících profesích v pojetí Big 5).

V rámci vztahu mezi akademickým stresem a osobností je nutno podotknout, že osobnostní rysy jsou považovány za jeden z nejsilnějších prediktorů emoční stability a vnímání

pohody. Emoční stabilita a extravertze jsou typicky spojené se štěstím, pozitivním vlivem na všechny oblasti života a vyšší odolností vůči stresu a neuroticismus je spojen s úzkostí a negativním vlivem na všechny oblasti života (Diener et al 1999). Vztah mezi neuroticismem a zranitelností vůči stresu, byl sice široce studován, ale většina studií se zaměřuje konkrétně na lékařské studenty (Firth-Cozens 2003). McManus et al. (2004) zkoumali vztah mezi extravertzí, neuroticismem, svědomitostí a stresem u studentů medicíny a zjistili, že studenti s vyšší mírou rysu extravertze a nižší mírou neuroticismu a svědomitosti prožívali i nižší míru stresu. Ve vztahu k humanitním oborům, pomáhajícím profesím či učitelské profesi, však podobný výzkum nebyl dohledán. Korelace mezi akademickým stresem a osobností obecně (ve vztahu k Big five) obvykle ukazuje, že emoční stabilita a extravertze jsou spojeny s větší odolností proti stresu, zatímco neuroticismus má tendenci být spojován s úzkostí a nižší odolností proti stresu (Ebstrup et al., 2011). Studie (Křeménková et al., 2020) odkazuje na pozitivní korelaci mezi akademickým stresem a dimenzí svědomitosti. Naopak málo studií neidentifikovalo žádné korelace mezi osobností a akademickým stresem (např. Chai a Low, 2015).

Efekt těchto faktorů se liší nejen podle osobnosti, ale také ve vztahu k roku, oboru a typu studia (Chowdhury, Sato a Yamamoto, 2017; Sohail, 2013). Stále tedy existuje prostor tyto konstrukty prozkoumat v různých kontextech a vztazích např. ve vztahu k oboru, typu studia či ve vztahu k demografickým proměnným. Tyto konstrukty jsou v akademickém prostředí zásadní a mohou se negativně promítnout do profesní kariéry studentů a též mohou mít negativní sociální a ekonomické důsledky (Kadapatti a Vijayalaxmi, 2012; Živčić- Bećirević, Smojver-Ažić a Dorčić, 2017), které si blíže rozvedeme v kapitole 3. Vztah konstruktů k edukační realitě.

Na následujícím schématu (Obr. 5) můžeme přehledně vidět souvislosti těchto konstruktů.



Obr. 5 Vzájemné souvislosti hlavních konstruktů

(Zdroj: vlastní zpracování)

Které, ale další proměnné mohou ovlivnit míru akademické úspěšnosti akademického stresu? Předpovídání studijních výsledků je již mnoho let předmětem zájmu vědců v oblasti psychologie a vzdělávání. Zpočátku byla výzkumná šetření zaměřena směrem k inteligenci a kognitivním schopnostem, později se těžiště výzkumného zájmu přesunulo od intelektuálních aspektů k těm neintelektuálním jako je sociální opora (Domagala-Zysk, 2006), motivační

faktory (Stover et al., 2014), přístupy ke studiu a již výše zmíněné osobnostní rysy (Poropat, 2009). Konstrukty, jež by se daly přiřadit je mnohem více: výkonová motivace, self- efficacy, kritické myšlení, ale tato disertační práce není schopna obsáhnout vše a dále zmíněné konstrukty byly vybrány po pečlivé rozvaze.

Jedná se o motivy ke studiu, přístup ke studiu a sociální opora a v následujících podkapitolách budou blíže představeny. Jejich zařazení do disertační práce bude zdůvodněno v následujícím textu.

Přístup ke studiu je v pedagogickém výzkumu považován za významný konstrukt při vysvětlování akademické úspěšnosti a selhání v akademickém výkonu (např. Vettori et al., 2020). Přístupy ke studiu jsou definovány jako metakognitivní systémy přesvědčení zaměřené na proces učení (např. Vermunt a Donche, 2017), jejichž výběr je podporován různými akademickými zkušenostmi (např. Entwistle a Peterson, 2004). Na rozdíl od učebního stylu, který představuje různé způsoby, kterými studenti provádějí učební úkoly, přístup ke studiu zahrnuje další rozměr, tedy organizované a řízené úsilí. Je také ovlivněn zkušeností s výukou, učením a hodnocením, se kterými se jednotlivec setkává, a liší se tedy také v závislosti na různých podmínkách učení. (Entwistle a Peterson, 2004)

Studie ukazují, že přístupy ke studiu jsou spjaté také s osobními **motivy** (Pinto et al., 2018; Purdie a Hattie, 2002; Vermunt & Vermetten, 2004) a právě motivy jsou dalším konstruktem, který je v této disertační práci zkoumán v souvislosti s akademickou úspěšností a přístupy ke studiu. Motivace ke studiu byly do této disertační práce vybrány nejen z důvodu úzké propojenosti ke konstruktům akademická úspěšnost, ale také kvůli návaznosti na strategii vzdělávací politiky 2030+, ve které se udává, že je málo výzkumů, které reflektují proměny u studentů učitelství. Touto disertační prací tedy můžeme rozšířit poznatky o studentech, jež si volí pro svoji budoucí profesní dráhu studium pedagogické fakulty. Velké množství empirických důkazů podporuje názor, že **rysy osobnosti** významně predikují volbu povolání (Tokar, Fischer a Subich, 1998) a řada studií v této oblasti zkoumala také vztahy mezi osobnostními rysy a profesními motivy. Tato disertační práce se tedy bude také zabývat vztahem mezi osobnostními rysy a motivy ke studiu.

Ve vztahu k akademickému stresu byl přidán konstrukt sociální opora. Tento konstrukt bývá dáván do souvislosti také s akademickou úspěšností, ale do této disertační práce byl zařazen především z důvodu toho, že dle řady studií je považována za významný protektivní faktor a zároveň je i jednou z copingových strategií.

2.5 Motivy ke studiu

Dalším faktorem, jenž ovlivňuje studentovo působení na vysoké škole, jsou motivy ke studiu. Motivů můžeme vnímat jako pohnutky vedoucí k určité činnosti. V tomto případě se jedná o studium a přípravu na budoucí povolání. Motiv má cíl, směr, intenzitu a trvalost. Trvalost pramení z podnětů vnitřních, vědomých, bezděčných, podvědomých, anebo vnějších. Motivů hrají významnou roli při činnosti myšlenkové, emoční, ale také fantazijní. Bývají klasifikovány různými způsoby, nejčastěji dle potřeb. Pod pojmem motiv si tedy můžeme představit jakéhokoli vnitřního činitele, který člověka směřuje k aktivitě, vyjadřuje důvody jeho činnosti a správný motiv dává činnosti také smysl. V širším slova smyslu vyjadřuje chování člověka i na nevědomé úrovni, v užším slova smyslu představuje záměr a cíl. Motivů člověka se v jeho chování mohou projevat různě. Stejná reakce člověka je projevem různých situací a naopak. Pod tímto složitým procesem reakcí si můžeme představit komplex motivů, které se navzájem ovlivňují (Hartl a Hartlová 2000).

Každý autor dělí motivy podle jiného klíče. Lewin zavedl rozlišení motivů na primární a odvozené. Primární motivy, nepodmíněné, směřují k přímému uspokojení, jako např. motiv hladu a odvozeným motivem je pak potřeba určitého druhu jídla. Dalším možným tříděním je rozlišení motivů na vrozené a získané. Člověk je průsečíkem tří světů: světa přírody, světa společnosti a světa idejí. V osobnosti člověka se tyto tři světy sjednocují. Podle toho lze také třídít motivy na biogenní, psychogenní, sociogenní a ideové (Smékal, 2002). Velmi častým a v praxi užitečným dělením motivů je dělení na vědomé, neuvědomované a nevědomé motivy. Je to dáno podílem vědomí na vzniku a uplatnění motivu.

Při výběru vysoké školy, je motiv studenta většinou vědomý a svoji volbu provede z nějakého důvodu. Motivů volby povolání lze definovat jako myšlenkové procesy související s kariérou, které způsobují, že člověk jedná specifickým způsobem (Richardson a Watt, 2016; Wigfield a Eccles, 2000). Obor pracovní a organizační psychologie vyvinul širokou škálu teoretických modelů, které popisují kariérní rozvoj a volbu povolání jako dynamický proces, do nějž se promítá mnoho faktorů (Gottfredson, 2005; Atkinson, 1964; Smith, 1964).

Skladba studentů na vysokých školách ve vztahu k osobnostním charakteristikám není dle Dostálové (in Fiala, 2005, s. 9) zcela náhodná. Dle jejího názoru se různé vysokoškolské obory liší podle typu studentů, kteří daný obor chtějí studovat. Obecně lze říci, že při výběru studentů na vysoké školy se uplatňují dva, často protichůdné faktory: zevní a vnitřní. Zevní, objektivní důvody výběru studentů vycházejí z potřeb společnosti. Tento výběr určuje stupeň

zájmu o obor ve vztahu k potřebám na pracovním trhu. Hlavním hybným momentem je počet přihlášených. Určité obory mají už desítky let mnoho zájemců, z nichž se jen malá část na školu dostane. Jiné obory nejsou pro malý zájem schopny naplnit počet míst ke studiu.

Z praktického pohledu lze dle Dostálové (in Fiala, 2005, s. 9) motivy k volbě povolání rozdělit na několik kategorií: motivy společensky přijímané, motivy navozené speciálním společenským prostředím a také osobní a osobnostní motivy. Mezi motivy společensky přijímané patří: vysoká prestiž (medicína, práva), vysoký výdělek (ekonomie, finance, módní návrhářství, architektura), osobní nedotknutelnost (politické funkce), popularita (zpěváci, herci), sportovci, touha po moci a manipulace s lidmi (vysoké státní funkce). Dále jsou to motivy navozené určitou situací např. rodinná tradice povolání, ctižádost rodičů, náhodný kontakt s určitým povoláním (osobní zkušenost s pomáhajícími profesionály). V neposlední řadě to mohou být osobní důvody: strach ze smrti (medicína, povolání vyžadující nasazení života), kompenzace sníženého sebevědomí, hyperkompenzace skrytého komplexu méněcennosti z jiné oblasti např. napoleonský komplex. Poslední skupinou mohou být motivy, jež vyplývají přímo z osobnosti člověka. Buď reálná volba podle nadání, nebo naopak přitažlivost povolání, na které se nehodí. Ve vztahu k přijímacímu řízení do oborů spadajících pod pomáhající profese, by měl být zkoumán stupeň zodpovědnosti, vztah k lidem, intelektuální schopnosti, logické myšlení, přiměřený práh psychické i fyzické odolnosti. V neposlední řadě by měl mít dotyčný odpovídající smysl pro hodnoty, rozhodně by si měl vážit lidského života (Dostálová, in Fiala, 2005; Barrick a Mount, 1991; Sajjad Hussain, 2012; Zášková, 2009).

Volba ke studiu učitelské profese je ovlivněna také řadou motivů. Studie naznačují, že lidé mají různé důvody, proč se stát učiteli. Některé studie uvádějí, že studenti se chtějí stát učiteli, díky vnějším motivům, například dlouhým prázdninám nebo vidině stabilního zaměstnání (Papanastasiou a Papanastasiou 1997). Mezinárodní studie však naznačují, že výběru učitelství jako profese dominují vnitřní a altruistické důvody. Mezinárodní zjištění odhalily, že osobní naplnění, touha pracovat s dětmi, smysluplné zapojení do akademického předmětu, který si vyberou, přínos pro společnost a splnění snu, jsou běžnými důvody pro výběr učitelské profese (Manuel a Hughes 2006). Tato zjištění se vztahují k budoucím učitelům na základní škole. Co se týče studentů učitelství pro střední školy, můžeme najít rovněž podobné vnitřní a altruistické důvody (Thornton, 2002), ale rovněž nalezneme i důvody, které jsou více akademicky zaměřené.

Jarvis a Woodrow (2005) zjistili, že motivy studentů souvisí s kariérou. Náročná, stabilní, obohacující kariéra a přání pokračovat v práci s konkrétním tématem jsou nejvíce

preferované důvody, proč se stát učitelem. Watt a Richardson (2006) charakterizují skupinu učitelů jako „vysoce angažovaní přepínači“, což znamená, že tito jednotlivci jsou angažovaní učitelé, kteří jsou v profesi více pro zkušenost, než pro učitelskou kariéru. Smethem (2007) představil koncept „portfoliových učitelů“, kteří vnímají výuku pouze jako odrazový můstek v jejich kariérním růstu. Vzhledem k popularitě profese, tedy vědci zkoumali motivy, které vedou studenty ke studiu učitelství, a bylo zjištěno, že tento výběr ovlivňuje řada dalších osobnostních faktorů (Johnson & Kardos, 2007; Richardson a Watt, 2006), je tedy žádoucí tento konstrukt prozkoumat v širších souvislostech.

2.5.1 Měření motivů

Motivy ke studiu se dle Sinclair, Dowson a McInerney (2006) u různých skupin studentů liší. Někteří autoři poukazují na rozdíly ohledně věku (Bruinsma a Jansen 2010; Hellsten a Prytula 2011), jiní na rozdíly ohledně pohlaví (Sinclair, Dowson a McInerney 2006) a další poukazují na oborové zaměření (Hellsten a Prytula, 2011). Bastick (2000) dokonce zaznamenal rozdíly v rámci různých zemí. V českém kontextu byla realizována řada výzkumů vztahujících se k motivům budoucích učitelů. Této problematice se věnoval především Havlík (1995), z jehož výsledků vyplynulo, že u studentů, jež nastupují na pedagogickou fakultu, můžeme v prvopočátku sledovat větší zájem o danou aprobaci, než o pedagogickou práci jako takovou. U budoucích učitelů na prvním stupni je to jiné, ti většinou nastupují do studia s touhou učit a věnovat se pedagogické práci. Z výzkumu Doudlíka a Škody (2006) vyplynulo, že za nejvýznamnější důvody pro volbu učitelské profese považují studenti práci s dětmi, volný čas a prázdniny, možnost seberealizace a učení se novým věcem. Naopak jako nejčastější faktor, proč se neuplatňovat v učitelské profesi, byla uváděna lepší perspektiva mimo školství. Zajímavý výzkum provedla Mazáčová (2013). Její výzkumné šetření proběhlo ve dvou časových rovinách, jedno v roce 2002 a druhé v roce 2012. Z jejího výzkumu vyplynulo, že nejvýznamnějšími důvody pro volbu učitelské profese se ukázal nejen zájem o práci s dětmi, předchozí zkušenosti ze školství, osobní naplnění, ale také možnost mít vliv na děti. Podle výsledků tohoto průzkumu plánuje nastoupit do školství zhruba 70 % studentů.

Tématem motivace v kontextu strukturace studia učitelství se dotýká i Wernerová (2013). Cílem jejího výzkumu bylo zjistit, zda existuje rozdíl v názorech na připravenost k výkonu učitelské profese za pomoci subjektivního vyjádření studentů pedagogických fakult nestrukturovaných (Mgr.) a strukturovaných (NMgr.) studijních programů a zda se liší postoje

studentů k budoucí učitelské profesi nestrukturovaných a strukturovaných programů učitelství 2. stupně ZŠ a učitelství SŠ. Na základě dotazníkového šetření mezi 622 studenty čtyř pedagogických fakult v České republice v letech 2009-2010 uvádí, že u studentů absolvujících navazující magisterské studium učitelství je motivace k nástupu do práce nižší než u studentů v nestrukturovaném studiu. Wiegerová a Gavora (2014) realizovali kvalitativní výzkum zaměřený na motivaci studentek bakalářského studia učitelství v mateřské škole (29 respondentek). Metodou sběru dat v tomto výzkumu bylo tematické psaní textu. Motivaci studentů učitelství a rolí motivů v utváření profesní identity studentů učitelství se věnuje Stuchlíková (2006), která představuje ve svém textu závěry psychologických výzkumů zaměřených na toto téma.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že motivy ke studiu učitelství se zabývala řada autorů, ale nebyl vytvořen standardizovaný dotazník, jenž by mohl být použit. Pro potřeby této disertační práce, byla nalezena inspirace ve studii Zelinkové (2014), která došla k 11 motivům, které rozdělila na vnitřní adaptivní motivy, vnější adaptivní motivy a vnější maladaptivní motivy. Výsledky studie ukazují, že studenti, kteří zdůrazňují zejména vnitřní i vnější adaptivní motivy, častěji plánují uplatnění v učitelské profesi, kdežto studenti s vnějšími maladaptivními motivy se této profesi v budoucnu chtějí spíše vyhnout. Whelan (2009) dodává, že pokud chceme zvýšit status i atraktivnost pedagogické profese a zvýšit kvality uchazečů, je třeba uchazeče vybírat nejen podle jejich schopností či studijních předpokladů, ale také podle motivů ke studiu, neboť správný motiv a motivace je pro výkon pedagogické profese a vytrvání v ní podstatným faktorem.

2.5.2 Vztah motivů ke studiu k dalším konstruktům

Motivace studenta vybrat si obor, který mu nejlépe vyhovuje, může mít velký vliv na jeho výkon v prvním roce (Byrne a Flood, 2008). Motiv studenta je zásadní především v dlouhodobé perspektivě, kdy vynaloží více úsilí na to, aby vytrvale plnil zadané úkoly a dosahoval svých cílů (Habibah et al., 2011; Elias a Ping, 2011; Clark, 2010) a zároveň je tedy i významný z hlediska dokončení studia a může mít i významný vliv na akademickou úspěšnost. Existuje mnoho vědeckých důkazů, které zdůrazňují fakt, že motivační faktory zvyšují akademický výkon (Prospero a Vohra-Gupta, 2007; Roeser et al., 2013). Vnitřní motivace pozitivně ovlivňuje akademický výkon (Bouffard a Couture, 2010; Diseth et al., 2010). Vnější motivace má však také dle některých autorů pozitivní vliv na akademickou

úspěšnost (Bakhtiarvand, 2011; Helkera a Wosnitza, 2016; Passini et al., 2015; Waseka a Simatwa, 2016; Luttah a Waseka, 2016). Naproti tomu demotivace působí na akademickou úspěšnost a výkon studenta negativně (Gudjonsson, 2006), ale bylo odhaleno několik pozitivních dopadů.

Motivy a motivace jsou tedy možným determinantem akademické úspěšnosti (Robbins et al., 2004; Hattie, 2009; Plante et al., 2013). Existuje několik studií, které zahrnují složku motivace a motivu jako prediktor akademické úspěšnosti a navíc zohledňují předchozí výsledky studentů (Dicke, 2018; Marsh, 2005; Postigo, 2020). Těchto studií je však omezený počet (Murphy a Alexander, 2000). Také nalezneme studie, které se zaměřují na přístup ke studiu a motivační faktory, jež by mohly ovlivnit zlepšení studijních návyků studentů (Mallillin, et al., 2020). Dle Duff, et al. (2004) studenti, kteří jsou motivováni vnějšími prostředky, častěji používají povrchní přístup k učení. Tyto vztahy je však zapotřebí důkladněji ověřit.

Motivy jsou hybnou silou, která iniciuje, vede a udržuje chování orientované na cíl (Cherry, 2016). Velká část zahraniční odborné literatury upozorňuje na důležitost osobnostních proměnných pro pochopení aspektů povolání chování. Osobnost je považována za distální sílu, která ovlivňuje pracovní chování prostřednictvím motivů pro určité typy kariéry a pracovního prostředí (Barrick a Mount, 2005). Velké množství empirických důkazů v posledních dvou desetiletích podporuje názor, že osobnost významně predikuje volby povolání a profesní zájmy (Tokar, Fischer a Subich, 1998). Teoretické předpovědi a výzkumná data tedy naznačují, že příjemní a extravertní lidé mají tendenci preferovat zaměstnání, která zahrnují práci s ostatními. Také lidé otevření vůči zkušenostem a extravertní jedinci preferují práce, které jsou skutečně motivující a smysluplné, bez ohledu na charakteristiky, jako je jistota zaměstnání nebo plat. Některé výzkumné důkazy naznačují, že neuroticismus by mohl souviset s vnějšími aspekty motivace (Furnham, Forde a Ferrari, 1999), nicméně dosavadní výzkum neumožňuje žádné jednoznačné stanovisko předpovědi. Svědomitost koncepčně nesouvisí s konkrétními požadavky učitelské profese, ale je trvale nejvíce prediktivní dimenzí pro celkový výkon a vnitřní spokojenost napříč povoláními (Barrick, 2005). Studie Jugovič (2012) ukázala, že osobnostní rysy lépe předpovídají vnitřní motivaci ve srovnání s motivací vnější. Dvě osobnostní dimenze, extraverze a přívětivost byly významnými prediktory vnitřní hodnoty kariéry, ale také spokojenosti s volbou této profese. Více viz kapitola 3.3 Osobnost pracovníků v pomáhajících profesích v pojetí Big 5.

2.6 Přístup ke studiu

Přístup ke studiu (learning approaches) je s akademickou úspěšností často spojován (Cassidy a Everyus, 2004). Entwisle (1988) uvádí, že je třeba rozlišovat přístup ke studiu (learning approaches) a studijní styl. Studijní styl představuje různé způsoby, kterými student zpracovává znalosti a provádí učební úkoly. Zatímco přístup ke studiu zahrnuje také další rozměr, tedy organizované, řízené úsilí a rozhodovací proces (Dart, 2010). Studijní přístup je charakteristický svým zaměřením, motivací, strukturou, posloupností, hloubkou, složitostí a flexibilitou (Mareš, 2013). Je také ovlivněn zkušeností s výukou, učením a hodnocením, se kterými se jednotlivec setkává, a tak se liší v různých podmínkách učení.

Z hlediska pedagogického výzkumu přístupů ke studiu, můžeme za průkopníky zabývající se tímto tématem považovat Martona a Säljö (1976), kteří vyvinuli koncept „hloubkových“ (deep approach) a „povrchových“ přístupů (survey approach). Zatímco student, který používá hloubkový přístup, hledá smysl v učivu a snaží se najít souvislost mezi myšlenkami, povrchový přístup je spíše o memorování a strachu ze selhání (Juklová et al., 2015). Entwisle (1988) navíc přidal přístup strategický, který souvisí s cílem studenta, jímž je získat, co možná nejlepší známku. Někteří autoři upozorňují, že tentýž student může zaujímat v různých podmínkách jiné přístupy (Richardson, 2008; Biggs, 2012).

Studenti využívající hloubkový přístup se pokoušejí porozumět tomu, co chce autor říci, spojit myšlenky a vytvořit smysl pro učební materiál jeho propojením s předchozími znalostmi (Rytkönen, et al., 2012). Hloubkové strategie bývají dle Lyke, Kalaher a Young (2006) využívány v kurzech a předmětech, které jsou propojeny s referáty, projekty a více vyžadují, aby studenti porozuměli materiálu. Studenti touží po nových znalostech, rádi se učí a mají zájem o obsah výuky. Snaží se porozumět obsahu učení a dobře si ho zapamatovat na dlouhou dobu.

Naproti tomu studenti, kteří jsou motivováni vnějšími prostředky, častěji používají povrchový přístup a zpravidla jsou motivováni potřebou vyhnout se selhání (Duff et al., 2004). V důsledku toho se studenti s povrchovým přístupem zaměřují spíše na jednotlivé části než na celý obrázek a často k učení těchto částí používají strategie memorování učení (Watson, 2003). Lyke, Kalaher a Young (2006). Styl povrchového učení je typický pro studenty, kteří nemají zájem o učení a učí se, protože musí a protože chtějí proces učení překonat rychle. Učí se texty nazpaměť, nepřemýšlejí o nich a neanalyzují je. Výsledek tohoto typu učení je nízké nebo žádné porozumění obsahu učení a to, co se naučili, je brzy zapomenou.

Třetí a poslední přístup k učení, známý jako strategický, se vyznačuje vysokou motivací k úspěchu (Watson, 2003). Je také spojen s efektivním využíváním času a úsilí (Phan a Deo, 2008). Student se strategickým přístupem pracuje na dosažení nejlepších výsledků, ať už považuje učební materiál za zajímavý či nikoli. Strategické zaměření na úspěch studenty přiměje, aby si zorganizovali čas a pracovní prostor tak, aby dosáhli požadovaných cílů (Biggs, 1987). Tím se liší od povrchového přístupu, kde cílem je splnit minimální požadavky a strategie je omezena na prosté učení základního obsahu za účelem alespoň “dostat se do dalšího ročníku”.

2.6.1 Měření studijního přístupu

Zkoumání přístupů ke studiu a podpora hloubkového přístupu u studentů jsou důležité aspekty ve výzkumu a praxi. Jedním z nástrojů široce používaných pro výzkum přístupů ke studiu je z roku 1987 od Johna Biggse “**Study Process Questionnaires**“, který má šest měřítek, tedy hloubkový motiv (deep motive), hloubková strategie, povrchový motiv (surface motive), povrchová strategie (surface strategy) motiv úspěchu (achieving motive) a strategie úspěchu (achieving strategy). Tento dotazník vznikl na základě deseti dotazníků (SBQ) vztahujících se ke studijnímu chování a zpracování informací (Biggs, 1987). Faktorová analýza tehdy ukázala, že by se deset dotazníků dalo interpretovat pomocí tří faktorů, motivů. Jedním z nich bylo vyhýbání se problémům, druhým efektivní zapojení a třetím maximální zapojení. Každý motiv byl spojen se shodnou strategií. V roce 2001 vytvořili Biggs, Kember a Leung nástroj **Revised Two Factor Study Process Questionnaire R-SPQ-2F**. Jedná se o revizi originálu. Zůstala pouze dimenze hloubková a povrchová, počet otázek v nástroji byl také snížen ze 42 na 20. Hlavním ospravedlněním revize bylo, že zkrácená verze má vyšší realibilitu i v různorodém učebním prostředí (Biggs, 2001).

Tento inventář však není jediný, který se zabývá měřením přístupu ke studiu. V roce 2000 vytvořil Pintrich a McKeachie **Strategies and Learning Questionnaire (MSLQ)**. MSLQ má dvě hlavní škály – škálu motivace a škálu strategie učení. Škála motivace má sedm dílčích škál a škála strategií učení má devět dílčích škál. Zatímco MSLQ pokrývá další dimenze učení, jako je kontrola, self-efficacy a samoregulace, má také mnoho společného s inventářem SPQ, pokud jde o hloubkové a povrchové rozlišení (Pintrich, 1993).

Zatímco předešlé dotazníky jsou vyvinuty pro měření obecných preferencí studentů, **Learning Activities Questionnaire (LAQ)** (1986) bylo vyvinuto pro zkoumání strategií učení

a k posouzení. Inventář byl konstruován na základě dvou dimenzí – kognitivní operace (např. zapamatování, porozumění, rozpracování) a specifického rysu obsahu zaměřené například na termíny, fakta a zásady. I přes tuto odlišnost, i tento inventář vychází ze stejné struktury a tedy strategií hloubkového a povrchového přístupu (Ager, 2012).

Když obrátíme svoji pozornost na tuzemské měření přístupů ke studiu, zjistíme, že jsou nástroje přebírány především ze zahraničí. Podle Mareše (1998) existuje přes stovku dotazníků různých kvalit, s jejichž pomocí lze diagnostikovat učební styly žáků. Ve své monografii uvádí značně propracovaný přehled dotaznických metod. V roce 1987 přeložil Mareš do českého jazyka, dotazník studijního přístupu od Grahama, Entwistleho a Ramsdena (1984). Tento dotazník obsahuje 45 položek, na něž žáci odpovídají pomocí pětistupňové škály a zjišťují šest základních proměnných. Dotazník uvádí také Dittrich (1993) spolu s vyhodnocením a normami.

Dále **Dotazník ILP (Inventory of Learning Processes)**, jehož autory jsou Američané Schmeck, Fibich a Ramanaiah. Dotazník ILP přeložili a českou verzi vydali Mareš a Procházková v roce 1998. Inventář sestává z 58 tvrzení a je zaměřen na studenty středních a vysokých škol. Respondenti odpovídají pomocí pětistupňové škály. Schmeckův dotazník patří k těm, které akcentují kognitivní procesy. Časová náročnost testu se pohybuje kolem 20 minut. Pozitivní proměnné: orientace na výkon (složky: strategický přístup, touha po úspěchu, profesionální motivace), orientace na význam a smysl učení (složky: hloubkové učení, vnitřní motivace) a systematickosti v učení. Negativní proměnné: orientace na reprodukování učiva (složky: povrchový přístup, snaha vyhnout se neúspěchu), mimoškolní orientace (složky: nesystematický přístup, negativní motivace, potřeba sociálního styku), negativní tendence k učení (složky: lehkomyšlný přístup, přepečlivost a absence nadhledu) (Mareš, 1995).

2.6.2 Vztah studijního přístupu k dalším konstruktům

Ačkoli neexistují jasné důkazy, že studijní přístup přímo ovlivňuje akademickou úspěšnost a akademický stres, většina výzkumů ukazuje, že hloubkový a strategický přístup pozitivně koreluje s akademickou úspěšností (Duff et al., 2004; Rytönen et al., 2012) a povrchový s ní koreluje negativně (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Snelgrove a Slater, 2006). Ze studie Öhrstedt, Lindfor (2016) vyplynulo, že existuje signifikantní vztah mezi akademickou úspěšností a strategickým přístupem, ale u hloubkového a povrchového přístupu se žádný signifikantně významný vztah nepotvrdil.

Také nalezneme studie, které se zaměřují na studijní přístup k učení a motivační faktory, jež by mohly ovlivnit zlepšení studijních návyků studentů (Mallillin, et al., 2020). Dle Duff, et al. (2004) studenti, kteří jsou motivováni vnějšími prostředky, častěji používají povrchný přístup k učení. Tyto vztahy je však zapotřebí důkladněji ověřit.

Vztah studijních přístupů k akademickému stresu je komplikovanější. Povrchný přístup je prediktorem vyšší úzkosti před zkouškou a hloubkový a strategický přístup tyto negativní projevy snižují (Moneta, 2007). Několik studií se však zabývalo konkrétními vztahy mezi přístupy ke studiu a vnímáním stresu ve vysokoškolském kontextu a došly k zajímavému výsledku. Mezi studenty, kteří zažívali nejvyšší míru vnímaného stresu, patřila část studentů s povrchným přístupem a podobný počet studentů byl i s hloubkovým přístupem (Heikkilä, 2011). Öhrstedt (2016) však ve své studii zjistil, že studenti s povrchným přístupem mají signifikantně nižší hodnoty vnímaného stresu, než studenti se strategickým a hloubkovým přístupem. Méně stresovaní a středně stresovaní studenti neuváděli tolik hloubkový přístup, to naznačuje jistý pozitivní vztah mezi hloubkovým přístupem a vnímaným stresem.

Studie Öhrstedt (2016) dále ukázala, že akademická úspěšnost, povrchný přístup a vnímaný stres spolu negativně korelovaly. Povrchný přístup zahrnuje širokou škálu pocitů, jež mohou vytvořit relevantní stresory a přispět tak ke snížení akademické úspěšnosti. Nadruhou stranu je logické, že pokud se student snaží hlouběji porozumět jakémukoli obsahu učení či si strategicky rozfází svoji přípravu na zkoušky, bude jeho akademická úspěšnost vyšší. Z výše uvedených studií však jednoznačně nevyplývá, že tomu tak skutečně je.

2.7 Sociální opora

Sociální opora je konstrukt, který se v odborné literatuře vyskytuje zhruba od 40. let. Od roku 1999 se začal objevovat v tuzemské odborné literatuře a to nejen psychologické, ale také sociologické. Neznamená to však, že by se s tímto konstruktem vědecká společnost nezabývala již dříve, ale používala se pro ni jiná terminologie např. sdílení radosti, bezvýhradná akceptace. Stejně jako v případě akademického stresu a akademické úspěšnosti je velmi obtížné sociální oporu vymezit. Každý autor na sociální oporu nahlíží z trošku jiné perspektivy (Mareš, 2001).

Vágnerová (2004) na ni nahlíží jako na postup, který lidem pomáhá zvládnout náročné situace. Pomoc může být materiální, praktická nebo informační či pečovatelská. Křivohlavý (2009) ji vnímá jako pomoc, jež je poskytována druhými lidmi člověku, který je v tíživé životní

situaci. Obecně lze říci, že jde o existenci, činnost či blízkost osob, kterým jedinec věří, může se na ně spolehnout a v případě potřeby, jsou ochotny poskytnout radu, pomoc či péči. Existují však složitější vysvětlení zahrnující více dimenzí (Cobb, 1976) Shumaker a Brownell, 1984), (Barrera, 1986; Pearson, 1986).

Winemiller, et al. (1993) prozkoumali dopad několika různých konceptualizací sociální opory, provedli rešerši literatury a zjistili, že sociální oporu nelze jednoznačně definovat. Navíc naznačují, že úplná definice sociální opory zahrnuje několik složek: vnímanou oporu, spokojenost s oporou, strukturální proměnné a další faktory sociálně podpůrného chování (Winemiller et al., 1993). Hupceyová (1998) se přiklání k tomu, aby byl konstrukt sociální opory vyjádřen těmito atributy: zdroj sociální opory, vnímání poskytnuté opory příjemcem, vztah mezi příjemcem a poskytovatelem a pozitivní výsledek poskytované sociální opory. Gore (1978) specifikoval následující atributy sociální opory, kterými jsou úsilí o zajištění uspokojení potřeb a úsilí o city. Z toho vyplývá, že sociální opora může být v zásadě vnímána dvěma způsoby. Jednak jako obecný konstrukt, na němž je závislá kvalita života jedince, jednak specifický konstrukt, jež je spjat s náročnými životními situacemi.

Jiní autoři vnímají sociální oporu jako sociální a psychologickou podporu, kterou jedinec přijímá nebo vnímá (např. respekt, péči a pomoc) ve svém okolí (Hefner, Eisenber, 2009; Barrera, 1986) či jako zkušenost, že je člověk oceňován, milován a respektován ostatními, kteří jsou přítomni v jeho životě (Gurung, 2017). Lze na ni nahlížet také jako na faktor, který označuje, zda je jedinec schválen nebo odmítnut určitou sociální skupinou (Bahar, 2010) nebo jako na faktor, který přímo souvisí s procesem zvládnání jednotlivých situací (Křivohlavý, 2009). Jiní autoři ji zmiňují v kontextu stresu tedy, že se jedná o jev, který pomáhá jednotlivcům snížit množství prožívaného stresu. Dusselier et al. (2005) ji vnímá jako rozmanitost přirozeného pomáhajícího chování, kterého se člověku skutečně dostává, když je mu poskytnuta pomoc. K tomu se přiklání také (Gottlieb, 1978).

Sociální opora je mimořádně důležitá pro udržení dobrého fyzického a duševního zdraví. Celkově se zdá, že pozitivní sociální opora vysoké kvality může zvýšit odolnost vůči stresu (Kugbey, 2015). Sociální podpora je odvozena od sítě lidí, kterou tvoří rodina a přátelé (Awang, Kutty a Ahmad, 2014; Zimet a Farley, 1988). Nedostatek sociální opory je určujícím faktorem problémů duševního zdraví, včetně depresivních symptomů mezi vysokoškolskými studenty (Bukhari a Afzal, 2017; Safree a Dzulkipli, 2010; Yasin, 2010) a má negativní dopad na kvalitu života studentů (Dafaalla et al., 2016). Studenti čelící stresující události se často obrazejí na ty, kteří se o ně starají, hledají informace, útěchu a jistotu. Někdy může toto hledání

podpory nabývat explicitní formy (hledání rady nebo vylévání emocí), zatímco jindy může být sociální opora implicitní (připomínka, že člověk patří do sítě vzájemně se podporujících rolí a povinností). Sociální opora, ať už implicitní nebo explicitní, je cenným prostředkem, kterým může člověk snížit negativní dopad stresu (Cohen a Wills, 1985; Seeman, 1996; Taylor, 2007; Thoits, 1995).

Barrera (1986) popsal ve své práci 4 druhy sociální opory. Přímá opora (poskytnutí náhledu na situaci či rady), nepřímá opora (projevování zájmu o individuální problémy a naslouchání soukromým pocitům), pozitivní sociální interakce (zapojení do sociální interakce pro zábavu a relaxaci) a materiální pomoc (poskytování hmotných materiálů ve formě peněz a jiných fyzických předmětů). Tyto faktory jsou obsaženy v Inventáři sociálně podpůrného chování (Barrera a Baca, 1990; Barrera, Sandler a Ramsay, 1981; Barrera, 1986), který bude více popsán v následující podkapitole spolu s dalšími metodami měření sociální opory. Nutno dodat, že přijatá sociální opora představuje podporu skutečně získanou jednotlivcem. Tento typ podpory je však nejen prospěšný, ale má i svou stinnou stránku (Thoits, 1982). Šolcová a Kebza (1999) upozorňují především na možnou nepřijatelnou formu této podpory (může být proti přesvědčení jedince), případně na její výši, v jejímž důsledku jedinec ztrácí důvěru ve své schopnosti.

2.7.1 Měření sociální opory

První nástroj, který si zmíníme je Inventář sociálně podpůrného chování (ISSB). Snahou tohoto inventáře je zachytit přijatou oporu, kterou respondent vnímal během uplynulých čtyř týdnů. Tento inventář se skládá z několika škál: rada, která v sobě zahrnuje přímou a nepřímou oporu (directive and nondirective support), emoční opora (emotional support) a materiální pomoc (material support). Přímou a nepřímou oporou je myšlenko poskytnutí rady, náhledu na situaci nebo také projevení zájmu k problémům druhého člověka. Může se jednat také o vyjádření sympatií k člověku, který potřebuje pomoci. Pod emoční oporou si můžeme představit subjektivní pocit, že máme někoho, kdo je tu pro nás ať se děje cokoliv. Pod hmotnou pomocí se skrývá např. půjčení peněz či poskytnutí místa k pobytu (Barrera, 1986).

ISSB není jediným inventářem, který lze využít k měření sociální opory. Další možností je osmimístný dotazník funkční sociální opory **Functional Social Support Questionnaire** (FSSQ; Broadhead, Gehlbach a Kaplan, 1988). Respondenti hodnotí každou položku na pětibodové stupnici Likertova typu v rozsahu od 1 (mnohem méně, než bych chtěl) do 5 (tolik,

kolik bych chtěl). Položky jsou sečteny, čímž se získá celkové skóre v rozmezí od 8 do 40, vyšší skóre naznačuje lepší sociální oporu. Při vývoji dotazníku Broadhead et al. (1988) potvrdili, že FSSQ má adekvátní vnitřní konzistenci, spolehlivost a validitu testu. Předchozí studie využívající FSSQ také potvrdily dobrou vnitřní konzistenci (Slade, et al. 2007; Carswell, Blackburn a Barker, 2011). Rozdíl oproti ISSB vidíme především v tom, že tento dotazník má pouze jednu škálu.

Jak již bylo zmíněno ve vymezení tohoto konstruktů, tak k sociální opoře můžeme zaujímat vícero pohledů, proto se i někteří autoři přiklánějí k tomu měřit tento konstrukt ve více kontextech, které neměří separovaně, ale v jednom souboru otázek. Příkladem může být SDS, jež je vypracován Center for Collegiate Mental Health (Jones et al., 2018). **Standardized Data Set (SDS)** obsahuje otázky vztahující se k pohlaví, rase/etnickému původu, sexuální orientaci, bydlení, ročníku studia, sociální opoře a finančnímu stresu.

Dotazníky vytvořené v České republice vztahující se k populaci vysokoškolských studentů, nebyly dohledány, avšak existují dotazníky, které jsou přejímány ze zahraničí a následně modifikovány na české prostředí. V Americe vznikl dotazník CASS (**Child and Adolescent Social Support Scale**), jehož autory jsou **Christine Malecki, Michelle Demarary** (Demarary, 2002). Tento dotazník je určen pro děti ve školním věku a byl modifikován na české prostředí autory Mareš a Ježek (2013). Za výhodu tohoto dotazníku se dá považovat možnost získání informací o sociální opoře v kontextu zdrojů, tedy zda ji poskytnul rodič, spolužák, učitel či kamarád. Tento dotazník má několik využití. Může posloužit jako screeningový nástroj, ale stejně dobře se dá využít i pro individuální práci s klientem. Limitem tohoto dotazníku však je, že je určen pro děti a adolescenty a to znamená, že je do 20 let věku studenta, což pokrývá studenty maximálně do druhého ročníku terciárního vzdělávání.

Dalším dotazníkem, jenž byl testován na české populaci je Dotazník sociální opory **Social support Survey – MOS**. Byl vytvořený v devadesátých letech dvacátého století skupinou Rand and Medical Outcomes Study. Jedná se o indikátor míry sociálního fungování a je určený pro měření hodnot u běžné populace. Tento dotazník obsahuje 5 dimenzí: emocionální (emotional), informační (informational), hmotnou (tangible), afektivní (affectionate) a dimenzi pozitivní sociální interakce (positive socialinteraction). Autory tohoto dotazníku jsou Kožený a Tišanská (2003).

Do výzkumu v rámci disertační práce byl vybrán **Inventář sociálně podpůrného chování (ISSB)**, jehož validita je dostatečně prokázána díky zahraničním studiím, co se týče kulturní přenositelnosti. Z pohledu obsahového nám dá nejvíce informací o přijaté sociální opoře studentů, avšak na základě výzkumných šetření nelze opomenout ani významnost sociální opory vnímané, kterou zmíněný inventář neměří, proto byl přidán **Dotazník PSSS (Perceived Social Support Scale)**. Autorem tohoto dotazníku z roku 1974 je Blumenthal. Položky dotazníku jsou posuzovány na sedmibodové škále a vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu. Tímto inventářem můžeme zjistit úroveň sociální opory od významné, blíže neurčené osoby, od členů rodiny a od přátel (Blumenthal et al., 1987).

2.7.2 Vztah sociální opory k dalším konstruktům

Ve chvíli, kdy student nastoupí na vysokou školu, má před sebou mnoho náročných situací. V posledním čtvrt století je stále více studována sociální opora u dospělých a adolescentů. Na základě výzkumných šetření bylo zjištěno, že sociální opora napomáhá psychické a fyzické pohodě vysokoškolských studentů a tím působí i jako prevence negativních dopadů stresu na život (Bhatti, 2019). Sociální opora nemá vliv pouze na odolnost vůči stresu, ale existují rovněž studie, jež potvrzují její pozitivní vztah k akademické úspěšnosti (Fernández, et al., 2015; Thiele et al., 2018). Do této disertační práce byl tento konstrukt přidán zejména kvůli svým protektivním účinkům na akademický stres. Sociální opora se tedy stala důležitým tématem ve vysokoškolském prostředí, protože pokud student nemá dostatečnou oporu, je pro něj mnohem těžší úspěšně zvládnout studium a přizpůsobit se akademickému prostředí se všemi jeho požadavky a nároky. Je prokázáno, že sociální opora u vysokoškolských studentů snižuje úzkost a studenti se s podmínkami vysoké školy příznivěji srovnávají.

Výzkumy naznačují významný vztah mezi sociální oporou a psychickými poruchami včetně deprese a stresu (Alimoradi, et al. 2018; Bukhary a Afzal, 2017; Kugbey, 2015). Tyto studie nacházejí shodu v tom, že sociální opora hraje důležitou roli v pohodě studentů. Studie Friedlander, et al. (2007) zjistila, že studenti, kteří měli vyšší sociální oporu, měli nižší míru stresu a byli dobře adaptováni na podmínky univerzity (Friedlander, 2007). K podobnému zjištění dospěl také Glozah (2013).

I přesto, že vysoká škola je dle (Goldscheider a Davanzo, 1986) charakterizována zvýšenou autonomií, i vysokoškolští studenti mají silné vazby s rodinou. Výzkum Budescu a Silverman (2016) ukázal, že studenti v rámci emocionální opory, spoléhají na rodinu. Opora přátel a rodiny se jeví významná i ve vztahu k akademické úspěšnosti (Mahmoud et al., 2015;

Malecki a Demaray, 2003; Jones, 2018). Bylo zjištěno, že sociální opora ze strany rodiny a přátel má podstatný vliv na emocionální, sociální a akademický výkon vysokoškolských studentů (Awang et al., 2014). V této vývojové fázi dospívání jsou však přátelé jako zdroj sociální opory stále důležitější než rodina (Kugbey, 2015). To potvrzuje i studie, která ukazuje, že míra sociální opory od přátel je významným prediktorem deprese u vysokoškolských studentů (Wörfel, et al., 2016). Velkou roli hraje sociální opora i ve vztahu k adaptaci na akademické prostředí. Dle Friedlandera (2007) totiž přátelé a rodina významně přispívají k emocionálnímu, sociálnímu, ale i k akademickému vývoji během prvního roku na vysoké škole.

3 Vztah stěžejních konstruktů k edukační realitě

Univerzitní prostředí je složitý systém s celou řadou proměnných, mezi které patří nejen obecná vzdělávací politika konkrétní instituce, ale také přístup fakulty, katedry, učitelů, ostatních zaměstnanců a samozřejmě studentů. Snahou univerzity je mít úspěšné studenty, kteří uspějí na trhu práce a jsou pro výkon daného povolání připraveni na profesionální úrovni, což zároveň svědčí i o kvalitě vysoké školy. Ve vztahu k pedagogickým oborům mezinárodní výzkumy ukazují, že kvalita učitelů přímo úměrně souvisí s dosahovanými výsledky žáků. Z rozboru statistických údajů a dalších informačních zdrojů vyplývá, že v regionálním školství v současné době pracuje průměrně kolem 13 % učitelů bez potřebné odborné kvalifikace⁶ (Krajská ročenka školství 2010, 2011). Je tedy žádoucí přispět k dotvoření komplexnějšího obrazu o proměnách studentů učitelství v návaznosti na plánované změny v pregraduální přípravě učitelů.

Úspěšný student a uplatnění se v oboru jsou charakteristiky, které odpovídají hlavnímu konstruktů disertační práce, jímž je akademická úspěšnost. Akademická úspěšnost však není pouze jednopoložková, ale ovlivňuje ji řada dalších konstruktů jako např. akademický stres, osobnost a samozřejmě také mnoho dalších faktorů, které byly detailně rozebrány v předchozích kapitolách. Důležitý je cíl, který mají studenti i univerzity stejný a tedy uspět na trhu práce. Uspěť na trhu práce a úspěšně absolvovat studium, nabývá důležitosti vzhledem k znepokojivé míře předčasného ukončení vysokoškolského studia. Nedokončení vysokoškolského studia má velké důsledky. Jednak jsou tu důsledky pro stát, ale také pro profesi jako takovou. Student nemůže vykonávat práci, pro kterou chtěl být kvalifikován a dochází tedy ke zhoršení jeho zaměstnatelnosti na trhu práce (Lynch a Oakford, 2021). Vystává tedy otázka: Jak zasáhnout? Vzhledem k tomu, že předčasné ukončení studia na vysoké škole (zejména v prvních dvou letech vysoké školy) negativně souvisí s akademickým výkonem (např. Gershenfeld, Hood a Zhan, 2016; Kirby a Sharpe, 2001; Westrick et al., 2015), pomoc studentům k lepšímu výsledkům se zdá být významnou záležitostí, na kterou je třeba se zaměřit. Na druhou stranu se však nabízí i jiný pohled a to, že pokud by se snížil počet přijatých studentů, snížil by se i počet nedokončených studií.

Poslední kapitola teoretické části tedy bude zaměřena na hlavní konstrukty, které popíšeme ve vztahu ke vzdělávání. Akademická úspěšnost bude popsána v kontextu

⁶ Nekvalifikovaný učitel je ten, který nemá požadovanou odbornou kvalifikaci pro konkrétní pedagogickou pozici ve smyslu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

konkrétních charakteristik studentů, jež mohou, ale nemusí míru akademické úspěšnosti ovlivnit. U akademického stresu budou uvedeny faktory, které se přímo vztahují k vysokoškolskému prostředí, a rovněž zmíníme možnosti, jakým způsobem by mohl student pracovat se stresem. Rysy osobnosti popíšeme ve vztahu k budoucím pracovníkům v pomáhajících profesích a také ve vztahu k učitelské profesi v pojetí Big five.

3.1 Akademická úspěšnost v kontextu konkrétních charakteristik studentů

Akademickou úspěšnost lze považovat za jeden z nejdůležitějších ukazatelů kvality vzdělávání v kontextu přípravy studentů na budoucnost. Akademická úspěšnost je dle Yorka, Gibsona a Rankin (2015) definována jako dosažení vzdělávacího cíle, získání znalostí, dovedností a potřebných kompetencí pro výkon vybrané profese. Dosáhnout úspěchu však vyžaduje píli, trpělivost, ale také uspokojení a radost z dosaženého cíle. K úspěchu potřebují studenti nejen vůli, ale také dovednosti (Meece, Blumenfeld a Hoyle, 1988; Pintrich a De Groot, 1993). Akademická úspěšnost se většinou měří známkami a GPA (Aksoy, et al., 2011; York, Gibson a Rankin, 2015). Nutno však uvést, že hodnocení akademické úspěšnosti je složitý proces a existuje mnoho faktorů, které jej mohou ovlivnit (Arici, 2007; Crosnoe, Johnson a Elder, 2004; Demirtaş, 2010; Gelbal, 2008; Şevik, 2014). Nejčastěji se výzkumy zaměřují na vzdělávací prostředí (Aydoğan, 2013), kvalifikaci učitelů (Kavak, Aydın a Akbaba-Altun, 2007), vedení (Şahin, 2011), školní kulturu (Demirtaş, 2010), vliv rodiny a socioekonomické faktory (Barr, 2015). Tyto faktory byly blíže přiblíženy v kapitole 1.2.1, ale rovněž existují faktory spadající do široké kategorie s názvem: situační (Bulus, 2011).

K základním charakteristikám studentů patří pohlaví. Ve vztahu k akademické úspěšnosti a rozdílů mezi muži a ženami nalezneme řadu studií, ale s rozporuplnými výsledky. Někteří autoři poukazují na to, že ženy mají lepší akademický výkon (Voyer, 2014; Richardson, Abraham a Bond, 2012) a na ně poté navazují autoři, kteří se snaží tyto rozdíly odůvodnit např. vlivem kognitivních faktorů (Cornelisz, 2020) či povahou a strukturou studijních programů (DeBerard, 2004; Kolster a Kaiser, 2016). Z výsledků Menon et al. (2016) vyplynulo, že ženy jsou úspěšnější v oborech humanitního zaměření. Výzkumy Atovigba (2012), York, Gibson a Rankin (2015) zabývající se výkony v matematice zase ukazují vyšší akademickou úspěšnost u mužů. Najdou se však studie, které vliv pohlaví na akademickou úspěšnost zpochybňují (Gibb, 2008).

Další charakteristikou je přítomnost či nepřítomnost specifických vzdělávacích potřeb. V České republice jsou studenti s SVP na vysokých školách zastoupeni asi jen 0,15 – 0,45 %.

Míra přístupnosti univerzitního prostředí se každým rokem zvyšuje, záleží na potencialitě jednotlivých univerzit, avšak podpora ze strany center pro osoby se specifickými vzdělávacími potřebami nemusí být studenty využívána dostatečně (Horváthová a Pastieriková, 2017). Rozvoj inkluzivního vysokoškolského vzdělávání vyžaduje porozumění filozofickým, politickým, pedagogickým a kontextovým faktorům, které buď pomáhají, nebo brání přístupu a účasti vzdělávání jednotlivcům se zdravotním postižením (Zhang et al., 2018). Dle výzkumného šetření (Sedláková, 2020) mají studenti s SVP signifikantně nižší akademickou úspěšnost, oproti studentům intaktním v celkovém skóru a ve škále sociální adaptace.

Dalšími charakteristikami, jež mohou, ale zároveň nemusí ovlivnit akademickou úspěšnost je typ oboru, forma studia a charakteristiky ze střední školy. Vlk et al. (2017) ve své analýze uvádí, že se studijní úspěšnost u učitelských oborů drží pod průměrem. Dle analýzy Národního ústavu pro vzdělávání odcházejí z vysokoškolského studia nejčastěji studenti, kteří zvolili obory jako je chemie, fyzika, matematika, zemědělství a technické obory. Naopak nejúspěšnější jsou studenti oborů práva, medicíny, zdravotnických oborů a studenti umění. Analýza dále poukazuje na rozdíly mezi absolventy různých středních škol a podotýkají, že za nejúspěšnější absolventy jsou považováni absolventi gymnázií a lyceí. To do jisté míry potvrzuje i výzkumné šetření Sedlákové a Dočkalové (2021). Významným prediktorem, je dle této studie také vyznamenání na střední škole a plynulý nástup na vysokou školu s čímž se shoduje i analýza (Vlk et al., 2017). Nutno však uvést, že obě analýzy nahlížejí na akademickou úspěšnost z různého úhlu pohledu.

U studentů různých forem studia jsou patrné rozdíly již při výběru studia, takže předpokládáme, že i v akademické úspěšnosti se budou lišit. Za jednu ze zásadních nevýhod pro studenty kombinované formy považujeme minimální kontakt s vyučujícími a ostatními studenty. Mají však oproti studentům prezenční formy také nespornou výhodu v podobě zkušeností týkajících se komunikace a řešení problémových situací (Esposito, 2011). Výzkumné šetření Sedlákové a Vaňkové (2020) odhalilo slabou korelaci mezi oběma skupinami, vyšší hodnoty pro studenty prezenční formy.

Další zjištění se týká ročníku studia a typu studia. V České republice je poměr nedokončeného studia v případě studentů bakalářského studia 40 %, u studentů magisterského studia 16 % a u postgraduálních studentů 10 %. Ještě důležitější je, že většina z těchto předčasně ukončených studií se vyskytuje v prvních letech studia (Fischer a Vltavská, 2016). To může být do jisté míry způsobeno tím, že začátek studia vysoké školy přináší studentům řadu změn (Smékal, 2002) a dle Ondrejoviče (1995) je student velmi zatížen stresem, protože se musí vyrovnat s jiným způsobem života, jenž mu přináší také plno nových výzev a změn v jeho

životě. Sedláková (2021) uvádí, že po této fázi by se měla akademická úspěšnost studentů zvyšovat, což dokládá i její výzkumné šetření. Problémem je, že dle analýzy je nejvyšší neúspěšnost soustředěna do prvního ročníku bakalářského studia napříč všemi obory (MŠMT, 2018; Zelenka, 2019), takže není pravidlem, že každý student tuto fázi úspěšně překoná, což na druhou stranu nemusí být úplně špatně. Student si může uvědomit, že jeho obor nenaplnil představy, které měl a přihlásí se na obor jiný, kde jeho akademická úspěšnost může být vyšší, avšak tyto údaje analýza nezahrnuje. V jiném případě si student může uvědomit, že studium nezvládá a pokud studium ukončí již v prvním ročníku a začne pracovat, není stát zatížen tolik, jako kdyby studium nedokončil těsně před státními závěrečnými zkouškami. Tento údaj je tedy zapotřebí vnímat z vícera pohledů.

Největším problémem je však dle autorů motivace studentů. Vlk et al. (2017) ve své analýze vysokých škol uvádí, že u učitelských oborů se během let 2003 – 2014 úspěšnost drží pod průměrem. Budoucí učitele je třeba motivovat a nadchnout pro pedagogickou práci. Sinclair et al. (2006) považuje za klíčové, aby studenti učitelství byli vedeni k profesi těmi správnými motivy, jinak hrozí, že svoji profesi opustí. Mazáčová (2013) podotýká, že dle realizovaných výzkumů má touhu uplatnit se v učitelské profesi pouze čtvrtina studentů učitelství. Analýza Národního ústavu pro vzdělávání z roku 2018 ukázala, že nezaměstnanost studentů z oborů pedagogika, učitelství a sociální péče je 10,2 % (Chamoutová et al., 2019). Pochopení motivů ke studiu a celkově přístupu studentů nám může pomoci porozumět, jaké jsou primární motivy studia pedagogické fakulty.

Vliv na akademickou úspěšnost může mít také míra a způsob přípravy na výuku a zkoušky, vypracovávání úkolů, docházka na přednášky a semináře, organizace studia atd., tedy jaký studijní přístup k učení si student zvolí. Přístup ke studiu se může u stejné osoby měnit v průběhu a v čase a také ve vzdělávacím kontextu (Biggs a Tang, 2007; Marton a Säljö, 1976). Studenti využívající hloubkový přístup mají velký zájem o myšlenky a vzájemnými vztahy mezi nimi. Také se snaží důkladně porozumět materiálům, z nichž se učí a jsou vnitřně motivováni. Tyto všechny aspekty napovídají, že takový student by měl mít také vyšší akademickou úspěšnost, avšak dle dohledaných výzkumných šetření toto predikce signifikantně prokázána není (Hasnor, Ahmad a Nordin, 2013). Oproti tomu studenti s povrchového přístupem se příliš neangažují a učí se učivo bez ohledu na souvislosti (Chan, 2016; Arquero et al., 2020, Ellis, 2016; Vašutová a Urbánek, 2010). Tento přístup však vykazuje nízkou negativní korelaci s akademickou úspěšností (Hasnor, Ahmad a Nordin, 2013).

I přesto, že studenti s hloubkovým přístupem nemají dle výzkumných šetření signifikantně vyšší akademickou úspěšnost, je tento přístup z pohledu vzdělávání velmi

žádoucí. Slavík (2012) poukazuje na nepsanou zásadu pedagogů, kteří by měli usilovat o to, aby většina studentů preferovala hloubkový přístup a jejich motivy ke studiu vycházely především ze zájmu o obor a z potřeby poznávat nové.

3.2 Akademický stres ve vazbě na akademické prostředí

Vysokoškolský život je jedním z nejvíce jiskřivých a nezapomenutelných zážitků v životě dospívajícího člověka. Na vysokých školách se adolescenti těší společnosti přátel v rámci různých akademických a společenských aktivit, které je nejen obohacují, ale také připravují na dospělost (Pariat, Rynjah, Kharjana, 2014). Všichni dospívající studenti však zažívají ve svém akademickém životě také akademický stres (Dai, 2015). Vysokoškolští studenti jsou zranitelní vůči různým stresovým situacím, což je vede k tomu, že neustále přemýšlejí, jak by tyto nepříjemné pocity mohli zvládat. Vysokoškolský student se potřebuje připravovat a soustředit, aby dobře fungoval v akademických úkolech různého zaměření. Někteří studenti však velmi často zažívají nekonzistentní výsledky s tím, co do učiva a přípravy vložili. Neefektivní zvládnání, proto může vést u vysokoškolských studentů k úzkosti, problémům s alkoholem, depresím a k mnoha dalším problémům duševního zdraví. Kromě toho může zvýšená hladina stresu způsobit pokles akademických úspěchů a ovlivnit fyzické, sociální a duševní zdraví studentů. Problematika stresu mezi vysokoškolskými studenty je předmětem zájmu mnoha výzkumníků již několik let (Scott, 2009). Řada autorů se shoduje v tom, že bychom k problémům studentů neměli být lhostejní. Úspěch či neúspěch naší společnosti je v rukou mladých lidí a jejich úspěchy se do ní, dříve nebo později promítnou. Nutno podotknout, že ve vztahu ke vzdělávání, je vyšší mírou akademického stresu ohrožena také kvalita vzdělávání (Cartwright, 2000; Finlaynson, 2003; Busari, 2014), což může být problémem. Ve vztahu k učitelské profesi, je kvalitní učitelské vzdělání a akademická kvalita oboru považována za základ. V další části textu se zaměříme na faktory, které mohou studentům způsobovat stres v akademickém prostředí.

Přechod studentů ze školního do univerzitního prostředí může studentům způsobit psychologický, akademický a sociální šok, kvůli obrovským rozdílům ve vzdělávacím systému. Na této úrovni studenti čelí novým metodám výuky, novým akademickým požadavkům, novému typu vztahů mezi studenty a fakultami a dokonce i novým vztahům mezi studenty samotnými. Prostředí tlačí na člověka silnými a náročnými požadavky, aby se přizpůsobil. Již v kapitole 2.2.1 byly nastíněny faktory, které mohou být u studentů nejčastějšími zdroji stresu.

Zdroji stresu se zabývalo mnoho vědců. Akademický stres na vysokoškolské úrovni vzniká z přeplněných poslucháren, semestrálního systému a nedostatku zdrojů k přípravě na zkoušky (Awino a Agolla, 2008). Pitt et al. (2018) zjistil, že pro studenty je nejvíce zatěžující časový stres a čekání na výsledky. Za největší stresor jsou považovány zkoušky a hodnocení. Není tedy překvapivé zjištění, že míra stresu se také liší v návaznosti na období a aktuální pracovní vytížení. Svou roli hraje tedy i to, v jaké části semestru se právě studenti nachází. Akademický stres tedy brání hladkému průběhu studia při dosahování optimálních studijních výsledků. K úspěšné kariéře na vysoké škole je potřeba mnohem víc než jen studium. Různé stresory, jako např. time management spojený se snahou stíhat jednak studijní povinnosti, jednak společenské aktivity, mohou představovat pro studenta ohrožení jeho studijního výkonu (Nandamuri, 2007).

Výzkumy často věnují pozornost souvislostem mezi akademickým stresem a demografickými charakteristikami. Jednou z nejčastějších demografických charakteristik napříč všemi výzkumy je pohlaví. Existují autoři, kteří považují ke stresu náchylnější ženy (Yahaya a Ebrahim, 2016; Calvarcse, 2015), studie Mishra (2018) zase prokázala, že vyšší akademický stres je mezi muži, jiní autoři poukazují na to, že mezi těmito skupinami nelze prokázat signifikantně významné rozdíly (Yikealo, et al., 2018; Gonmei a Devendiran, 2017). Možné vysvětlení, proč vyšší akademický stres pociťují ženy, nabízí Stevenson a Harper (2006). Dle jejich názoru je možnost, že některé ženy studující při práci, chtějí být zároveň vzornou pečovatelkou i studentkou a tato snaha způsobuje tlak, který je příčinou vyšší míry akademického stresu. Další možnou interpretací je, že na sobě dávají znát více emoční slabost, než muži.

Další charakteristika, jež v souvislosti s akademickým stresem stojí za zmínku, je studijní obor. Kauts (2016) poukazuje na to, že nejvyšší mírou stresu jsou ohroženi studenti přírodovědných oborů. Šauerová (2019) tento výsledek potvrzuje a dodává, že studenti humanitních oborů se řadí do skupiny, jež je stresem ohrožena méně. Brožyna (2018) podotýká, že mezi různými studijními obory na lékařské fakultě nebyl v kontextu stresu signifikantně významný rozdíl. Míru stresu může ovlivnit také ročník studia. Dle řady studií (Bayram a Gilgel, 2008; Burns a Sinfield, 2012; Alzahem et al., 2013) zažívají studenti z prvních ročníků vyšší míru akademického stresu, vzhledem k tomu, že mají menší množství zkušeností a také nižší osobní zralost. Nelze opomenout ani vliv šoku z přechodu ze sekundárního na terciární stupeň vzdělávání. Dle Jia a Loo (2018) však nejvyšší míru stresu zažívají studenti ve třetím, případně pátém ročníku, kdy mají státní závěrečné zkoušky.

Některé studenty tedy může stresovat vidina množství učiva, jež se musí naučit, jiné vystoupení před komisí či strach z neúspěchu, ale rovněž se může objevit obava z nenaplnění buď vlastního očekávání nebo očekávání ze strany rodinných příslušníků či pedagogů. Tím se dostáváme i k velmi zajímavému faktoru, jímž je očekávání. Studie Pariat (2014) zjistila, že ze všech akademických stresorů mezi účastníky výzkumného šetření, k míře akademického stresu nejvíce přispělo očekávání rodiny (52,7 %) a očekávání učitelů (32,4 %). Někteří rodiče touží v takové míře po úspěchu svého dítěte, že zapomínají na jeho reálné možnosti. Na druhou stranu však zájem o studium ze strany rodičů může působit i jako protektivní faktor. Putwain et al. (2010) podotýká, že rodičovská podpora může redukovat úzkost. Jako další protektivní faktory si můžeme uvést i osobní charakteristiky jedince např. emoční stabilitu, flexibilitu, sebedůvěru, asertivitu, svědomitost a systematičnost (Vágnerová, 2005). Pod těmito charakteristikami si můžeme představit rysy osobnosti, jež nalezneme v pětifaktorovém modelu osobnosti. Právě rysy osobnosti budou v následující a zároveň poslední podkapitole rozebrány ve vztahu k osobnosti pracovníků v pomáhajících profesích a učitelů.

3.3 Osobnost pracovníků v pomáhajících profesích v pojetí Big 5

Způsobnost k profesi se formuje již od dětství a její formování pokračuje v průběhu celé výchovy a utváří se poté i po zbytek života. Na každou profesi jsou kladeny určité nároky a požadavky. Každý zaměstnavatel má tyto nároky jiné. Jednou z nejdůležitějších věcí je, aby zaměstnanci měli vhodnou kvalifikaci a předpoklady odpovídající pracovní pozici. Svou roli zde hrají nejen požadavky vyplývající z charakteru profese, ale také osobnostní vlastnosti jedince. Zatímco v některých profesích bude hrát roli především fyzická zdatnost a způsobnost, v jiných bude hlavním požadavkem na uchazeče, aby disponoval například vyššími psychickými předpoklady nebo rozvinutými morálními vlastnostmi. Rozpoznání předpokladů u jednotlivých pracovníků je užitečné pro ty zaměstnavatele, v jejichž zájmu je zajištění optimálního výběru personálu, či pro ty, kteří uvažují o změnách v pracovním zařazení u stávajících zaměstnanců. Jednotlivce je možné poznat prostřednictvím jejich individuálních charakteristik. Psychologie práce a řízení se zabývá psychickou způsobností člověka jako pracovníka. Zaměřuje se na to, v jaké míře jsou individuální předpoklady ve shodě s požadavky práce (Bedrnová, 2007).

Osobnostní rysy jsou velmi důležité také při výběru budoucího povolání. Předchozí studie ukázaly, že osobnostní rysy významně korelují s kariérní zralostí (Coertese a Schepers,

2004) a s rozhodováním o kariéře (Rajabi, Papzan a Zahedi, 2012). Aby byla profese úspěšná, vyžaduje specifické dovednosti, které s určitými osobnostními rysy souvisí. To znamená, že úspěch v dané profesi závisí na kompatibilitě osobnostních rysů pracovníka a požadavků dané profese. Pokud jsou rysy a požadavky kompatibilní, lze profesních cílů dosáhnout snadněji a s větším úspěchem. Kromě toho jsou jednotlivci spokojenější a dosahují lepších výkonů, když se věnují povoláním odpovídajícím jejich zájmům a schopnostem (Carpenter, Bauer a Erdogan, 2010). Jakým způsobem se rysy osobnosti mohou projevit na pracovišti, se stalo zájmem mnoha vědců. Liao a Lee (2009) odhalili, že angažovanost na pracovišti pozitivně korelovala s téměř všemi dimenzemi, kromě neuroticismu, který představoval negativní asociace. Barrick a Mount (1991) zjistili, že svědomitost byla dobrým prediktorem úspěchu v různých skupinách profesí a extraverte zase v těch profesích, ve kterých byla důležitá sociální interakce.

Význam osobnostních rysů je snad nejvýraznější v pomáhajících profesích, tedy těch, které obnáší práci s lidmi, především za účelem poskytování opory a povzbuzování různých aspektů blaha druhých. Studie Sajjad Hussain (2012) a Zášková (2009) ukázaly, že ti, kteří pracují v pomáhajících profesích, vykazují vlastnosti, které jsou v sociální komunikaci žádoucí. Mezi ty patří: laskavost a štědrost ve vyjednávání, ale také altruismus, empatie, důvěryhodnost a péče o potřeby jiných lidí. Kromě těchto charakteristik jsou také důležité vlastnosti jako postoj k práci, organizace, vytrvalost, cílevědomé chování, sklon k vyhýbání se riziku a seberegulace nežádoucího chování. V pětifaktorovém modelu osobnosti právě tyto rysy vystihuje přívětivost a svědomitost. Pro zbývající tři rysy modelu (neuroticismus, extraverte a otevřenost), neexistuje jasná shoda, zda se liší v návaznosti na pracovníky z pomáhajících a nepomáhajících profesí. Charakteristiky, které jsou součástí těchto osobnostních rysů, se týkají tendence směrem k negativním nebo pozitivním emocím a afektům, emoční stabilitě, aktivitě a intelektuální zvědavosti (Goldberg, 1993).

Pětifaktorový model lze rovněž aplikovat na výzkum osobnosti učitele. V oblasti pedagogické psychologie nalezneme studie, jež se zabývají teoretickými poznatky o typech osobnosti, jež jsou více nebo méně vhodné a nevhodné pro učitele. Empirické studie se také zabývají profesionálním chováním učitelů a jejich dopadem na změny v osobnosti nebo chování studentů. Dále existují výzkumy zvažující osobnost učitelů v kontextu teorií osobnosti. Do této disertační práce byla vybrána teorie pětifaktorového modelu osobnosti, ale existují samozřejmě i jiné teorie (pro srov. Lamke, 1951; Eysenck, 1970, Rushton, 2007 in Li, 2011). Harris, et al. (2006) naznačuje, že učitelé mohou mít výrazný osobnostní profil jako profesionální skupina, což by do jisté míry mohlo přispět k dotvoření učitelského standardu. Když vezmeme v úvahu

vlastnosti, jež by mohly být součástí standardu učitelské kvalifikace, můžeme přiřadit uvedené rysy ke konkrétním vlastnostem žádoucím pro výkon učitelského povolání. Budoucí učitel by měl být dle Kurelové (2003) otevřený, společenský, výřečný. Měl by mít schopnost vysílat energii, šířit zájem a vystupovat sebejistě (extraverze). Pro učitele je důležitá také schopnost pochopit druhé, vcítit se do aktuálního stavu a situace, sdílet, naslouchat, ale také spolupracovat (přívětivost). Neméně důležitá je i schopnost vytvořit si a dodržet časový rozvrh, stanovit si priority, postupovat podle plánu, dotahovat úkoly do konce (svědomitost). Také by měl umět překonat trému, nejednat zkratkovitě, nevzdat se při prvním problému, neztrácet motivaci a být odolný vůči stresu (psychicky stabilní, opak neuroticismu). Učitel také musí umět argumentovat, rozlišovat podstatné a nepodstatné a pohotově reagovat na nejasnosti. Od učitele se očekává intelektuální kreativita (otevřenost vůči zkušenostem). Disponovat těmito vlastnostmi patří k žádoucím vlastnostem učitele a jejich nedostatek může být překážkou úspěšné činnosti (Kurelová, 2003).

Nutno dodat, že každý jsme jiný a nelze přesně určit, které rysy a jaký poměr by správný učitel měl mít. Z výše uvedeného vyplývá, že, aby byl člověk vhodný pro práci s lidmi obecně, měl by mít vyšší míru rysu přívětivosti, která v sobě zahrnuje laskavost, altruismus, empatii a péči o potřeby jiných lidí. V profesi učitele je důležitá také vyšší míra rysu svědomitosti, jenž souvisí s postojem k práci. Co se týče dalších rysů jako je neuroticismus, extraverze a otevřenost vůči zkušenostem, tyto rysy spíše než postoj k práci předurčují to, jak se daný člověk ve své profesi, bude chovat. U učitele s vyšší mírou neuroticismu očekávejme větší výbušnost, u extraverze zase větší komunikaci a u otevřenosti vůči zkušenostem více ochotu zkoušet nové věci, velmi zjednodušeně řečeno. Nelze však jednoznačně říci, který z těchto rysů by měl převažovat, každý člověk je individuální a zastoupení jednotlivých rysů v osobnosti se liší.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Úvod do výzkumné části

Téma disertační práce je úzce spjato s akademickým prostředím a pregraduální přípravou budoucích učitelů a pracovníků v pomáhajících profesích. Pregraduální příprava na vysoké škole má za cíl přípravu budoucích profesionálů v různých oborech, kteří ke své profesionalitě potřebují být vybaveni určitými znalostmi a dovednostmi, aby dokázali reagovat na různě náročné situace, ať již při studiu nebo později v praxi. Schopnost efektivně fungovat v akademickém prostředí a připravit se na budoucí povolání je klíčem k úspěšnému studiu. Nové nároky na učitele a pracovníky v pomáhajících profesích vyvolané měnícím se paradigmatem vzdělávání, vyžadují inovované přístupy a celoživotní profesní rozvoj. Východiskem pro projektování změn by měl být komplexně pojatý výzkum. U nás stále chybí dostatek výzkumů, které by v širších kontextech analyzovaly proměny v pojetí učitelských a pomáhajících profesích, což se vzhledem k počtu neúspěšně dokončených studií, zdá být prioritou. Výzkumná část by tedy měla rozšířit poznatkovou bázi o studentech učitelských a příbuzných oborů, kterým není v současnosti věnována taková pozornost jako studentům oborů lékařských a přírodovědných. Vzhledem k tomu, že se jedná o relativně nové konstrukty, kterým není v českém prostředí věnována dostatečná pozornost, je toto téma nové a může podnítit další výzkumná šetření, jež mohou vést k postupným změnám ve vztahu k projektování změn ve sledované oblasti. Změny jsou možné nejen na intrapersonální, ale i interpersonální a systémové úrovni, aby však byly tyto změny možné, je třeba sledovanou oblast důkladně analyzovat. Hlavním cílem výzkumné části tedy bude analyzovat vztahy mezi akademickou úspěšností, akademickým stresem a osobností u studentů učitelských a příbuzných oborů. V následující části si shrneme stěžejní výsledky vyplývající z jiných výzkumných šetření.

Z rešerše odborných zdrojů vyplývá, že akademická úspěšnost a akademický stres nepatří mezi konstrukty, jež by byly jednoznačně definovány. V rámci hlavních konstruktů byly nalezeny korelace mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem, ale není jednoznačně prokázáno, zda se jedná o pozitivní či o negativní vztah. Výzkumná šetření potvrzují obojí, ale nejsou dostatečně ověřena na výzkumném souboru českých studentů. Akademická úspěšnost a rysy osobnosti spolu korelují pozitivně v případě otevřenosti vůči zkušenostem, svědomitosti, přívětivosti a negativně v případě neuroticismu. U dimenze extravertze jsou výsledky rozporuplné. Vzhledem k tomu, že tyto výsledky jsou získány ze zahraničních studií, je zapotřebí, aby byla ověřena ve vazbě na tuzemská data.

Akademická úspěšnost a motivy ke studiu spolu korelují, současně jsou spjaty také s konstruktem přístupu ke studiu. Tento vztah však není dostatečně zanalyzován. Motivů ke

studiu byly dále zkoumány ve vztahu k rysům osobnosti, kdy studie upozorňují na významnost osobnostních proměnných pro pochopení aspektů vybraného povolání. Je tedy žádoucí se zaměřit na tyto možné souvislosti. Akademický stres negativně koreluje s emoční stabilitou, extravertí a pozitivně s neuroticismem a svědomitostí. Některé studie sice naznačují, že mezi těmito konstrukty korelace není, ale je jich menší množství. Dále vyplynulo, že sociální opora napomáhá zvyšovat odolnost vůči akademickému stresu.

Významným zjištěním také je, že vztahy hlavních konstruktů se liší v návaznosti na další proměnné. Některé souvislosti daných konstruktů ve vztahu k těmto proměnným jsou již popsány v teoretické části, některé proměnné jsou zcela nové a doposud neprobádané (viz 4.2 Proměnné). Tato disertační práce tedy do jisté míry rozšiřuje výzkumné pole, nejen, co se týče vazby na tuzemská data, ale také právě i v kontextu dalších proměnných.

Z výše uvedeného vyplývá stěžejní výzkumný problém a tedy: *Jaké jsou souvislosti mezi akademickou úspěšností, akademickým stresem a osobností u vysokoškolských studentů?* Tento hlavní výzkumný problém lze rozpracovat do jednotlivých cílů práce (viz 4.1).

Před samotným vymezením cílů je nezbytné operacionalizovat pojmy, které budou v rámci výzkumné části využívány:

Akademická úspěšnost

Akademická úspěšnost je vnímána jako souhrn několika dimenzí – studijní výkon, zvládnutí studijních nároků a sociální adaptace.

Akademický stres

Na akademický stres je nahlíženo jako na konstrukt, jež pramení z několika oblastí, tedy stres způsobený studijními nároky, skloubením studia a osobního života, organizačně sociálních aspektů a očekáváním dobrých výsledků.

Osobnost

Osobnost je pojímána jako soubor psychických mechanismů a rysů, které jsou určitým způsobem organizovány a jsou neměnné. Osobnost zahrnuje následující rysy: neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenostem, svědomitost a přívětivost.

Motivy ke studiu

Motiv lze nejuvýstižněji charakterizovat jako pohnutku, jež je příčinnou určité činnosti (studia) s konkrétním cílem např. získat vysokoškolské vzdělání.

Přístup ke studiu

Přístup ke studiu je vnímán jako organizované, řízené úsilí ve vztahu ke studijním povinnostem. Je v něm zahrnut rozhodovací proces a vypovídá o hloubce studentova přístupu ke studiu, tedy zda je jeho přístup hloubkový nebo povrchový.

Sociální opora

Sociální oporu lze vnímat jako existenci, blízkost či činnost osob, jimž jedinec věří, na něž se může spolehnout a jsou mu v případě potřeby ochotny poskytnout pomoc a péči.

4.1 Cíle

Hlavním cílem výzkumné části práce je analyzovat vztahy mezi akademickou úspěšností, akademickým stresem a osobností u studentů učitelských a příbuzných oborů. Následně bude pozornost zaměřena na vliv vybraných charakteristik studentů (pohlaví, typ studovaného oboru, forma studia, plynulý nástup ze sekundárního do terciárního vzdělávání, přítomnost specifické vzdělávací potřeby) a dalších zvolených proměnných (přístup ke studiu, motivy ke studiu, sociální opora) na akademickou úspěšnost, akademický stres a osobnost.

Dílčí cíle:

1. Analyzovat souvislost mezi akademickou úspěšností, akademickým stresem a osobností.
 - a) Analyzovat do jaké míry dokáže akademický stres predikovat akademickou úspěšnost.
 - b) Analyzovat do jaké míry dokáží rysy osobnosti predikovat akademickou úspěšnost.
 - c) Analyzovat do jaké míry dokáží rysy osobnosti predikovat akademický stres.
2. Analyzovat vliv nezávislých proměnných (pohlaví, typ studovaného oboru, forma studia, plynulý nástup ze sekundárního do terciárního vzdělávání, přítomnost specifické vzdělávací potřeby) na vztah mezi hlavními konstrukty.
3. Objasnit souvislost mezi konstrukty hlavními a vedlejšími.
 - a) Analyzovat do jaké míry ovlivňují motivy a přístup ke studiu studentovu akademickou úspěšnost.

- b) Analyzovat do jaké míry ovlivňují rysy osobnosti motivy ke studiu.
 - c) Analyzovat do jaké míry ovlivňuje sociální opora akademický stres.
4. Analyzovat možné rozdíly v míře akademické úspěšnosti a akademickém stresu mezi studenty z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a studentů z jiných společenskovědních oborů v rámci Univerzity Palackého.

4.2 Proměnné

Pro formulaci výzkumných otázek je nezbytné stanovit proměnné. Do nezávislých proměnných řadíme následující: pohlaví (muž/žena), typ studovaného oboru (učitelský/neučitelský), studijní kombinace (prezenční, kombinovaná forma), plynulý nástup ze sekundárního do terciárního vzdělávání (ano/ne), přítomnost specifických vzdělávacích potřeb (ano/ne), fakulta⁷.

V rámci hlavních konstruktů je za nezávisle proměnnou považována osobnost a akademický stres⁸. V rámci vedlejších konstruktů jsou za nezávisle proměnné považovány: motivy ke studiu⁹, přístup ke studiu a sociální opora.

Do závislých proměnných řadíme následující: akademická úspěšnost, akademický stres a motivy ke studiu.

4.3 Výzkumné otázky

Vzhledem k tomu, že disertační práce analyzuje velmi komplexní vztahy, bylo místo formulace hypotéz, přistoupeno k formulaci výzkumných otázek. Výzkumné otázky vycházejí ze stanovených dílčích cílů.

⁷ V rámci Univerzity Palackého budou ve vztahu k hlavním konstruktům zjišťovány rozdíly mezi Pedagogickou fakultou a jinými společenskovědními obory. Tyto společenskovědní obory tvoří studenti z Filozofické, Cyrilometodějské a Právnické fakulty Univerzity Palackého.

⁸ V rámci některých statistických postupů, na základě formulace výzkumných otázek, je akademický stres závislá i nezávislá proměnná.

⁹ V rámci některých statistických postupů, na základě formulace výzkumných otázek, jsou motivy ke studiu závislá i nezávislá proměnná.

Výzkumné otázky:

1. Jaké jsou vzájemné souvislosti akademické úspěšnosti, akademického stresu a osobnosti?
2. Do jaké míry dokáže akademický stres predikovat akademickou úspěšnost?
3. Do jaké míry dokáží dimenze osobnosti predikovat akademickou úspěšnost?
4. Do jaké míry dokáží dimenze osobnosti predikovat akademický stres?
5. Jak se liší síla vztahů mezi hlavními konstrukty v návaznosti na stanovené nezávislé proměnné?
6. Do jaké míry ovlivňují motivy a přístup ke studiu studentovu akademickou úspěšnost?
7. Do jaké míry ovlivňují dimenze osobnosti motivy ke studiu?
8. Do jaké míry ovlivňuje sociální opora akademický stres?
9. Existují rozdíly v míře akademické úspěšnosti a akademickém stresu mezi studenty z Pedagogické fakulty UPOL a jiných společenskovědních oborů v rámci Univerzity Palackého?

5 Metodologický rámec výzkumného šetření

Jedná se o kvantitativní design výzkumu. Sběr dat byl tedy uskutečněn prostřednictvím kvantitativních metod a v tomto designu byla rovněž uskutečněna i analýza dat. Před vlastním výzkumným šetřením byla realizována přípravná fáze, jež se skládala z několika částí, které budou v následujícím textu stručně charakterizovány.

Přípravná fáze

Přípravná fáze se odehrávala v 1 – 3. ročníku doktorského studia. Tato fáze byla zakončena předvýzkumem, po němž následovalo vlastní výzkumné šetření k disertační práci. Konkrétněji se tato fáze skládala z těchto kroků:

- **Rešerše literatury a odborných zdrojů**

Na začátku bylo důležité, zorientovat se v tématu a vzhledem k počtu konstruktů se jednalo o velmi náročný proces. Jelikož zkoumané konstrukty jsou relativně nové a neprobádané bylo zapotřebí prostudovat zdroje spíše zahraniční. Využit k tomu byl Portál elektronických informačních zdrojů Knihovny Univerzity Palackého, využita byla především databáze EBSCO (EBSCO, 2021), ale také jiné databáze např. IBE (IBE, 1995-2022) či databáze ERIC (ERIC, 2022). Také bylo nahlédnuto do řady významných českých časopisů: Pedagogická orientace (Pedagogická orientace), Orbis Scholae (Orbis Scholae), Aula (AULA), e-Pedagogium (E- Pedagogium, 2022) či E-psychologie (E- psychologie, 2007-2022).

- **Vytvoření testové baterie**

Na základě studia odborných zdrojů byla sestavena testová baterie (podrobněji viz 5.1 Výzkumné metody).

- **Pilotáž**

Pilotáž byla realizována na podzim v roce 2019, tedy ve 2. ročníku doktorského studia. Cílem pilotáže bylo ověřit, zda je vytvořená testová baterie srozumitelná a také zjistit časovou náročnost vyplňování dotazníku. Pilotáže se zúčastnily 4 studentky. Na základě pilotáže byla zpřesněna grafická a formální podoba dotazníku, aby byla v online prostředí uživatelsky příjemnější a též byla zjištěna časová náročnost testové baterie.

- **Předvýzkum**

Sběr dat na předvýzkum byl zahájen na přelomu prosince 2019 a ledna 2020. Výzkumný soubor tvořilo 539 studentů učitelských a neučitelských oborů. V rámci předvýzkumu byly zkoumány hlavní konstrukty a také konstrukty vedlejší ve vztahu k některým nezávislým

proměnným. Průběžné výsledky byly publikovány v recenzovaných sbornících a periodících v rámci projektů:

- **IGA_PdF_2020_025 Jádrové a vyjádřené osobnostní charakteristiky jako možné determinanty akademického fungování** (hlavní řešitel: Mgr. Eva Sedláková)
- **IGA_PdF_2021_019 Faktory hrající roli v procesu zpracování informací u vysokoškolských studentů** (hlavní řešitel: doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.)

5.1 Výzkumné metody

Sběr dat byl realizován dotazníkovým šetřením¹⁰. Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (Chráška, 2016). Testová baterie se skládala z několika dotazníků, které budou v této části stručně popsány.

Úvodní otázky vztahující se k charakteristice výzkumného souboru

V úvodních otázkách vztahující se k výzkumnému souboru nalezneme uzavřené typy položek, kde žádáme o vyplnění informovaného souhlasu, údajů o pohlaví, otevřené otázky v případě věku a oboru a polouzavřené v případě univerzity a fakulty. Dále otázky vztahující se ke studijní kombinaci a přítomnosti specifických vzdělávacích potřeb a plynulému přechodu ze sekundárního do terciárního vzdělávání.

Dotazník akademické úspěšnosti

Tento 9 položkový dotazník zkonstruovaný pro diagnostiku akademické úspěšnosti vychází z pojetí, že ukazatelem akademické úspěšnosti nejsou pouze známky a průměr, ale jedná se o souhrn výkonnostních a nevýkonnostních faktorů. Dotazník zahrnuje 3 škály: studijní výkon, zvládání studijních nároků a sociální adaptace. Položky druhé a třetí škály se hodnotí na pětibodové Likertově škále. První škála je pak počítána ze známek dosažených v průběhu studia (Novotný, Křeménková, 2020). Reliabilita byla ověřena v rámci tohoto výzkumného souboru pomocí Cronbachovy alfy (α). Reliabilita ve škále studijní výkon dosahuje hodnot $\alpha = 0,77$, zvládání studijních nároků $\alpha = 0,817$, sociální adaptace $\alpha = 0,524$.

¹⁰ Vzhledem k tomu, že se jedná převážně o standardizované psychologické diagnostické testy, autorka se radila o postupu s konzultantkou práce.

Inventář akademického stresu

Jedná se o škálu o 17 položkách, které na pětibodové Likertově škále identifikují míru prožívaného akademického stresu. Inventář obsahuje čtyři faktory: 1. stres související se studijními nároky (včetně vnímání stresu v důsledku zkoušek a přípravy na zkoušku, množství informací, které se musí studenti naučit atd.), 2. stres vztahující se k rovnováze studia a osobního života 3. organizačně-sociální aspekty studia (nedostatek času na učení, plnění úkolů v termínu atd.) a 4. očekávání dobrých výsledků (Křeménková, Novotný, nepublikovaná studie). Reliabilita byla ověřena v rámci tohoto výzkumného souboru pomocí Cronbachovy alfy (α). Akademický stres škála - studijní nároky dosahuje hodnot $\alpha = 0,827$, rovnováha studium/život $\alpha = 0,77$, organizační a sociální aspekty $\alpha = 0,659$, očekávání dobrého výkonu $\alpha = 0,653$.

NEO pětifaktorový osobnostní inventář

Inventář sestavila dvojice autorů Costa, McCrae (1985) a pro české prostředí ji přeložili Hřebíčková a Urbánek. Jedná se o výzkumnou metodu sloužící ke zjišťování osobnostních charakteristik skrze pětifaktorový model osobnosti (Hřebíčková, 2011). Obsahuje 60 výpovědí zaměřujících se na popis osobnostních charakteristik zkoumaného jedince, jenž odpovídá prostřednictvím Likertovy pětibodové škály. Na základě zvolených výpovědí respondenta je možno stanovit výši jeho neuroticismu, extroverze, otevřenosti vůči zkušenostem, přívětivosti a svědomitosti (Hřebíčková, Urbánek, 2001). Z toho je odvozena i zkratka inventáře tedy NEOPS (neuroticismus, extraverze, otevřenost vůči zkušenostem, přívětivost, svědomitost), v zahraničí OCEAN. Škály NEO mají vynikající vnitřní konzistenci (Hřebíčková a Jelínek, 2019). Reliabilita byla ověřena v rámci tohoto výzkumného souboru pomocí Cronbachovy alfy (α) a i v rámci této disertační práce dosahuje vynikající úrovně, neuroticismus $\alpha = 0,888$, extraverze, $\alpha = 0,872$, otevřenost vůči zkušenostem $\alpha = 0,704$, přívětivost $\alpha = 0,748$, svědomitost $\alpha = 0,866$.

Dotazník – motivy ke studiu

Položky týkající se motivů studentů ke studiu pedagogické fakulty byly získány ze studie Zelinkové (2014): Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese, která ve svém výzkumném šetření použila 11 motivů, které lze rozdělit na vnitřní adaptivní motivy (zájem o práci s lidmi, touha po neustálém sebevzdělávání, potřeba vychovávat, touha

vykonávat respektované povolání učitelství, formovat mladou generaci), vnější adaptivní (možnost zůstat duševně mladý, možnost svobody a tvořivosti, vzor učitele v okolí) a vnější maladaptivní (dostatek volného času, špatné možnosti jiného uplatnění, rozhodování podle rodičů, nepřijetí na jiný obor). Studenti odpovídají na čtyřbodové Likertově škále od 0 – 4 (od „žádný význam“ po „rozhodující význam“). Reliabilita byla ověřena v rámci tohoto výzkumného souboru pomocí Cronbachovy alfy (α). Motivy ke studiu dosahují těchto hodnot: motivy ke studiu vnitřní adaptivní $\alpha = 0,633$, motivy ke studiu: vnější adaptivní $\alpha = 0,473$ a motivy ke studiu vnější maladaptivní $\alpha = 0,539$.

Dotazník přístupu ke studiu

Jedná se o revizi dotazníku Study Process Questionnaires. Tato verze je kratší a obsahuje pouze 20 otázek. Tento dotazník obsahuje dvě hlavní škály: hloubkový přístup (deep approach) a povrchový přístup (surface approach) se čtyřmi dílčími měřítky: hloubkový motiv (deep motive), hloubková strategie (deep Strategy), povrchový motiv (surface motive), povrchová strategie (surface strategy). Položky jsou hodnoceny na Likertově škále 1 – 5 (Biggs, Kember a Leung, 2001). Reliabilita byla ověřena v rámci tohoto výzkumného souboru pomocí Cronbachovy alfy (α). Reliabilita dosahuje těchto hodnot: hloubkové motivy $\alpha = 0,728$, hloubkové strategie $\alpha = 0,743$, povrchové motivy $\alpha = 0,688$, povrchové strategie $\alpha = 0,692$, hloubkový přístup $\alpha = 0,845$, povrchový přístup $\alpha = 0,824$.

ISSB – Dotazník k měření přijímané sociální opory (sociálně podpůrného chování)

Snahou tohoto inventáře je zachytit přijatou oporu, kterou respondent vnímal během uplynulých čtyř týdnů. Klasická verze se skládá ze 40 položek, ale pro tento výzkum byla použita zkrácená verze, kterou tvoří položek 19. Na každou položku respondent odpovídá za pomoci pětibodové stupnice v rozmezí od „vůbec“ po „skoro každý den“. Tento inventář se skládá z několika škál: rada (přímá a nepřímá opora), (directive and nondirective support), emoční opora (emotional support) a materiální pomoc (material support) (Barrera, 1986). Reliabilita byla ověřena v rámci tohoto výzkumného souboru pomocí Cronbachovy alfy (α). Přijímaná sociální opora dosahuje těchto hodnot: rada $\alpha = 0,829$, emoční opora $\alpha = 0,916$, materiální pomoc $\alpha = 0,832$.

Kromě přijaté sociální opory se na základě výzkumných studií ukazuje jako vhodné sledovat také sociální oporu vnímanou, která je měřena následujícím inventářem.

PSSS – Dotazník k měření vnímané sociální opory

Tento 12 položkový dotazník měří na 7 bodové Likertově škále zdroje sociální opory. Kromě celkového skóru dotazník pracuje se třemi faktory: sociální opora od rodiny, přátel a blíže neurčené osoby. Maximální počet získaných bodů je 84. Čím vyšší je součet položek, tím vyšší je míra sociální podpory (Blumenthal, 1987). Reliabilita byla ověřena v rámci tohoto výzkumného souboru pomocí Cronbachovy alfy (α) a dosahuje vynikající úrovně. Škály dosahují těchto hodnot: rodina $\alpha = 0,933$, přátelé $\alpha = 0,948$ významná osoba $\alpha = 0,919$, celkové skóre $\alpha = 0,938$.

Analýza dat

Analýza a vizualizace dat byla provedena pomocí softwaru RStudio (v. 1. 4. 1717, R v. 4.1.2), jež je specializovaný program na analýzu dat. R poskytuje širokou škálu statistických (lineární a nelineární modelování, klasické statistické testy, analýza časových řad, klasifikace, shlukování, grafických technik) a je vysoce rozšířený. Jednou ze silných stránek R je snadnost, s jakou lze vytvářet dobře navržené grafy v kvalitě publikace, včetně matematických symbolů a vzorců tam, kde je to potřeba (What is R?, 2022).

K analýze dat byly použity následující metody: Shapikoro-Wilksův test, deskriptivní statistika, Cronbachova alfa, Spearmanova korelační analýza, Likehod ratio test, regresní analýza, Fisherův Z test a Wilcoxonův test.

5.2 Výzkumný soubor

V rámci výběru se jednalo o záměrný výběr daný ochotou studentů participovat na výzkumném šetření. Výzkumný soubor je tvořen 1333 respondenty. Průměrný věk je 25 let se směrodatnou odchylkou 7,6. Z toho je 198 mužů (průměrný věk 24,6; SD 6,8) a 1135 žen (průměrný věk 23,4 SD 6,4). Podrobnější popis nabízí tabulky 6 a 7.

Tab. 6 Zastoupení studentů v rámci jednotlivých charakteristik studentů

		<i>Celý soubor</i>	<i>Muž</i>	<i>Žena</i>
Typ studia	<i>učitelský</i>	781 (58,6 %)	85 (42,9 %)	696 (61,3 %)
	<i>neučitelský</i>	552 (41,4 %)	113 (57,1 %)	439 (38,7 %)
Forma studia	<i>prezenční</i>	1027 (77 %)	158 (79,8%)	869 (76,6 %)
	<i>kombinovaná</i>	306 (23 %)	40 (20,2%)	266 (23,4 %)
Plynulý přechod ze sš na vš	<i>ano</i>	977 (73,3 %)	143 (72,2 %)	834 (73,5 %)
	<i>ne</i>	356 (26,7 %)	55 (27,8 %)	301 (26,5 %)
Specifické vzdělávací potřeby	<i>ano</i>	67 (5 %)	17 (8,6 %)	50 (4,4 %)
	<i>ne</i>	1266 (95 %)	181 (91,4 %)	1085 (95,6 %)

Tab. 7 Charakteristika výzkumného souboru ve vazbě na typ fakulty

		Fakulta UP	
		Pedagogická	Jiná
N		488	356
Věk (průměr ±SD)		23 ±6	27 ±10
Pohlaví	<i>muž</i>	33 (6,8 %)	100 (28,1 %)
	<i>žena</i>	455 (93,2 %)	256 (71,9 %)
Typ studia	<i>učitelský</i>	358 (73,4 %)	19 (5,3 %)
	<i>neučitelský</i>	130 (26,6 %)	337 (94,7 %)
Forma studia	<i>prezenční</i>	399 (81,8 %)	249 (69,9 %)
	<i>kombinovaná</i>	89 (18,2 %)	107 (30,1 %)
Specifické. Vzdělávací potřeby	<i>ano</i>	31 (6,4 %)	18 (5,1 %)
	<i>ne</i>	457 (93,6 %)	338 (94,9 %)
Fakulta	<i>pedagogická</i>	488 (100 %)	0 (0 %)
	<i>filozofická</i>	0 (0 %)	141 (39,6 %)
	<i>právnícká</i>	0 (0 %)	48 (13,5 %)
	<i>teologická</i>	0 (0 %)	87 (24,4 %)

5.3 Průběh sběru dat

Testová baterie (viz příloha 1 - 8) byla studentům předkládána v online prostředí, což se zdálo z hlediska sběru, ale i analýzy dat jako nejlepší řešení. Sběr dat byl zahájen na podzim roku 2019 a ukončen na podzim roku 2021. Jednalo se tedy o dvouletý sběr dat. Administrace dotazníků probíhala v rámci vysokoškolských přednášek ve spolupráci akademických pracovníků z Katedry psychologie a patopsychologie a Primární a preprimární pedagogiky a dále na vědeckovýzkumné stáži v Prešově. Současně bylo prostřednictvím mailu osloveno vedení příslušných fakult Univerzity Palackého a také vedení pedagogických fakult v rámci Karlovy, Masarykovy, Ostravské a Jihočeské Univerzity. Cílem bylo získat co největší množství vysokoškolských studentů.

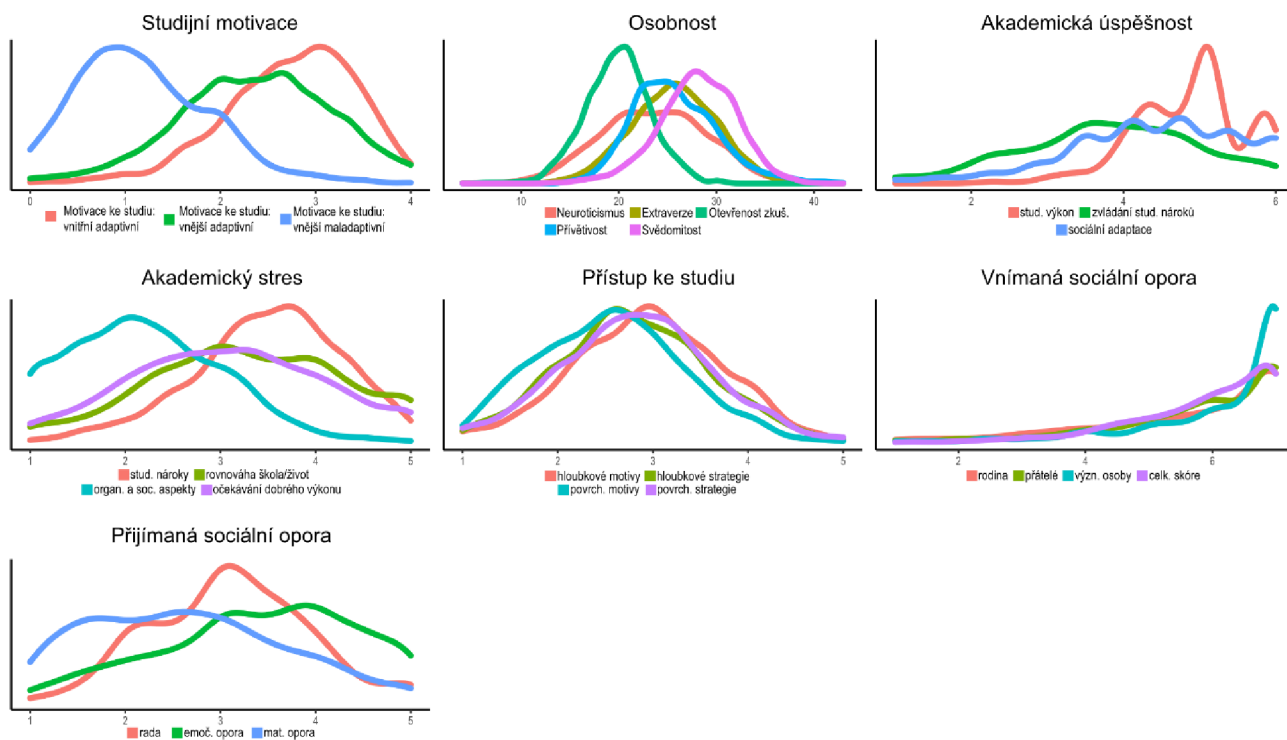
5.4 Etické aspekty výzkumu

Realizované výzkumné šetření bylo prováděno v souladu s platnými etickými zásadami. Do výzkumné studie byli na dobrovolné bázi zapojeni studenti vysokých škol, kteří byli v rámci informovaného souhlasu poučeni o možnostech ukončení své účasti a současně souhlasili s anonymním zpracováním údajů a jejich použitím pro vědecké účely. Výzkum byl prováděn s respektem vůči všem jedincům a údaje účastníků výzkumu zpracovány v souladu s obecným nařízením o ochraně osobních údajů GDPR platným od 25. května 2018.

6 Výsledky výzkumného šetření

Na počátku statistického zpracování dat byl proveden test normality rozložení (viz Graf č. 1), na jehož základě bylo rozhodnuto o využití neparametrických metod.

Graf 1 Graf hustoty rozdělení hodnot jednotlivých proměnných



6.1 Výsledky k 1. výzkumné otázce

V této části budou interpretovány výsledky k první výzkumné otázce: *Jaké jsou vzájemné souvislosti akademické úspěšnosti, akademického stresu a osobnosti?*

Korelační analýza potvrdila řadu signifikantních vztahů mezi hlavními konstrukty (viz Tab. 9 – 10).

Tab. 9 Korelační analýza souvislostí mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem

Dimenze	Škály akademického stresu			
	<i>Studijní nároky</i>	<i>Rovnováha studium a život</i>	<i>Soc. a org. aspekty</i>	<i>Očekávání dobrého výkonu</i>
<i>Akademické úspěšnosti</i>				
<i>Studijní výkon</i>	<,001***	0.021*	<,001***	0.008**
<i>Zvládnání studijních nároků</i>	<,001***	<,001***	<,001***	<,001***
<i>Sociální adaptace</i>	<,001***	<,001***	<,001***	<,001***

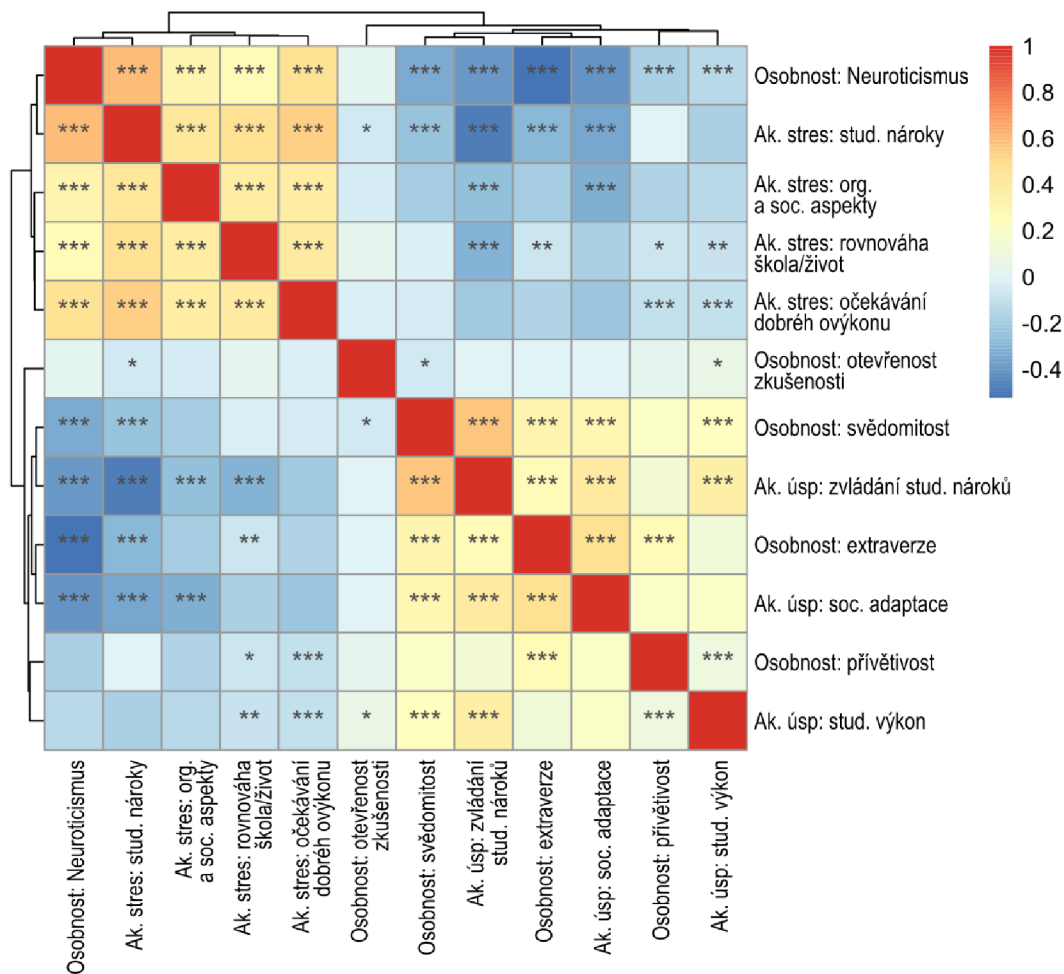
* 0,01 < p ≤ 0,05; ** 0,01 < p ≤ 0,01; *** p < 0,001

Tab. 10 Korelační analýza souvislostí mezi dimenzemi osobnosti a akademickou úspěšností a akademickým stresem

Dimenze	Škály akademické úspěšnosti			Škály akademického stresu			
	<i>Studijní výkon</i>	<i>Zvládnání studijních nároků</i>	<i>Sociální adaptace</i>	<i>Studijní nároky</i>	<i>Rovnováha studium a život</i>	<i>Soc. a org. aspekty</i>	<i>Očekávání dobrého výkonu</i>
<i>Osobnosti</i>							
<i>Neuroticismus</i>	<,001***	<,001***	<,001***	<,001***	<,001***	<,001***	<,001***
<i>Extraverze</i>	>,999	<,001***	<,001***	<,001***	>,999	0,175	>,999
<i>Otevřenost vůči zkušenostem</i>	>,999	0,010**	>,999	>,999	>,999	>,999	0.010**
<i>Prívětivost</i>	0,255	0,012*	>,999	0,175	0,175	0,005**	<,001***
<i>Svědomitost</i>	<,001***	<,001***	<,001***	>,999	>,999	0,800	0,005**

* 0,01 < p ≤ 0,05; ** 0,01 < p ≤ 0,01; *** p < 0,001

Korelace přehledně znázorňuje Heatmapa 1.



Heatmapa 1 Souvislosti mezi hlavními konstrukty

Na základě korelační analýzy bylo zjištěno, že mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem existuje negativní korelace ve všech škálách (viz Tab. 9, Graf 2). Dále se ukázalo, že akademická úspěšnost koreluje s rysy osobnosti, přesněji rys extraverte pozitivně koreluje se škálou studijních nároků a škálou sociální adaptace ($p = 0,001$). Otevřenost vůči zkušenostem pozitivně koreluje s akademickou úspěšností pouze v případě škály studijních nároků ($p = 0,010$), to samé platí i v případě přívětivosti ($p = 0,012$). V dimenzi svědomitosti byla shledána pozitivní korelace ve všech škálách. U neuroticismu se prokázala negativní korelace a to ve vztahu ke všem škálám akademické úspěšnosti ($p = 0,001$), (viz Tab. 10, Graf 2). Ve stejné tabulce i grafu nalezneme výsledky korelací mezi rysy osobnosti a akademickým stresem. Dimenze neuroticismu pozitivně koreluje se všemi škálami akademického stresu ($p = 0,001$). Se škálou akademický stres: sociální a organizační aspekty pozitivně koreluje rys přívětivosti ($p = 0,005$). Se škálou očekávání dobrého výkonu rovněž pozitivně koreluje rys přívětivosti ($p = 0,001$), ale také svědomitosti ($p = 0,005$).

6.2 Výsledky ke 2. výzkumné otázce

V této části budou interpretovány výsledky k druhé výzkumné otázce: *Do jaké míry dokáže akademický stres predikovat akademickou úspěšnost?*

Pro zjištění predikční síly byla provedena regresní analýza.

Tab. 11 Regresní analýza vlivu akademického stresu na akademickou úspěšnost

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,036	52,795	<0.001				
<i>Ak. stres: stud. nároky</i>				-0,154	0,031	-4,94	<0,001
<i>Ak. stres: rovnováha škola/život</i>				0,014	0,022	0,64	0,522
<i>Ak. stres: soc. a org. aspekty</i>				-0,064	0,027	-2,34	0,02
<i>Ak. stres: očekávání dobrého výkonu</i>				0,008	0,023	0,35	0,723
DV: Ak. úspěšnost: zvládání nároků	0,25	387,86	<0.001				
<i>Ak. stres: stud. nároky</i>				-0,699	0,045	-15,46	<0,001
<i>Ak. stres: rovnováha studium/život</i>				-0,101	0,032	-3,17	0,002
<i>Ak. stres: soc. a org. aspekty</i>				-0,088	0,039	-2,23	0,026
<i>Ak. stres: očekávání dobrého výkonu</i>				0,114	0,033	3,46	<0,001
DV: Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,156	230,01	<0.001				
<i>Ak. stres: stud. nároky</i>				-0,391	0,047	-8,36	<0,001
<i>Ak. stres: rovnováha škola/život</i>				0,042	0,033	1,26	0,208
<i>Ak. stres: soc. a org. aspekty</i>				-0,296	0,041	-7,26	<0,001
<i>Ak. stres: očekávání dobrého výkonu</i>				-0,014	0,034	-0,4	0,688

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Variance dimenze akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků je vysvětlena z 25 % všemi čtyřmi škálami akademického stresu. V menší míře je vysvětlena variance akademické úspěšnosti v sociální adaptaci 15,6 %, na které se podílí akademický stres: zvládání studijních nároků a akademický stres: sociální a organizační aspekty. Vliv akademického stresu na dimenzi studijního výkonu sice byl prokázán, ale vysvětlená variance akademické úspěšnosti je pouze 3,6 % (viz Tab. 11).

6.3 Výsledky k 3. výzkumné otázce

V této části budou interpretovány výsledky k třetí výzkumné otázce: *Do jaké míry dokáží dimenze osobnosti predikovat akademickou úspěšnost?*

Pro zjištění predikční síly byla provedena regresní analýza.

Tab. 12 Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na akademickou úspěšnost

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,057	94,968	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				-0,004	0,002	-1,91	0,057
<i>Osobnost: extraverte</i>				0,001	0,003	0,56	0,578
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				0,009	0,003	3,05	0,002
<i>Osobnost: přívětivost</i>				0,003	0,003	1,04	0,298
<i>Osobnost: svědomitost</i>				0,019	0,003	7,31	<0,001
DV: Ak. úspěšnost: zvládání nároků	0,215	605,44	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				-0,027	0,003	-8,85	<0,001
<i>Osobnost: extraverte</i>				0	0,004	-0,07	0,948
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				0,007	0,004	1,59	0,111
<i>Osobnost: přívětivost</i>				-0,001	0,004	-0,24	0,808
<i>Osobnost: svědomitost</i>				0,072	0,003	20,62	<0,001
DV: Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,174	430,32	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				-0,021	0,003	-6,69	<0,001
<i>Osobnost: extraverte</i>				0,041	0,004	11,21	<0,001
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				0,004	0,004	0,85	0,397
<i>Osobnost: přívětivost</i>				0,009	0,004	2,08	0,038
<i>Osobnost: svědomitost</i>				0,018	0,004	5,11	<0,001

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Regresní analýza ukázala, že variance akademické úspěšnosti ve studijním výkonu je vysvětlena pouze 5,7 % dimenzemi osobnosti, přesněji svědomitostí a otevřeností vůči zkušenostem. Variance dimenze akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků je vysvětlena z 21,5 % neuroticismem a svědomitostí. V menší míře je vysvětlena variance akademické úspěšnosti ve škále sociální adaptace 17,4 %, na které se podílí dimenze neuroticismu, extraverte a otevřenosti vůči zkušenostem (viz Tab. 12).

6.4 Výsledky k 4. výzkumné otázce

V této části budou interpretovány výsledky k čtvrté výzkumné otázce: *Do jaké míry dokáží dimenze osobnosti predikovat akademický stres?*

Pro zjištění predikční síly byla provedena regresní analýza.

Tab. 13 Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na akademický stres

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. stres: stud. nároky	0,244	634,29	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				0,048	0,002	23,49	<0,001
<i>Osobnost: extraverze</i>				0,003	0,002	1,21	0,225
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				-0,011	0,003	-4,04	<0,001
<i>Osobnost: přívětivost</i>				0,014	0,003	4,76	<0,001
<i>Osobnost: svědomitost</i>				-0,008	0,002	-3,51	<0,001
DV: Ak. stres: rovnováha studium/život	0,047	131,02	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				0,035	0,003	11,09	<0,001
<i>Osobnost: extraverze</i>				0,011	0,004	3	0,003
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				0,006	0,004	1,38	0,168
<i>Osobnost: přívětivost</i>				-0,007	0,004	-1,6	0,11
<i>Osobnost: svědomitost</i>				0,009	0,004	2,41	0,016
DV: Ak. stres: soc. a org. aspekty	0,104	180,02	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				0,023	0,002	9,19	<0,001
<i>Osobnost: extraverze</i>				0	0,003	-0,08	0,934
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				-0,006	0,003	-1,8	0,071
<i>Osobnost: přívětivost</i>				-0,013	0,003	-3,64	<0,001
<i>Osobnost: svědomitost</i>				-0,008	0,003	-2,86	0,004
DV: Ak. stres: očekávání dobrého výkonu	0,146	343,74	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				0,054	0,003	18,35	<0,001
<i>Osobnost: extraverze</i>				0,011	0,003	3,1	0,002
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				-0,004	0,004	-1,03	0,303
<i>Osobnost: přívětivost</i>				-0,008	0,004	-2,02	0,043
<i>Osobnost: svědomitost</i>				0,015	0,003	4,43	<0,001

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Z výsledků vyplývá, že v rámci celého souboru je variance akademického stresu ve zvládnání studijních nároků vysvětlena z 24,4 % téměř všemi dimenzemi osobnosti, kromě rysu extraverze. Na této vysvětlené varianci akademického stresu se nejvíce podílí rys neuroticismu. Variance škály akademický stres: očekávání dobrého výkonu je vysvětlena z 14,6 % všemi dimenzemi osobnosti kromě otevřenosti vůči zkušenostem a nejvyšší podíl na této vysvětlené varianci má rovněž neuroticismus. Vysvětlená variance škály akademický stres: sociální a organizační aspekty je 10,4 % a na této vysvětlené varianci se podílí dimenze neuroticismu,

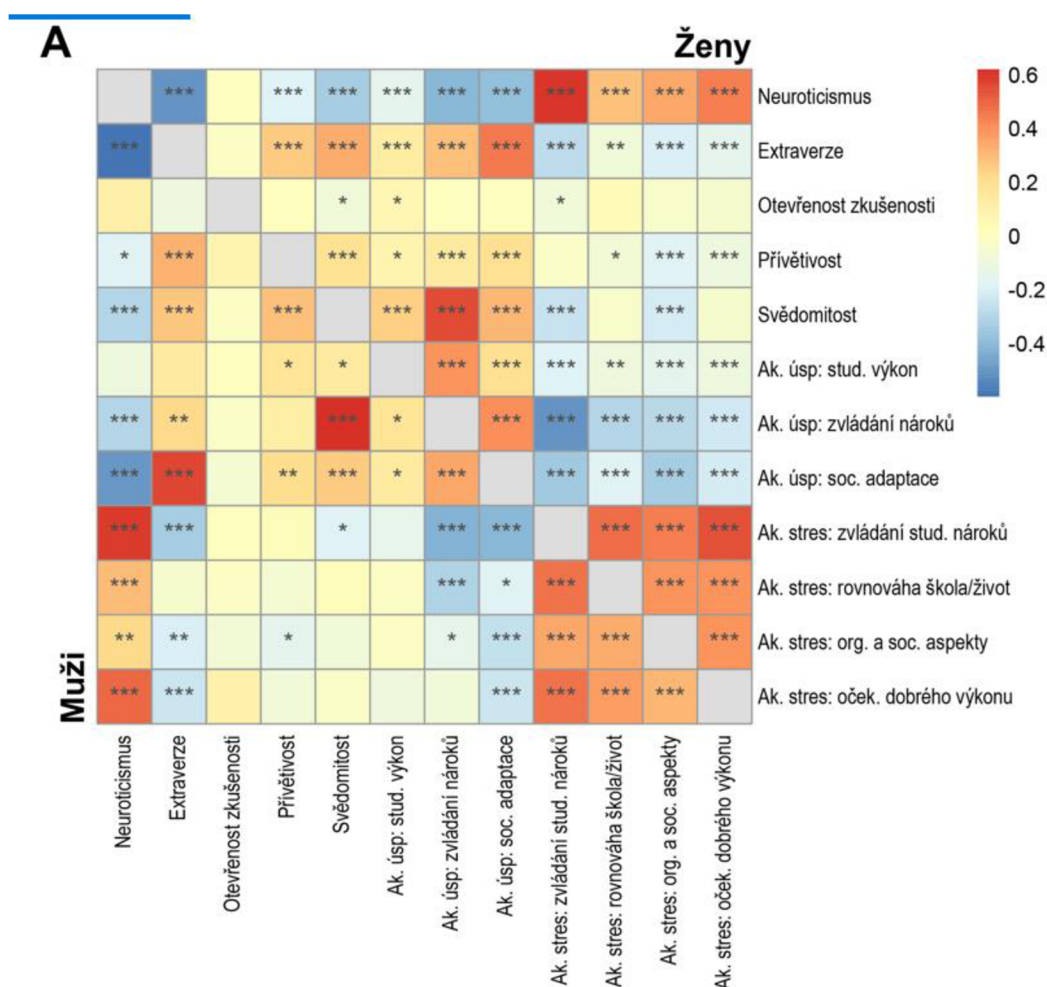
přívětivosti a svědomitosti. Ve škále akademický stres: rovnováha studium a život je predikční síla osobnostních rysů velmi nízká (viz Tab. 13).

6.5 Výsledky k 5. výzkumné otázce

V této části budou interpretovány výsledky k druhé výzkumné otázce: *Jak se liší síla vztahů mezi hlavními konstrukty v návaznosti na stanovené nezávislé proměnné?*

Pro analýzu vztahu mezi nezávisle proměnnými a hlavními konstrukty byly použity tři statistické postupy (korelace, Fisherův Z-test). V následující části budou pouze grafy a tabulky, které jsou z hlediska interpretace dat zásadní.

Počáteční analýza korelací zachycuje Heatmapa 2.



*Legenda: vlevo korelační koeficienty vztahů mezi proměnnými pro jednotlivé skupiny dle nezávisle proměnné rozdělené diagonálně, levý dolní trojúhelník jsou korelace u mužů a pravý horní trojúhelník jsou korelace u žen.

Heatmapa 2 Souvislosti mezi hlavními konstrukty u mužů a žen

Následuje tabulka 14, kde je zobrazena signifikance rozdílů mezi korelačními koeficienty obou skupin.

Tab. 14 Signifikance rozdílů mezi muži a ženami

	Osobnost: neuroticismus	Osobnost: extraverze	Osobnost: otevřenost zkuš.	Osobnost: přívětivost	Osobnost: svědomitost
Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,505	0,835	0,535	0,176	0,143
Ak. úspěšnost: zvládnání nároků	0,120	0,424	0,801	0,714	0,180
Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,076	0,044*	0,379	0,889	0,470
Ak. stres: stud. nároky	0,958	0,432	0,252	0,515	0,265
Ak. stres: rovnováha škola/život	0,842	0,653	0,531	0,897	0,385
Ak. stres: soc. a org. aspekty	0,098	0,9354	0,644	0,842	0,085
Ak. stres: očekávání dobrého výkonu	0,405	0,261	0,092	0,687	0,834

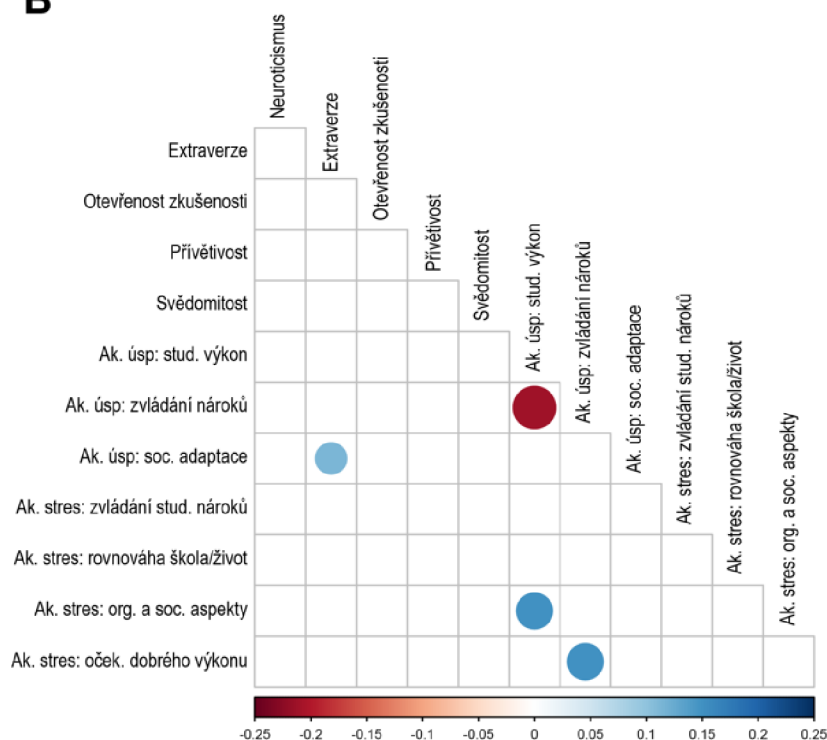
* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Tab. 14 pokračování: Signifikance rozdílů

	Ak. úspěšnost: stud. výkon	Ak. úspěšnost: zvládnání nároků	Ak. úspěšnost: sociální adaptace
Ak. stres: stud. nároky	0,439	0,192	0,307
Ak. stres: rovnováha škola/život	0,277	0,911	0,982
Ak. stres: soc. a org. aspekty	0,048*	0,055	0,356
Ak. stres: očekávání dobrého výkonu	0,934	0,044*	0,824

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Výsledky jsou také zachyceny na Grafu 2.

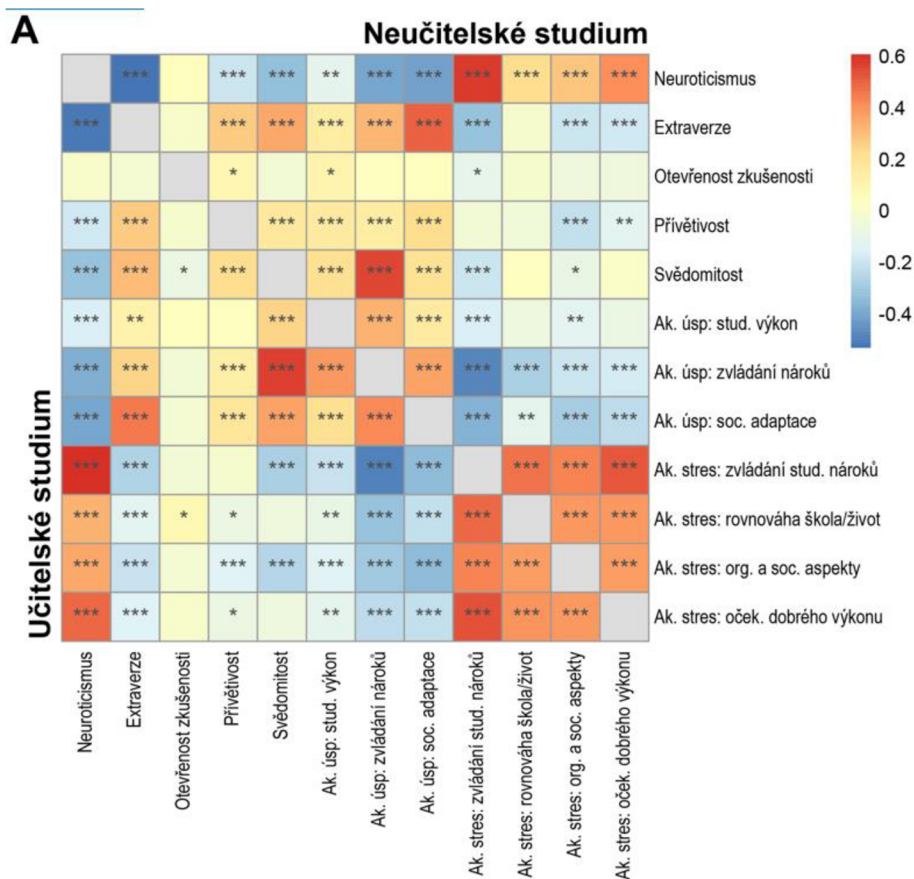
B

**Legenda: srovnání jednotlivých korelačních koeficientů. Body jsou zobrazeny pouze pro signifikantně se lišící korelační koeficienty, samotná barva a velikost bodu zobrazují rozdíl v korelačních koeficientech (kladné/modré body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u první skupiny, záporné/červené body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u druhé skupiny).*

Graf 2 Signifikance rozdílů mezi muži a ženami

Z výsledků vyplynulo pár signifikantních rozdílů v korelacích mezi muži a ženami. Ukázalo se, že u mužů je silnější pozitivní korelace mezi škálou akademická úspěšnost: sociální adaptace a dimenzí extraverte (muži $r = 0,57$, ženy $r = 0,44$). U žen byla naopak zaznamenána negativní korelace mezi škálou akademický stres: organizační a sociální aspekty a škálou akademická úspěšnost: studijní výkon ($r = -0,14$), u mužů tato korelace nalezena nebyla ($r = 1$). Dále byla pouze u žen nalezena negativní korelace mezi škálami akademický stres: očekávání dobrého výkonu a akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků ($r = -0,22$) (viz Tab. 14 a Graf 2).

V další části se budeme věnovat typu studia.



*Legenda: vlevo korelační koeficienty vztahů mezi proměnnými pro jednotlivé skupiny dle nezávisle proměnné rozdělené diagonálně, levý dolní trojúhelník jsou korelace u studentů učitelských oborů a pravý horní trojúhelník jsou korelace u studentů neučitelských oborů.

Heatmapa 3 Souvislosti mezi hlavními konstrukty v kontextu typu studia

Dále je uvedena tabulka 15, kde nalezneme signifikanci rozdílů mezi korelačními koeficienty obou skupin.

Tab. 15 Signifikance rozdílů mezi studenty učit. a neučit. oborů

	Osobnost: neuroticismus	Osobnost: extraverze	Osobnost: otevřenost zkuš.	Osobnost: přívětivost	Osobnost: svědomitost
Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,370	0,612	0,349	0,059	0,394
Ak. úspěšnost: zvládnání nároků	0,655	0,1487	0,242	0,875	0,625
Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,957	0,224	0,163	0,360	0,001**
Ak. stres: stud. nároky	0,413	0,240	0,237	0,699	0,154
Ak. stres: rovnováha studium/život	0,066	0,047*	0,101098951	0,542	0,098
Ak. stres: soc. a org. aspekty	0,159	0,690	0,4453208	0,110	0,003**
Ak. stres: očekávání dobrého výkonu	0,121	0,508	0,282648681	0,392	0,175

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

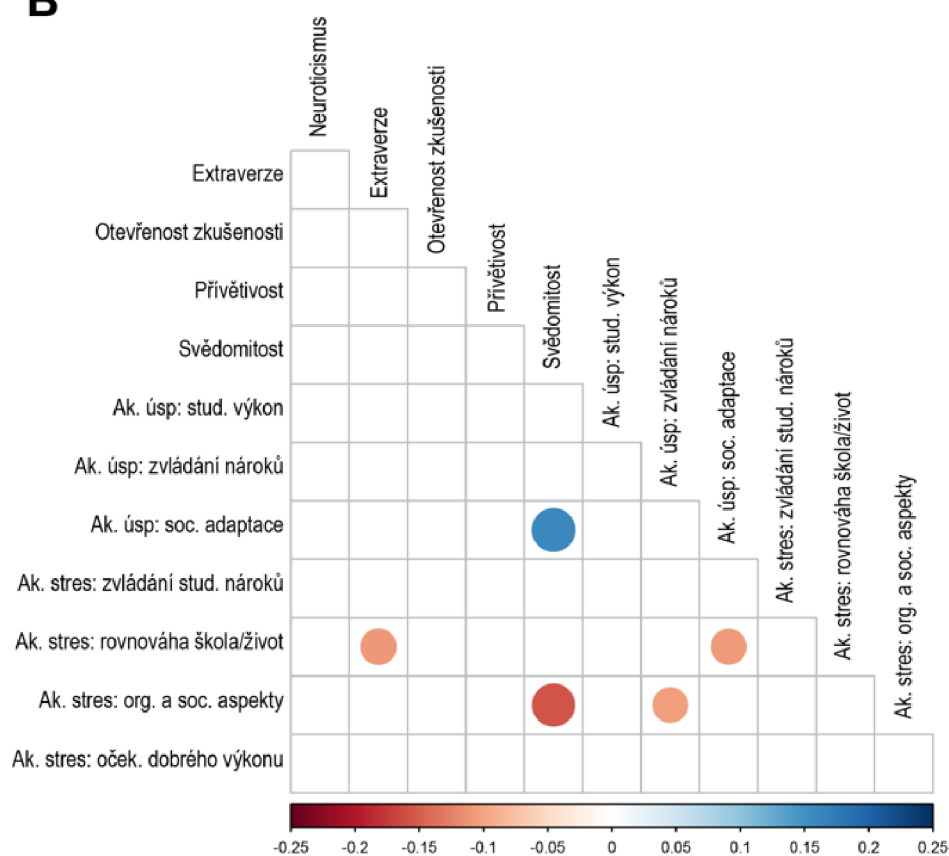
Tab. 15 pokračování: Signifikance rozdílů

	Ak. stres: stud. nároky	Ak. stres: rovnováha škola/život	Ak. stres: soc. a org. aspekty	Ak. stres: očekávání dobrého výkonu
Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,439	0,277	0,048	0,934
Ak. úspěšnost: zvládnání nároků	0,192	0,911	0,055*	0,044
Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,307	0,982	0,356	0,824

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Graf 3 zachycuje přehledněji výše uvedené výsledky.

B

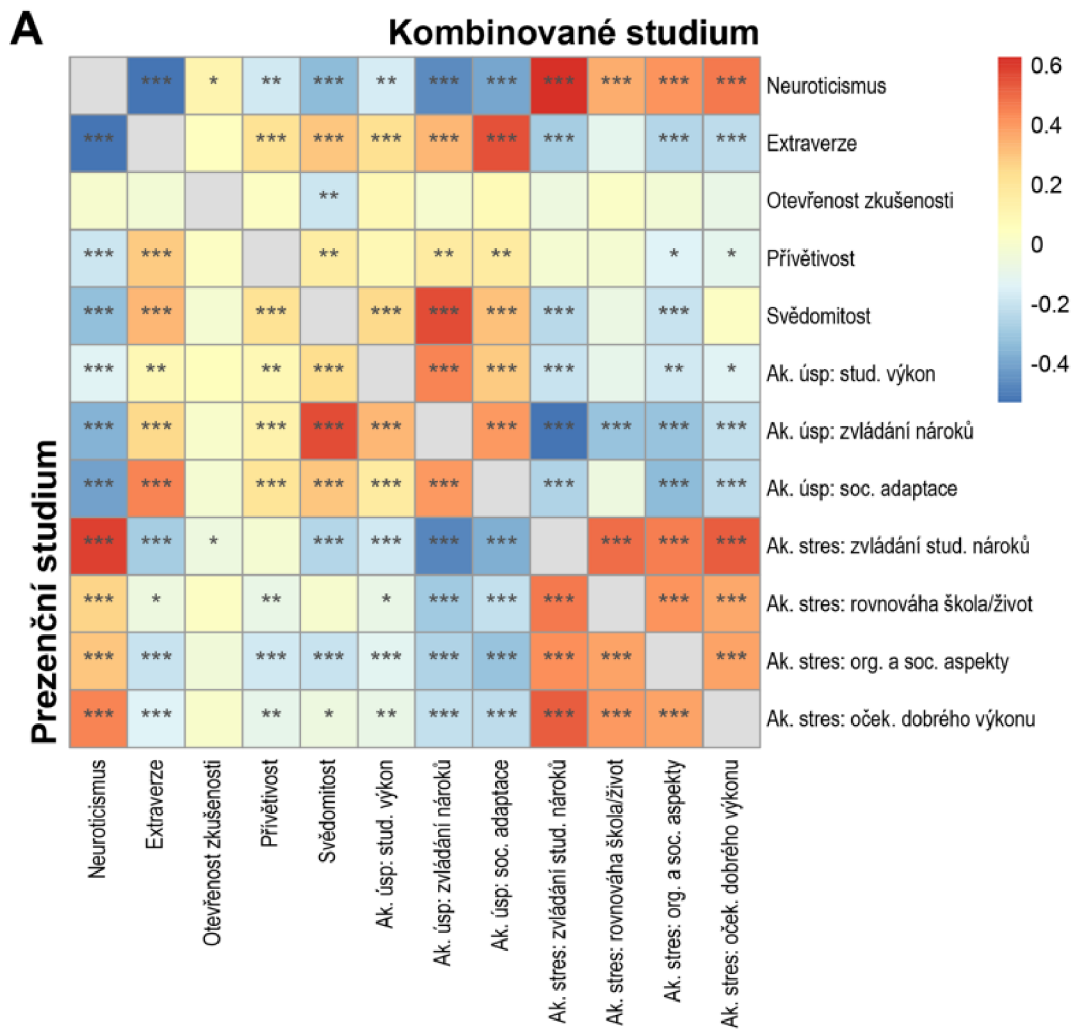


*Legenda: srovnání jednotlivých korelačních koeficientů. Body jsou zobrazeny pouze pro signifikantně se lišící korelační koeficienty, samotná barva a velikost bodu zobrazují rozdíl v korelačních koeficientech (kladné/modré body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u první skupiny, záporné/červené body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u druhé skupiny).

Graf 3 Signifikance rozdílů mezi studenty učitelských a neučitelských oborů

Na základě výsledků lze říci, že studenti učitelských a nečitelských oborů se signifikantně liší v několika korelacích. V rámci negativní korelace mezi dimenzí extraverte a škálou akademického stresu: rovnováha studium a život, byla nalezena silnější korelace u studentů učitelských oborů (učitelské $r = -0,12$, nečitelské $r = -0,02$). U studentů učitelských oborů se projevila silnější pozitivní korelace i v rámci vztahu mezi dimenzí svědomitosti a škálou akademický stres: sociální a organizační aspekty (učitelské $r = 0,26$, nečitelské $r = 0,10$). Rozdíly v korelačních koeficientech jsou i v případě korelace akademický stres: organizační a sociální aspekty a akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků (učitelské $r = -0,28$, nečitelské $r = -0,20$, silnější negativní korelace je opět u studentů učitelských oborů. I v rámci dalších dvou korelací, byly nalezeny silnější vztahy v případě studentů učitelských oborů a tedy: pozitivní vztah akademická úspěšnost: sociální adaptace a svědomitost (učitelské $r = 0,34$, nečitelské $r = 0,19$) a negativní vztah mezi akademickým stresem: rovnováha studium a život a akademická úspěšnost: sociální adaptace (učitelské $r = -0,20$, nečitelské $r = -0,11$), (viz Tab. 15, Graf 3).

Následuje analýza nezávislé proměnné: forma studia. Počáteční analýzu zachycuje Heatmapa 4.



*Legenda: vlevo korelační koeficienty vztahů mezi proměnnými pro jednotlivé skupiny dle nezávisle proměnné rozdělené diagonálně, levý dolní trojúhelník jsou korelace u studentů prezenční formy studia a pravý horní trojúhelník jsou korelace u studentů kombinované formy studia.

Heatmapa 4 Souvislosti mezi hlavními konstrukty v kontextu formy studia

V tabulce 16 lze vidět signifikanci rozdílů mezi korelačními koeficienty obou skupin.

Tab. 16 Signifikance rozdílů mezi studenty prezenční a kombinované formy studia

	Osobnost: neuroticismus	Osobnost: extraverze	Osobnost: otevřenost zkuš.	Osobnost: přívětivost	Osobnost: svědomitost
Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,675	0,026*	0,647	0,953	0,829
Ak. úspěšnost: zvládání nároků	0,051	0,190	0,865	0,438	0,945
Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,819	0,0421*	0,165	0,484	0,904
Ak. stres: stud. nároky	0,324	0,944	0,956	0,908	0,807
Ak. stres: rovnováha studium/život	0,102	0,562	0,860	0,290	0,302
Ak. stres: soc. a org. aspekty	0,038*	0,395	0,895	0,528	0,997
Ak. stres: očekávání dobrého výkonu	0,679	0,232	0,188	0,848	0,178

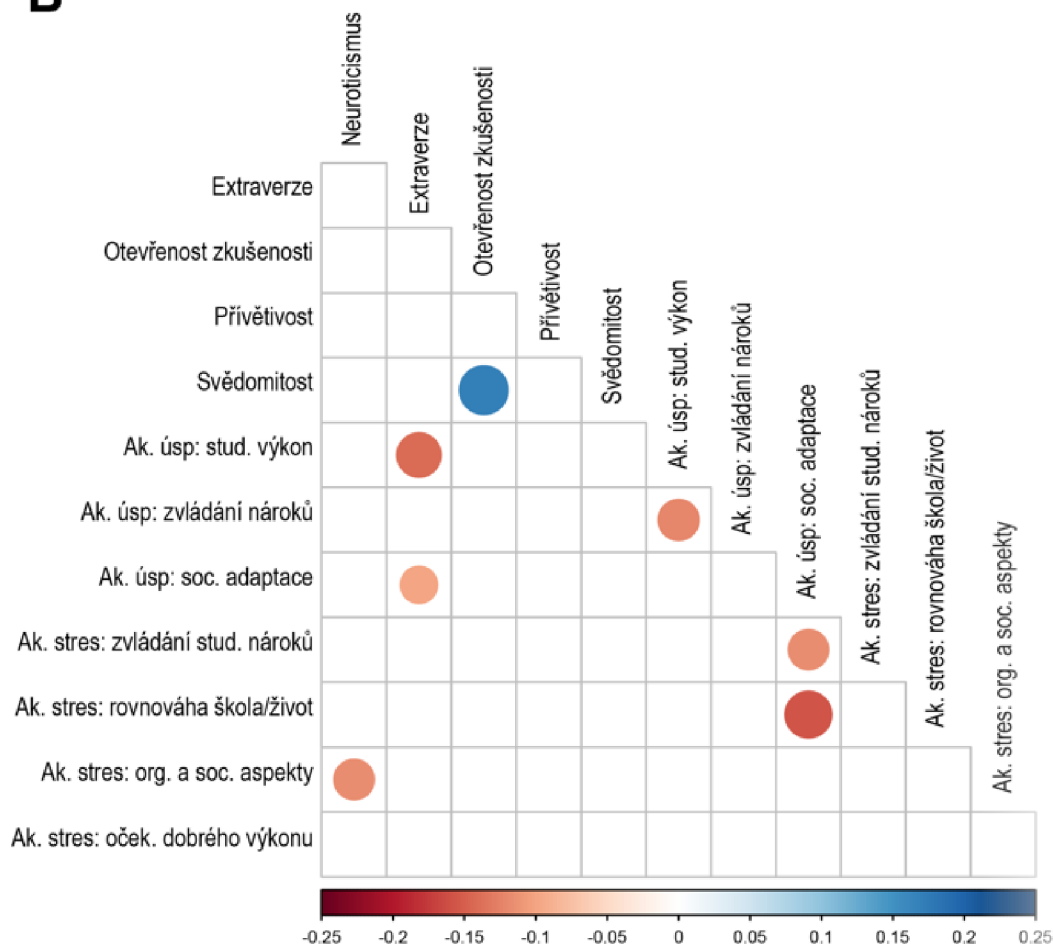
* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Tab. 16 pokračování: Signifikance rozdílů

	Ak. stres: stud. nároky	Ak. stres: rovnováha studium/život	Ak. stres: soc. a org. aspekty	Ak. stres: očekávání dobrého výkonu
Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,787	0,759	0,401	0,576
Ak. úspěšnost: zvládání nároků	0,275	0,700	0,334	0,981
Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,048*	0,014*	0,647	0,943

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Výsledky jsou přehledněji zachyceny na Grafu 4.

B

*Legenda: srovnání jednotlivých korelačních koeficientů. Body jsou zobrazeny pouze pro signifikantně se lišící korelační koeficienty, samotná barva a velikost bodu zobrazují rozdíl v korelačních koeficientech (kladné/modré body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u první skupiny, záporné/červené body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u druhé skupiny).

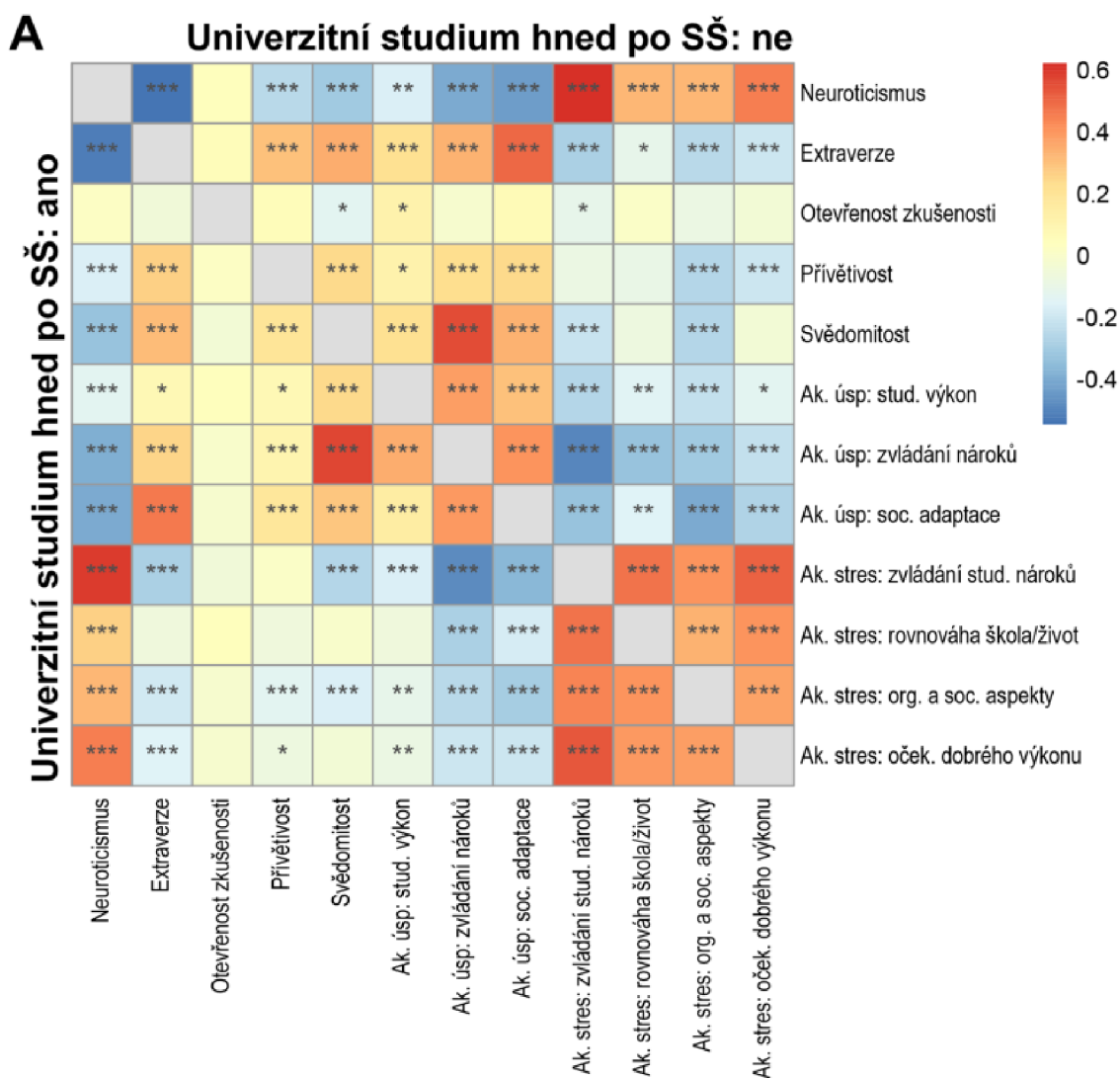
Graf 4 Signifikance rozdílů mezi studenty prezenční a kombinované formy

Z výsledků vyplynulo, že korelační koeficienty studentů prezenční a kombinované formy se liší ve více případech. Signifikantní rozdíl byl zaznamenán v rámci pozitivní korelace mezi akademickou úspěšností: studijní výkon a dimenzí extraverte (prezenční $r = 0,07$, kombinovaná $r = 0,19$), korelace je silnější pro studenty kombinovaného studia. Dále také v případě korelace mezi dimenzí extraverte a akademická úspěšnost: sociální adaptace (prezenční $r = 0,44$, kombinovaná $r = 0,53$), opět silnější pro studenty kombinované formy studia. Změna je však v případě negativní korelace mezi škálou akademický stres: zvládání studijních nároků a akademická úspěšnost: sociální adaptace (prezenční $r = -0,37$, kombinovaná $r = -0,26$), kdy byla zjištěna silnější korelace u studentů prezenčního studia. U studentů prezenčního studia byla rovněž silnější negativní korelace i v případě vztahu mezi škálou

akademický stres: rovnováha studium a život a akademická úspěšnost: sociální adaptace (prezenční $r = -0,19$, kombinovaná $r = -0,08$). U studentů kombinované formy byla zjištěna i silnější pozitivní korelace mezi škálou akademický stres: organizační a sociální aspekty a dimenzí neuroticismus (prezenční $r = 0,29$, kombinovaná $r = 0,41$), viz Tab. 16 a Graf 4.

Následuje analýza nezávislé proměnné: plynulý přechod ze sekundárního do terciárního vzdělávání.

Počáteční analýzu korelací zachycuje Heatmapa 5.



*Legenda: vlevo korelační koeficienty vztahů mezi proměnnými pro jednotlivé skupiny dle nezávislé proměnné rozdělené diagonálně, levý dolní trojúhelník jsou korelace u studentů s plynulým nástupem ze SŠ na VŠ a pravý horní trojúhelník jsou korelace u studentů s odloženým nástupem na VŠ.

Heatmapa 5 Souvislosti mezi hlavními konstrukty v kontextu doby nástupu na VŠ

Signifikanci rozdílů mezi korelačními koeficienty obou skupin zachycuje tabulka 17.

Tab. 17 Signifikance rozdílů mezi studenty s plynulým a odloženým nástupem

	Osobnost: neuroticismus	Osobnost: extraverze	Osobnost: otevřenost zkuš.	Osobnost: přívětivost	Osobnost: svědomitost
Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,663	0,018*	0,314	0,526	0,600
Ak. úspěšnost: zvládnání nároků	0,790	0,109	0,793	0,047*	0,844
Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,482	0,399	0,162	0,280	0,451
Ak. stres: stud. nároky	0,378	0,946	0,325	0,164	0,431
Ak. stres: rovnováha studium/život	0,288	0,430	0,616	0,539	0,245
Ak. stres: soc. a org. aspekty	0,909	0,365	0,300	0,029*	0,089
Ak. stres: očekávání dobrého výkonu	0,924	0,401	0,771	0,031*	0,943

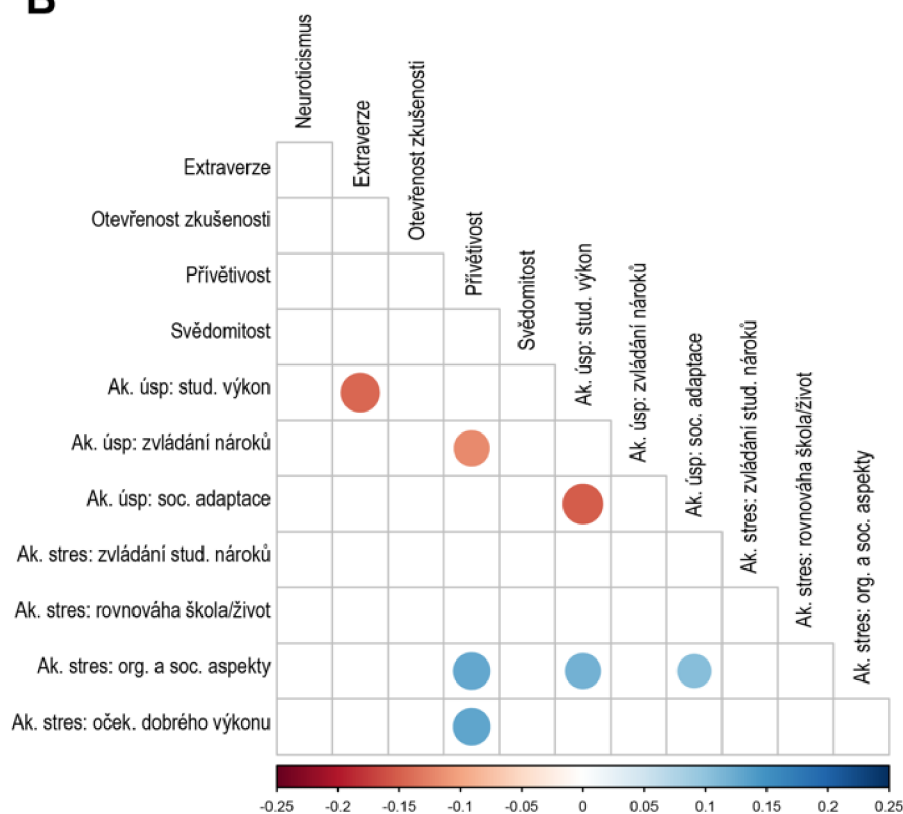
* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Tab. 17 pokračování: Signifikance rozdílů

	Ak. stres: stud. nároky	Ak. stres: rovnováha studium/život	Ak. stres: soc. a org. aspekty	Ak. stres: očekávání dobrého výkonu
Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,118	0,179	0,047*	0,511
Ak. úspěšnost: zvládnání nároků	0,861	0,504	0,262	0,755
Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,508	0,704	0,049*	0,203

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Výsledky jsou přehledněji zachyceny na grafu 5.

B

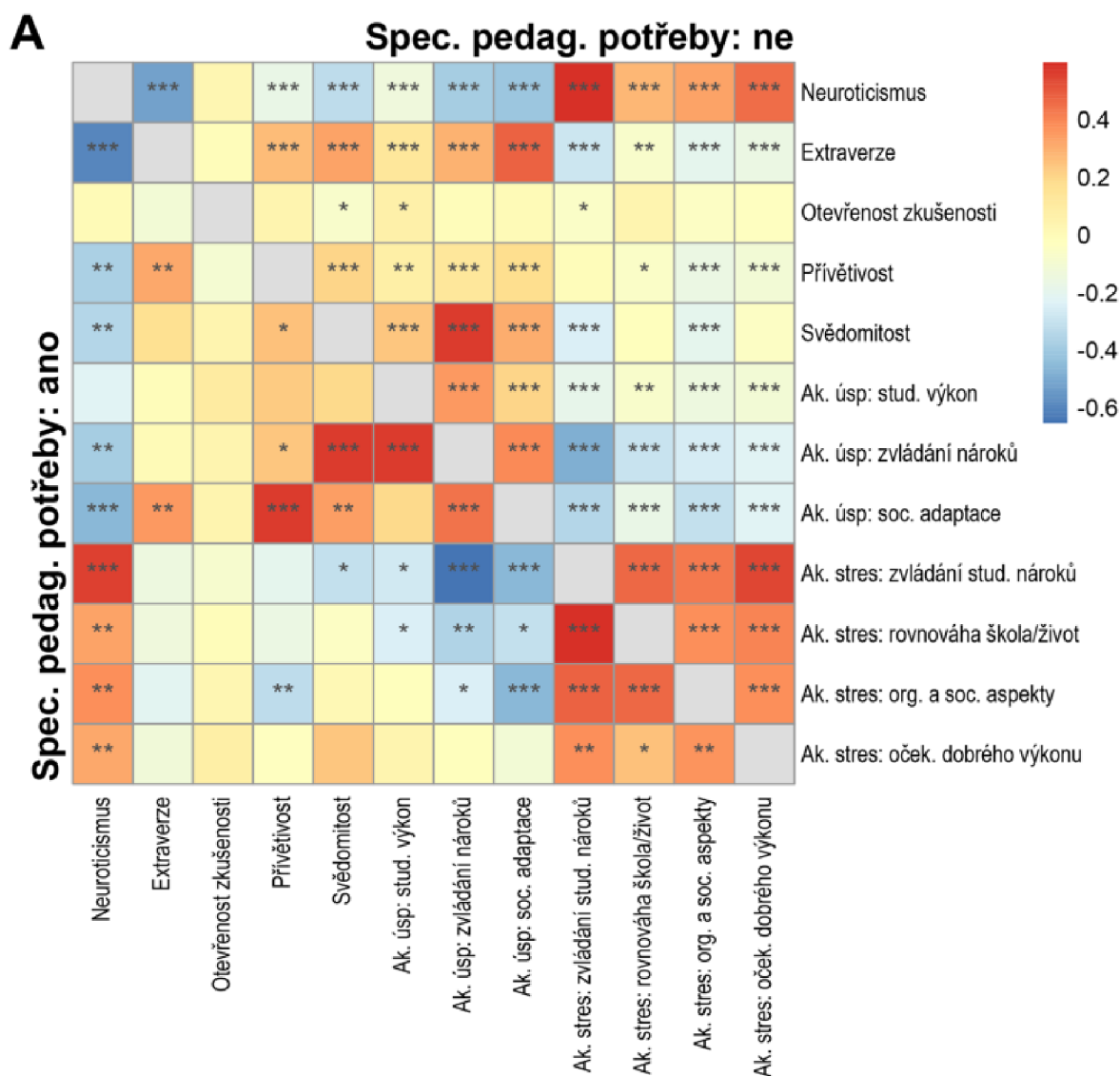
*Legenda: srovnání jednotlivých korelačních koeficientů. Body jsou zobrazeny pouze pro signifikantně se lišící korelační koeficienty, samotná barva a velikost bodu zobrazují rozdíl v korelačních koeficientech (kladné/modré body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u první skupiny, záporné/červené body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u druhé skupiny).

Graf 5 Signifikance rozdílů mezi studenty s plynulým a odloženým nástupem na VŠ

Výsledky ukázaly, že studenti s plynulým a odloženým nástupem se signifikantně liší v řadě korelací. Zjistili jsme, že existuje silnější pozitivní korelace u studentů s odloženým nástupem mezi dimenzí extraverze a akademická úspěšnost: studijní výkon (plynulý $r = 0,05$, odložený $r = 0,19$). Dále v případě pozitivní korelace akademická úspěšnost: zvládnání studijních nároků a přívětivost (plynulý $r = 0,18$, odložený $r = 0,13$) a také negativní korelace mezi škálou akademický stres: sociální a organizační aspekty koreluje a dimenzí přívětivosti (plynulý $r = -0,15$, odložený $r = -0,22$). Dimenze přívětivosti pozitivně koreluje hned se dvěma škálami akademické úspěšnosti. Tou první je akademická úspěšnost: studijní výkon (plynulý $r = 0,092$, odložený $r = 0,19$) a tou druhou je škála sociální adaptace (plynulý $r = 0,29$, odložený $r = 0,37$). Obě korelace jsou signifikantně významnější v případě studentů s odloženým nástupem na vysokou školu. Silnější negativní korelace mezi škálou akademický stres: očekávání dobrého výkonu a dimenzí přívětivosti (plynulý $r = -0,06$, odložený $r = -0,17$)

byla opět silnější pro studenty s odloženým nástupem na VŠ (plynulý $r = 0,11$, odložený $r = 0,30$) (viz Tab. 17 a Graf 5).

Poslední proměnnou, jež analyzujeme, jsou specifické vzdělávací potřeby. Počáteční analýzu korelací zachycuje Heatmapa 6.



*Legenda: vlevo korelační koeficienty vztahů mezi proměnnými pro jednotlivé skupiny dle nezávisle proměnné rozdělené diagonálně, levý dolní trojúhelník jsou korelace u studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a pravý horní trojúhelník jsou korelace u studentů intaktních.

Heatmapa 6 Souvislosti mezi hlavními konstrukty v kontextu specifických vzdělávacích potřeb

Tabulka 18 zachycuje signifikance rozdílů mezi korelačními koeficienty obou skupin.

Tab. 18 Signifikance rozdílů mezi studenty s SVP a intaktními studenty

	Osobnost: neuroticismus	Osobnost: extraverze	Osobnost: otevřenost zkuš.	Osobnost: přívětivost	Osobnost: svědomitost
Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,537	0,255	0,755	0,237	0,716
Ak. úspěšnost: zvládání nároků	0,963	0,020*	0,752	0,366	0,975
Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,625	0,229	0,784	0,000***	0,743
Ak. stres: stud. nároky	0,637	0,254	0,852	0,1251	0,576
Ak. stres: rovnováha studium/život	0,684	0,670	0,697	0,426	0,850
Ak. stres: soc. a org. aspekty	0,589	0,915	0,574	0,193	0,078
Ak. stres: očekávání dobrého výkonu	0,1949	0,774	0,404	0,599	0,022*

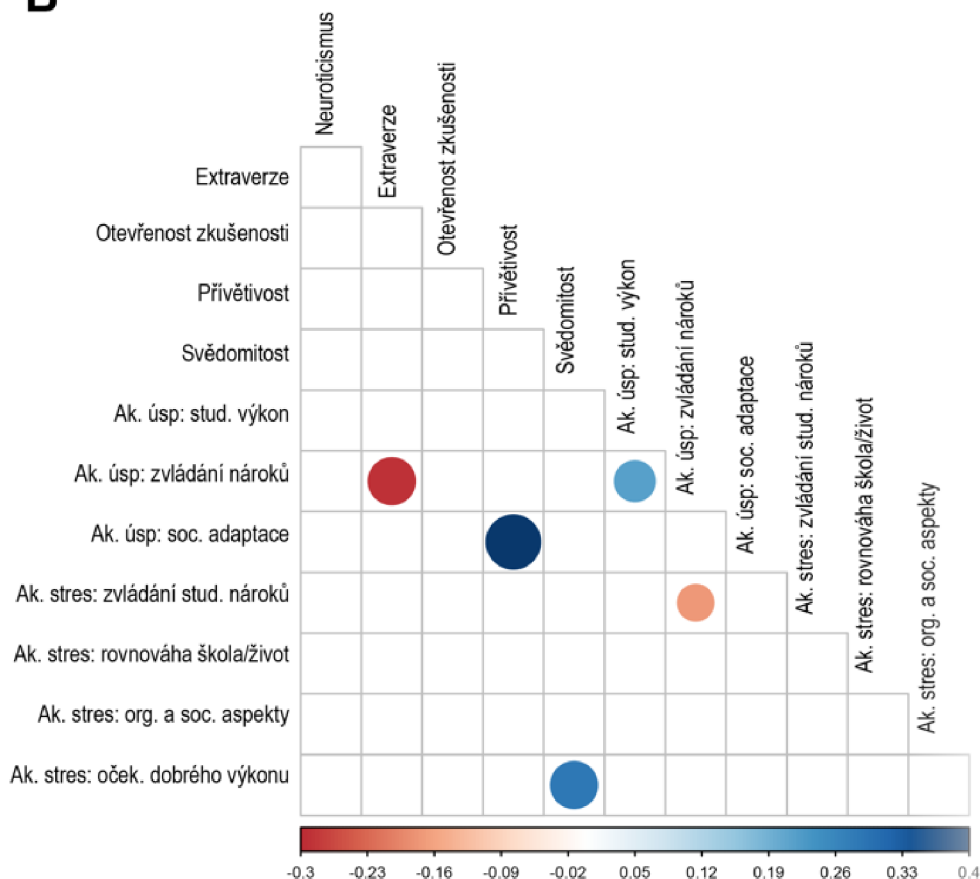
* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Tab. 18 pokračování: Signifikance rozdílů

	Ak. stres: stud. nároky	Ak. stres: rovnováha studium/život	Ak. stres: soc. a org. aspekty	Ak. stres: očekávání dobrého výkonu
Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,499	0,169	0,327	0,239
Ak. úspěšnost: zvládání nároků	0,043*	0,611	0,860	0,124
Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,287	0,252	0,182	0,337

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Výsledky přehledněji zachycuje Graf 6.

B

*Legenda: srovnání jednotlivých korelačních koeficientů. Body jsou zobrazeny pouze pro signifikantně se lišící korelační koeficienty, samotná barva a velikost bodu zobrazují rozdíl v korelačních koeficientech (kladné/modré body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u první skupiny, záporné/červené body ukazují páry, kde je silnější vazba mezi konstrukty u druhé skupiny).

Graf 6 Signifikance rozdílů mezi studenty s SVP a intaktními studenty

Z výsledků vyplynula řada signifikantních rozdílů mezi korelačními koeficienty. Akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků pozitivně koreluje s extravertí v případě intaktních studentů $r = 0,27$, u studentů s SVP tato korelace nebyla zaznamenána. U studentů s SVP byly však nalezeny silnější korelace ve více vztazích. Prvním vztahem je negativní vztah mezi škálou akademická úspěšnost: sociální adaptace a dimenzí přívětivost (SVP $r = -0,42$, intaktní $r = -0,18$), dále negativní vztah mezi škálou akademický stres: zvládání studijních nároků a škálou akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků (SVP $r = -0,59$, intaktní $r = -0,46$), též pozitivní vztah mezi škálou akademický stres: očekávání dobrého výkonu a rysem svědomitosti, (SVP $r = 0,49$, intaktní $r = 0,33$), vyšší pro studenty s SVP (viz Tab. 18 a Graf 6).

6.6 Výsledky k 6. výzkumné otázce

V této části budou interpretovány výsledky k šesté výzkumné otázce: *Jaká je predikční síla motivů a přístupu ke studiu ve vztahu k akademické úspěšnosti?*

Než přistoupíme k výsledkům vztahující se k analýze predikční síly (regresní analýza), je zapotřebí analyzovat, jestli vybrané konstrukty (motivy a přístup ke studiu) korelují s dimenzemi akademické úspěšnosti. Výchozí korelační analýza potvrdila řadu signifikantních vztahů (viz Tab. 19 – 21).

Tab. 19 Korelace Dimenze akademická úspěšnost: studijní výkon

Škály	rho	CI spodní	CI horní	p
Přístup ke studiu:				
<i>Přístup ke studiu: hloubkové motivy</i>	0,115	0,060	0,169	0,000***
<i>Přístup ke studiu: hloubkové strategie</i>	0,104	0,049	0,158	0,001**
<i>Přístup ke studiu: povrchové motivy</i>	-0,189	-0,242	-0,135	6,592E-11***
<i>Přístup ke studiu: povrchové strategie</i>	-0,177	-0,230	-0,123	1,45E-09***
Motivy:				
<i>Motivace ke studiu: vnitřní adaptivní</i>	0,019	-0,045	0,0848	1
<i>Motivace ke studiu: vnější adaptivní</i>	-0,040	-0,105	0,024	0,783
<i>Motivace ke studiu: vnější maladaptivní</i>	-0,106	-0,171	-0,041	0,009**

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Výše uvedená tabulka 19 ukazuje, že škála studijního výkonu negativně koreluje v rámci motivů ke studiu pouze se škálou maladaptivní motivy, ve zbylých dvou škálách nebyla zaznamenána korelace. V případě studijního přístupu koreluje tato dimenze akademické úspěšnosti se všemi škálami studijního přístupu. V rámci hloubkových motivů a hloubkových strategií se jedná o korelaci pozitivní a v rámci povrchových motivů a povrchové strategie o korelaci negativní.

Tab. 20 Korelace Dimenze akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků

Parametr 2	rho	CI spodní	CI horní	p
Přístup:				
<i>Přístup ke studiu: hloubkové motivy</i>	0,291	0,240	0,341	5,59E-26***
<i>Přístup ke studiu: hloubkové strategie</i>	0,265	0,213	0,316	1,78067E-21***
<i>Přístup ke studiu: povrchové motivy</i>	-0,253	-0,304	-0,200	1,87E-19***
<i>Přístup ke studiu: povrchové strategie</i>	-0,262	-0,313	-0,210	5,637E-21***
Motivy:				
<i>Motivace ke studiu: vnitřní adaptivní</i>	0,192	0,129	0,254	3,353E-08***
<i>Motivace ke studiu: vnější adaptivní</i>	0,089	0,024	0,154	0,049*
<i>Motivace ke studiu: vnější maladaptivní</i>	-0,121	-0,185	-0,056	0,002**

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Z výsledků vyplynulo, že tato dimenze akademické úspěšnosti pozitivně koreluje, v rámci přístupů ke studiu, s hloubkovými přístupy a hloubkovými strategiemi a negativně s povrchovými přístupy a strategiemi. V rámci motivů ke studiu byla zaznamenána korelace také v případě všech škál, pozitivní v případě vnitřních adaptivních a vnějších maladaptivních motivů a negativní v případě vnějších maladaptivních negativní (viz Tab. 20).

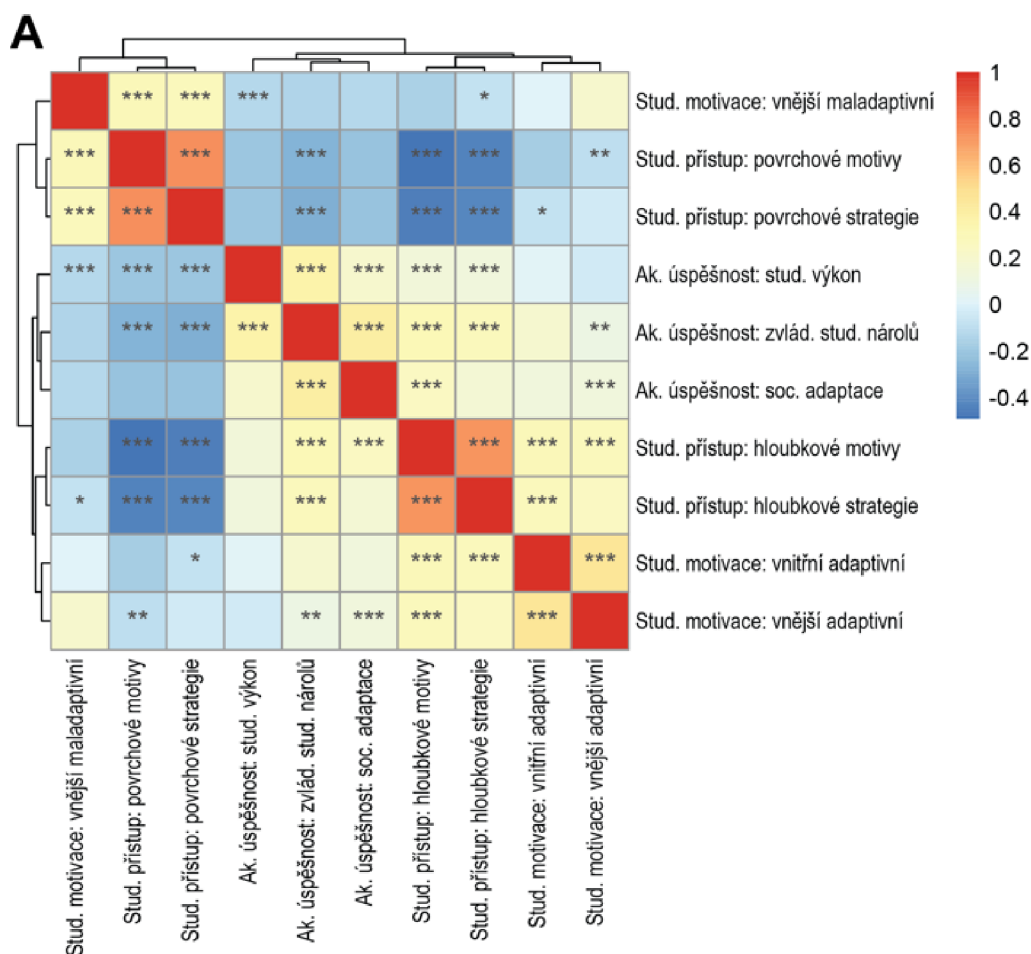
Tab. 21 Korelace Dimenze akademická úspěšnost: sociální adaptace

Parametr 2	rho	CI spodní	CI horní	p
<i>Přístup ke studiu</i>				
<i>Přístup ke studiu: hloubkové motivy</i>	0,224	0,171	0,276	3,37904E-15***
<i>Přístup ke studiu: hloubkové strategie</i>	0,166	0,112	0,219	1,72962E-08***
<i>Přístup ke studiu: povrchové motivy</i>	-0,186	-0,239	-0,132	1,58276E-10***
<i>Přístup ke studiu: povrchové strategie</i>	-0,196	-0,249	-0,143	9,5384E-12***
<i>Motivy:</i>				
<i>Motivace ke studiu: vnitřní adaptivní</i>	0,136	0,071	0,199	0,00039013***
<i>Motivace ke studiu: vnější adaptivní</i>	0,121	0,056	0,184	0,002**
<i>Motivace ke studiu: vnější maladaptivní</i>	-0,059	-0,124	0,005	0,391

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Dimenze akademická úspěšnost: sociální adaptace pozitivně koreluje v rámci přístupů ke studiu s hloubkovými přístupy a hloubkovými strategiemi a negativně s povrchovými přístupy a strategiemi. V rámci motivů ke studiu byla nalezena pozitivní korelace v případě vnitřních a vnějších adaptivních motivů (viz Tab. 21).

Korelace přehledně znázorňuje Heatmapa 7.



Heatmapa 7 Souvislostí mezi akademickou úspěšností, motivy a přístupem ke studiu

Pro zjištění predikční síly byla provedena série regresních analýz.

Tab. 22 Regresní analýza vlivu motivů a přístupu ke studiu na akademickou úspěšnost

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. úspěšnost: stud. výkon	0,034	38,926	<0.001				
<i>Přístup ke studiu: hloubkové motivy</i>				0,045	0,044	1,04	0,3
<i>Přístup ke studiu: hloubkové strategie</i>				-0,013	0,042	-0,31	0,754
<i>Přístup ke studiu: povrchové motivy</i>				-0,091	0,044	-2,07	0,038
<i>Přístup ke studiu: povrchové strategie</i>				-0,046	0,042	-1,09	0,274
<i>Motivace ke studiu: vnitřní adaptivní</i>				0,015	0,036	0,43	0,671
<i>Motivace ke studiu: vnější adaptivní</i>				-0,044	0,031	-1,41	0,159
<i>Motivace ke studiu: vnější maladaptivní</i>				-0,063	0,034	-1,86	0,063

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

V rámci celého souboru je variance akademické úspěšnosti ve studijním výkonu vysvětlena pouze z 3,4 % přístupem ke studiu, přesněji povrchovými motivy. Vliv jiného faktoru v rámci motivů ke studiu a studijního přístupu nebyl prokázán (viz Tab. 22).

Tab. 23 Regresní analýza vlivu motivů a přístupu ke studiu na akademickou úspěšnost

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. úspěšnost: zvládání nároků	0,138	146,14	<0.001				
<i>Přístup ke studiu: hloubkové motivy</i>				0,249	0,07	3,55	<0,001
<i>Přístup ke studiu: hloubkové strategie</i>				0,103	0,067	1,54	0,124
<i>Přístup ke studiu: povrchové motivy</i>				-0,062	0,07	-0,88	0,377
<i>Přístup ke studiu: povrchové strategie</i>				-0,17	0,067	-2,54	0,011
<i>Motivace ke studiu: vnitřní adaptivní</i>				0,188	0,058	3,26	0,001
<i>Motivace ke studiu: vnější adaptivní</i>				-0,039	0,05	-0,77	0,441
<i>Motivace ke studiu: vnější maladaptivní</i>				-0,125	0,054	-2,31	0,021

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Regresní analýzou bylo zjištěno, že v rámci celého souboru je variance akademické úspěšnosti zvládání studijních nároků vysvětlena pouze z 1,38 % přístupem ke studiu, přesněji povrchovými motivy a povrchovými strategiemi, dále také vnitřními adaptivními a vnějšími maladaptivními motivy. Vliv jiného faktoru nebyl prokázán (viz Tab. 23).

Tab. 24 Regresní analýza vlivu motivů a přístupu ke studiu na akademickou úspěšnost

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. úspěšnost: sociální adaptace	0,07	75,366	<0.001				
<i>Přístup ke studiu: hloubkové motivy</i>				0,28	0,072	3,88	<0,001
<i>Přístup ke studiu: hloubkové strategie</i>				-0,155	0,069	-2,25	0,024
<i>Přístup ke studiu: povrchové motivy</i>				-0,049	0,072	-0,67	0,501
<i>Přístup ke studiu: povrchové strategie</i>				-0,122	0,069	-1,78	0,076
<i>Motivace ke studiu: vnitřní adaptivní</i>				0,095	0,059	1,6	0,109
<i>Motivace ke studiu: vnější adaptivní</i>				0,115	0,052	2,23	0,026
<i>Motivace ke studiu: vnější maladaptivní</i>				-0,155	0,056	-2,78	0,006

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Výsledky ukazují, že v rámci celého souboru je variance akademická úspěšnost: sociální adaptace vysvětlena ze 7 % přístupem ke studiu a motivy ke studiu, přesněji se do této variance promítají hloubkové motivy a hloubkové strategie, ale také v rámci motivů ke studiu, motivy vnější adaptivní a vnější maladaptivní (viz Tab. 24).

6.7 Výsledky k 7. výzkumné otázce

V této části budou interpretovány výsledky k druhé výzkumné otázce: *Do jaké míry ovlivňují rysy osobnosti motivy ke studiu?*

Než přistoupíme k výsledkům vztahující se k analýze predikční síly (regresní analýza), je zapotřebí analyzovat, jestli dimenze osobnosti korelují s motivy ke studiu. Výchozí korelační analýza potvrdila řadu signifikantních vztahů (viz Tab. 25 – 27).

Tab. 25 Korelace motivy ke studiu – vnitřní adaptivní

Parametr 2	rho	CI spodní	CI horní	p
<i>Osobnost: neuroticismus</i>	-0,098	-0,163	-0,033	0,026*
<i>Osobnost: extraverte</i>	0,279	0,218	0,338	2,73987E-17***
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>	0,0451	-0,019	0,110	0,625
<i>Osobnost: přívětivost</i>	0,094	0,0295	0,1581	0,033*
<i>Osobnost: svědomitost</i>	0,240	0,177817995	0,300	1,03522E-12***

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Vnitřní adaptivní motivy negativně korelují s neuroticismem a pozitivně s extravertí, přívětivostí a svědomitostí (viz Tab. 25).

Tab. 26 Korelace motivy ke studiu – vnější adaptivní motivy

Parametr 2	rho	CI spodní	CI horní	p
<i>Osobnost: neuroticismus</i>	-0,085	-0,150	-0,020	0,072
<i>Osobnost: extraverte</i>	0,236	0,174	0,297	2,47303E-12***
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>	0,119	0,054	0,182	0,003214198**
<i>Osobnost: přívětivost</i>	0,079	0,013	0,143	0,100773552
<i>Osobnost: svědomitost</i>	0,097	0,032	0,162	0,027089565*

* $0,01 < p \leq 0,05$; ** $0,01 < p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Vnější adaptivní motivy pozitivně korelují s extravertí, otevřeností vůči zkušenostem a svědomitostí (viz Tab. 26).

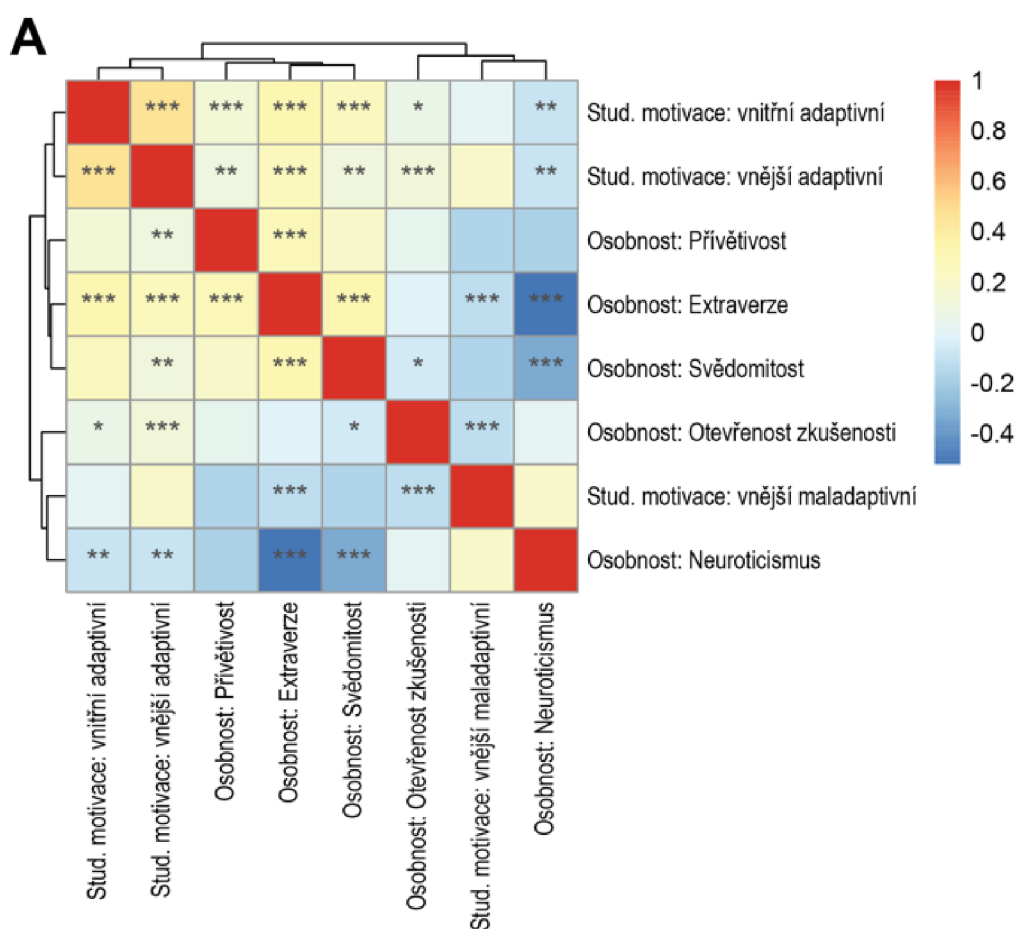
Tab. 27 Korelace motivy ke studiu – vnější maladaptivní motivy

Parametr 2	rho	CI spodní	CI horní	p
<i>Osobnost: neuroticismus</i>	0,176	0,112	0,238	7,60107E-07***
<i>Osobnost: extraverze</i>	-0,081	-0,1468	-0,016	0,091825613
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>	-0,109	-0,173	-0,044	0,009111086**
<i>Osobnost: přívětivost</i>	-0,157	-0,220	-0,093	1,60725E-05***
<i>Osobnost: svědomitost</i>	-0,143	-0,207	-0,078	0,000132004***

* 0,01 < p ≤ 0,05; ** 0,01 < p ≤ 0,01; *** p < 0,001

Vnější maladaptivní motivy pozitivně korelují s neuroticismem a negativně s otevřeností vůči zkušenostem, přívětivostí a svědomitostí (viz Tab 27).

Korelace přehledně znázorňuje Heatmapa 8.



Heatmapa 8 Souvislosti mezi dimenzemi osobnosti a motivy ke studiu

Pro zjištění predikční síly byla provedena série regresních analýz.

Tab. 28 Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na motivy ke studiu

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Motivace ke studiu: vnitřní adaptivní	0,406	147,11	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				0,009	0,003	3,55	<0,001
<i>Osobnost: extraverte</i>				0,026	0,003	8,72	<0,001
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				0,006	0,003	1,93	0,054
<i>Osobnost: přívětivost</i>				0,003	0,004	0,88	0,38
<i>Osobnost: svědomitost</i>				0,017	0,003	5,73	<0,001

Z regresní analýzy vyplynulo, že v rámci celého souboru je variance vnitřních adaptivních motivů vysvětlena z 40,6 % dimenzemi osobnosti, přesněji neuroticismem, extravertí a svědomitostí (Tab. 28).

Tab. 29 Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na motivy ke studiu

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Motivace ke studiu: vnější adaptivní	0,084	88,427	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				0,006	0,003	1,96	0,05
<i>Osobnost: extraverte</i>				0,028	0,004	7,59	<0,001
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				0,015	0,004	3,75	<0,001
<i>Osobnost: přívětivost</i>				0,002	0,004	0,43	0,665
<i>Osobnost: svědomitost</i>				0,004	0,003	1,14	0,253

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Variance vnějších adaptivních motivů je vysvětlena z 8,4 % dimenzemi osobnosti, přesněji neuroticismem, extravertí a otevřeností vůči zkušenostem (viz Tab. 29).

Tab. 30 Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na motivy ke studiu

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Motivace ke studiu: vnější maladaptivní	0,076	80,521	<0.001				
<i>Osobnost: neuroticismus</i>				0,012	0,003	4,52	<0,001
<i>Osobnost: extraverte</i>				0,003	0,003	0,91	0,365
<i>Osobnost: otevřenost zkuš.</i>				-0,013	0,003	- 3,77	<0,001
<i>Osobnost: přívětivost</i>				-0,013	0,004	- 3,47	<0,001
<i>Osobnost: svědomitost</i>				-0,01	0,003	- 3,15	0,002

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

V menší míře je vysvětlena variance maladaptivních motivů 7,6 %, na které se podílí téměř všechny dimenze osobnosti kromě extraverze (viz Tab. 30).

6.8 Výsledky k 8. výzkumné otázce

V této části budou interpretovány výsledky k osmé výzkumné otázce: *Do jaké míry ovlivňuje sociální opora akademický stres?*

Než přistoupíme k výsledkům vztahující se k analýze predikční síly (regresní analýza), je zapotřebí analyzovat, jestli škály sociální opory korelují se škálami akademického stresu. Výchozí korelační analýza potvrdila řadu signifikantních vztahů (viz Tab. 31 – 34).

Tab. 31 Korelace Akademický stres: zvládání studijních nároků

Parametr 2	rho	CI spodní	CI horní	p
Vnímaná soc. opora (rodina)	-0,111199738	-0,165458183	-0,056270157	0,000803528***
Vnímaná soc. opora (přátelé)	-0,140650027	-0,194414009	-0,086043519	5,04553E-06***
Vnímaná soc. opora (významné osoby)	-0,146226262	-0,199886091	-0,09169193	1,72268E-06***
Přijímaná sociální opora (rada)	-0,005401457	-0,060658798	0,049888891	1
Přijímaná sociální opora (emoční)	-0,082801075	-0,137447449	-0,027652183	0,027308969*
Přijímaná sociální opora (materiální)	-0,011487187	-0,066720275	0,043816087	1

* 0,01 < p ≤ 0,05; ** 0,01 < p ≤ 0,01; *** p < 0,001

Tato škála negativně koreluje se všemi škálami vnímané sociální opory, ale v rámci přijímané sociální opory shledáváme negativní korelaci pouze v rámci emoční opory (viz Tab. 31).

Tab. 32 Korelace Akademický stres: rovnováha studium a osobní život

Parametr 2	rho	CI spodní	CI horní	p
Vnímaná soc. opora (rodina)	-0,124	-0,178	-0,069	9,37639E-05***
Vnímaná soc. opora (přátelé)	-0,095	-0,150	-0,040	0,006**
Vnímaná soc. opora (významné osoby)	-0,088	-0,143	-0,033	0,014*
Přijímaná sociální opora (rada)	-0,004	-0,060	0,050	1
Přijímaná sociální opora (emoční)	-0,011	-0,066	0,044	1
Přijímaná sociální opora (materiální)	0,017	-0,037	0,072	1

* 0,01 < p ≤ 0,05; ** 0,01 < p ≤ 0,01; *** p < 0,001

Byla shledána negativní korelace v případě vnímané sociální opory od významné osoby, přátel i rodiny (viz Tab. 32).

Tab. 33 Korelace Akademický stres: organizační a sociální aspekty

Parametr 2	rho	CI spodní	CI horní	p
Vnímaná soc. opora (rodina)	-0,176	-0,229	-0,122	1,95301E-09***
Vnímaná soc. opora (přátelé)	-0,242	-0,294	-0,190	5,68841E-18***
Vnímaná soc. opora (významné osoby)	-0,260	-0,310	-0,207	1,11791E-20***
Přijímaná sociální opora (rada)	0,047	-0,007	0,102	0,558859476
Přijímaná sociální opora (emoční)	-0,083	-0,138	-0,028	0,026534567*
Přijímaná sociální opora (materiální)	0,0727	0,017	0,127	0,078664235

* 0,01 < p ≤ 0,05; ** 0,01 < p ≤ 0,01; *** p < 0,001

Výsledky ukázaly, že existuje negativní korelace mezi škálou: akademický stres: organizační a sociální aspekty a vnímanou sociální oporou od rodiny, přátel i významné osoby a v rámci přijímané sociální opory byla shledána korelace se škálou emoční opora (viz Tab. 33).

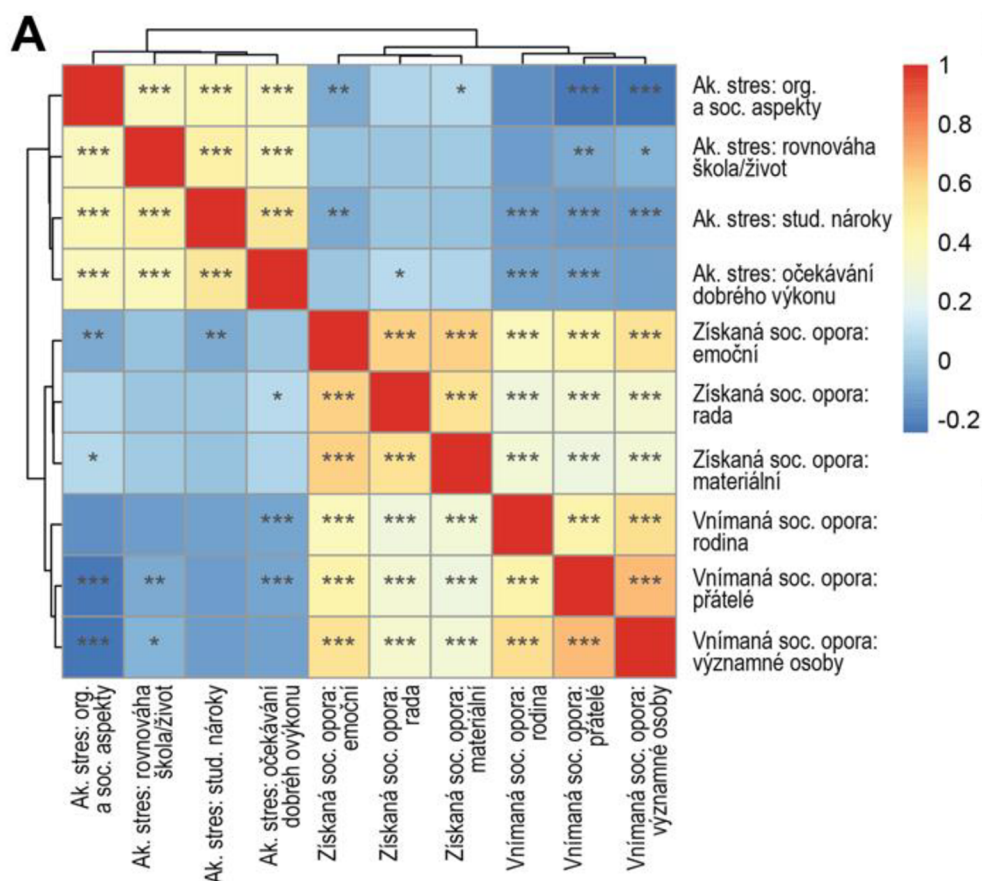
Tab. 34 Korelace Akademický stres: očekávání dobrého výkonu

Parametr 2	rho	CI spodní	CI horní	p
Vnímaná soc. opora (rodina)	-0,103	-0,157	-0,048	0,002**
Vnímaná soc. opora (přátelé)	-0,102	-0,156	-0,046	0,002**
Vnímaná soc. opora (významné osoby)	-0,136	-0,190	-0,081	1,071E-05***
Přijímaná sociální opora (rada)	0,070	0,014	0,124	0,093
Přijímaná sociální opora (emoční)	-0,004	-0,059	0,050	1
Přijímaná sociální opora (materiální)	0,053	-0,001	0,108	0,396

* 0,01 < p ≤ 0,05; ** 0,01 < p ≤ 0,01; *** p < 0,001

V rámci poslední škály akademického stresu, tedy očekávání dobrého výkonu byla nalezena negativní korelace s vnímanou sociální oporou od přátel, rodiny a významné osoby a v rámci přijímané sociální opory nebyla nalezena žádná korelace (viz Tab. 34).

Korelace přehledně znázorňuje Heatmapa 9.



Heatmapa 9 Souvislosti mezi akademickým stresem a sociální oporou

Pro zjištění predikční síly byla provedena série regrensích analýz.

Tab. 35 Regresní analýza vlivu vnímané a přijímané sociální opory na akademický stres

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. stres: stud. nároky	0,023	37,459	<0.001				
<i>Vnímaná soc. opora (rodina)</i>				-0,03	0,017	-1,71	0,087
<i>Vnímaná soc. opora (přátelé)</i>				-0,046	0,021	-2,16	0,031
<i>Vnímaná soc. opora (významné osoby)</i>				-0,017	0,026	-0,64	0,522
<i>Přijímaná sociální opora (rada)</i>				0,081	0,035	2,32	0,02
<i>Přijímaná sociální opora (emoční)</i>				-0,07	0,033	-2,12	0,035
<i>Přijímaná sociální opora (materiální)</i>				0,033	0,028	1,2	0,231

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Variance akademického stresu: studijní nároky je vysvětlena z 2,3 % vnímanou sociální oporou od přátel a v rámci přijímané sociální opory radou a emoční oporou (viz Tab. 35).

Tab. 36 Regresní analýza vlivu vnímané a přijímané sociální opory na akademický stres

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. stres: rovnováha studium/život	0,017	28,628	<0.001				
<i>Vnímaná soc. opora (rodina)</i>				-0,09	0,023	-3,95	<0,001
<i>Vnímaná soc. opora (přátelé)</i>				-0,057	0,028	-2,07	0,039
<i>Vnímaná soc. opora (významné osoby)</i>				0,037	0,034	1,09	0,277
<i>Přijímaná sociální opora (rada)</i>				0,024	0,045	0,54	0,591
<i>Přijímaná sociální opora (emoční)</i>				-0,001	0,043	-0,02	0,982
<i>Přijímaná sociální opora (materiální)</i>				0,05	0,036	1,39	0,164

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Variance Akademický stres: rovnováha studium a život je vysvětlena z 1,7 % vnímanou sociální oporou, přesněji sociální oporou od rodiny a přátel (viz Tab. 36).

Tab. 37 Regresní analýza vlivu vnímané a přijímané sociální opory na akademický stres

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. stres: rovnováha studium/život	0,1	141,7	<0.001				
<i>Vnímaná soc. opora (rodina)</i>				-0,032	0,017	-1,84	0,067
<i>Vnímaná soc. opora (přátelé)</i>				-0,082	0,021	-3,89	<0,001
<i>Vnímaná soc. opora (významné osoby)</i>				-0,102	0,026	-3,91	<0,001
<i>Přijímaná sociální opora (rada)</i>				0,129	0,034	3,75	<0,001
<i>Přijímaná sociální opora (emoční)</i>				-0,055	0,033	-1,66	0,097
<i>Přijímaná sociální opora (materiální)</i>				0,103	0,028	3,74	<0,001

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Vysvětlená variance akademického stresu: organizační a sociální aspekty je 1 % a na této vysvětlené varianci se podílí sociální opora od významné osoby a přátel a přijímaná sociální opora svými škálami: rada a materiální pomoc (viz Tab. 37).

Tab. 38 Regresní analýza vlivu vnímané a přijímané sociální opory na akademický stres

Prediktory	Regresní model			Prediktory			
	adj. R ²	X	P	β	SE	t	P
DV: Ak. stres: očekávání dobrého výkonu	0,028	43,761	<0.001				
<i>Vnímaná soc. opora (rodina)</i>				-0,043	0,023	-1,93	0,054
<i>Vnímaná soc. opora (přátelé)</i>				-0,037	0,027	-1,36	0,176
<i>Vnímaná soc. opora (významné osoby)</i>				-0,078	0,034	-2,29	0,022
<i>Přijímaná sociální opora (rada)</i>				0,128	0,045	2,86	0,004
<i>Přijímaná sociální opora (emoční)</i>				0,003	0,043	0,07	0,943
<i>Přijímaná sociální opora (materiální)</i>				0,049	0,036	1,36	0,174

Zkratky: DV - závisle proměnná, SE - standardní chyba

Variance akademického stresu ve škále očekávání dobrého výkonu je vysvětlena z 2,8 % přijímanou sociální oporou a škálou: rada a také vnímanou sociální oporou od významné osoby a přátel (viz Tab. 38).

6.9 Výsledky k 9. výzkumné otázce

V této části budou interpretovány výsledky k deváté výzkumné otázce: *Existují rozdíly v míře akademické úspěšnosti a akademickém stresu mezi studenty z Pedagogické fakulty UPOL a jiných společenskovědních oborů v rámci Univerzity Palackého?*

Tabulka 39 ukazuje rozdíly v úrovních akademické úspěšnosti a akademického stresu u studentů z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a ostatních fakult v rámci Univerzity Palackého.

Tab. 39 Rozdíly v úrovních hlavních konstruktů mezi studenty pedagogické a ostatních fakult na UP

	Wilcoxonův test		Velikost efektu r [95% CI]
	W	P	
Akademická úspěšnost			
studijní výkon	87625	0,828	0,008 [0,0007; 0,08]
zvládání nároků studia	87830	0,781	0,010 [0,0009; 0,07]
sociální adaptace	87550	0,843	0,007 [0,001; 0,08]
Akademický stres			
zvládání studijních nároků	90080	0,357	0,032 [0,003; 0,1]
rovnováha studium/život	91007	0,234	0,041 [0,002; 0,11]
organizační a sociální aspekty studia	87259	0,910	0,004 [0,0007; 0,07]
očekávání dobrého výkonu	89641	0,425	0,028 [0,0016; 0,1]

Výsledky ukázaly, že studenti pedagogické fakulty se od ostatních studentů v žádném z parametrů neliší (s).

7 Diskuse

Cílem disertační práce bylo analyzovat vztahy mezi akademickou úspěšností, akademickým stresem a osobností u studentů učitelských a příbuzných oborů. Následně byla pozornost zaměřena na vliv vybraných charakteristik studentů (pohlaví, typ studovaného oboru, forma studia, plynulý nástup ze sekundárního do terciárního vzdělávání, přítomnost specifické vzdělávací potřeby) a dalších zvolených proměnných (přístup ke studiu, motivy ke studiu, sociální opora) na akademickou úspěšnost, akademický stres a osobnost. Zásadní zjištění výzkumu budou diskutovány ve vazbě na hlavní konstrukty.

7.1 Prediktory akademické úspěšnosti

Při zkoumání prediktorů ovlivňujících akademickou úspěšnost jsme se zabývali akademickým stresem a dimenzemi osobnosti v rámci hlavních konstruktů, ale také motivy a přístupy ke studiu u konstruktů vedlejších. Zároveň nás také zajímal vliv nezávislých proměnných (pohlaví, typ studovaného oboru, forma studia, plynulý nástup ze sekundárního do terciárního vzdělávání, přítomnost specifické vzdělávací potřeby) na vztah mezi akademickou úspěšností a hlavními konstrukty. Již z výsledků jiných studií bylo zřejmé, že akademická úspěšnost je ovlivněna interakcí více faktorů, jež figurují v celém procesu snahy o dosažení kýženého vysokoškolského vzdělání (Opazo et al., 2021; Amo a Santelices, 2017). Ve výčtu těchto faktorů se však autoři liší. Za jeden z možných prediktorů akademické úspěšnosti je považován akademický stres (Herath, 2019; Safree et al., 2010; Khan, 2015; Křeménková et al., 2020). V tomto kontextu je za významný výsledek považována vysvětlená variance 25 % u dimenze akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků. Na této vysvětlené varianci se podílí všechny čtyři subškály akademického stresu. Dimenze zvládání studijních nároků v sobě zahrnuje studentovo hodnocení vlastní úspěšnosti v oblasti samostudia, skloubení studia a volnočasových aktivit, přípravu na zkoušky a plnění formálních požadavků. Vzhledem k tomu, že několik studií prokázalo, že za největší stresor jsou považovány zkoušky, hodnocení a čekání na výsledky, jsou naše zjištění částečně v souladu s těmito studii (Bedewy a Gabriel, 2015; Tariq, 2019; Pitt et al. 2018). Dimenze akademická úspěšnost: sociální adaptace je vysvětlena variancí z 15,6 % škálami akademický stres: zvládání studijních nároků a akademický stres: sociální a organizační aspekty. Míra vysvětlené variance je sice nižší, ale vzhledem k tomu, že výsledky ukazují, že čím vyšší hodnotu v rámci akademického stresu: zvládání nároků a sociálních a organizačních aspektů studenti mají, tím méně jsou

schopni se adaptovat, je vhodné těmto výsledkům věnovat pozornost. Vzhledem k tomu, že se do vysvětlené variance akademické úspěšnosti promítá i škála organizační a sociální aspekty, která zahrnuje kromě výkonnostních faktorů studenta (komunikace s přednášejícími, samostatnost, flexibilita, vyhledávání informací na internetu, příprava materiálů a prezentací), také nevýkonnostní (dostupnost počítačových místností, wi-fi připojení, existence odpočinkových místností, kavárny, bufetu, možnost sezení na chodbách, sekretářky kateder a ústavů, pracovníci studijního oddělení), je možné, že má na akademický stres studentů vliv také prostředí univerzity, na což v obecném měřítku odkazují i jiné studie (Schneider a Preckel, 2017; Awino a Agolla, 2008; Bedewy a Gabriel, 2015; Elias a Ping, 2011).

Při zkoumání vlivu nezávislých proměnných na vztah akademické úspěšnosti a akademického stresu byly u žen nalezeny některé korelace, které u mužů zaznamenané nebyly např. negativní vztah mezi škálami akademický stres: sociální a organizační aspekty a akademická úspěšnost: studijní výkon, dále negativní korelace mezi škálou akademický stres: očekávání dobrého výkonu a akademická úspěšnost: zvládnutí studijních nároků. Otázkou je, proč byla korelace v těchto škálách, nalezena pouze u žen. Možné vysvětlení nabízí Stevenson a Harper (2006), kteří vysvětlují, proč ženy pociťují ve vyšší míře akademický stres. Dle jejich názoru je možnost, že některé ženy studující při práci, chtějí být zároveň vzornou pečovatelkou i studentkou a tato snaha způsobuje tlak, který je příčinou vyšší míry akademického stresu, který se může následně promítnout i do akademické úspěšnosti. Vzhledem k tomu, že je ve výzkumném souboru vyšší zastoupení studentek prezenční formy studia přikláníme se spíše k druhému možnému vysvětlení tedy, že ženy jsou obecně náchylnější ke stresu a dávají více znát svoji emoční slabost, než muži (Yahaya a Ebrahim, 2016; Calvarcse, 2015).

Ve vztahu k proměnné typ studia bylo zjištěno, že studenti učitelských oborů mají silnější korelace mezi škálami akademický stres: rovnováha studium a život a dimenzí: akademická úspěšnost: sociální adaptace. Je tedy možné, že studenti učitelských oborů mají nadměrně více povinností ve vztahu ke studiu a je pro ně tedy těžší zorganizovat si čas a najít si dostatek prostoru i na aktivity, jež jim pomohou lépe se zadaptovat s novým prostředím. Podobné výsledky byly zaznamenané i u studentů prezenčního studia, u kterých se projevila silnější negativní korelace v případě škály akademický stres: zvládnutí studijních nároků a dimenzí akademická úspěšnost: sociální adaptace. S touto škálou také negativně koreluje i další škála akademického stresu tedy rovnováha studium a život. V kontextu těchto výsledků se ukazuje, že čím více studijních povinností studenti mají, nebo je minimálně vnímají

jako velmi zátěžové, tím se jim méně daří fungovat v sociálních vztazích v univerzitním prostředí.

Další proměnnou, která se ukázala jako signifikantní, byla přítomnost specifických vzdělávacích potřeb. U studentů s SVP byl zaznamenán silnější negativní vztah mezi akademickou úspěšností: zvládání studijních nároků a škálou akademický stres: zvládání studijních nároků. Zvládání studijních nároků také pozitivně koreluje se studijním výkonem, tím pádem je u studentů s SVP, oproti studentům intaktním, studijní výkon více závislý na tom, zda zvládají studijní nároky. Nutno uvést, že oproti studentům intaktním naráží studenti s SVP na řadu bariér a komplikací (Slavík, 2012; Horváthová, 2017).

Ke vztahu osobnosti a akademické úspěšnosti lze najít mnoho studií, které jsou většinou ve vzájemné shodě, že mezi těmito dvěma konstrukty je souvislost (Putwain et al., 2010; Thiele et al., 2018; Verešová, 2015; Komarraju et al. 2009; Conard, 2006, Bipp a Přehrada, 2014; Richardson et al., 2012; Önder et al., 2014). Disertační práce si však nekladla za cíl najít jen vzájemné souvislosti, ale zároveň je na dimenze osobnosti nahlíženo jako na prediktor akademické úspěšnosti. Regresní analýzou bylo zjištěno, že variance akademické úspěšnosti ve studijním výkonu je vysvětlena z 5,7 % dimenzemi osobnosti. Predikční síla osobnostních rysů je tedy nízká, i přesto že souvislost mezi osobnostními rysy a touto dimenzí, prokázána byla.

Za významné zjištění můžeme považovat, že variance dimenze akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků je z 21,5 % vysvětlena dimenzemi neuroticismus a svědomitost. Je logické, že cílevědomost, zodpovědnost a disciplinovanost studentům k vyšší míře zvládání studijních nároků přispějí a naopak úzkostnost, depresivnost, hněvivost (neuroticismus) ji spíše sníží. Naše zjištění jsou částečně v souladu se studiemi, (Laidra, Pullman a Helle, 2007; Komarraju et al. 2009; Conard, 2006, Bipp a Přehrada, 2014; Richardson et al., 2012; Önder et al., 2014), které se však nezabývaly regresemi, ale pouze poukázaly na pozitivní vztah mezi těmito konstrukty, dále Angelkoska et al., (2016), která rovněž zjistila, že neuroticismus má efekt opačný. V menší míře je vysvětlena variance akademické úspěšnosti ve škále sociální adaptace 17,4 %, na které se podílí dimenze neuroticismu, extraverte a otevřenosti vůči zkušenostem. Tato škála v sobě zahrnuje to, jakým způsobem je student schopný zapadnout do kolektivu a adaptovat se na vysokoškolský režim. Výsledky vypovídají o tom, že student vřelý, družný, aktivní, asertivní s pozitivními emocemi (extraverze) a zvědavý, empatický a ochotný experimentovat (otevřenost vůči zkušenostem) má šance na úspěšnost v této oblasti vyšší, než student, který je impulzivní, zranitelný a depresivní (neuroticismus). Vzhledem k tomu, že se tento rys kromě této oblasti, promítá také do oblasti

zvládnání studijních nároků, můžeme považovat studenty s převažujícím rysem neuroticismu, jako studenty ohrožené neúspěchem a zaměřit k nim pozornost v rámci psychologických služeb, jež fakulta nabízí studentům. Ve vztahu k těmto dimenzím můžeme dodat, že na pozitivní vztah těchto dimenzí k akademické úspěšnosti odkazují také autoři (Thiele et al., 2018; Verešová, 2015). Avšak existují také autoři, kteří jsou jiného názoru a tvrdí, že mezi akademickou úspěšností extravertů není souvislost (Thiele et al., 2018; Verešová, 2015). Zajímavým zjištěním je, že do vysvětlené variance akademické úspěšnosti se nepromítl rys přívětivosti.

Při zkoumání vlivu nezávislých proměnných na vztah akademické úspěšnosti a rysů osobnosti bylo zjištěno, že u mužů je silnější pozitivní korelace v rámci škály akademická úspěšnost: sociální adaptace a extraverte, tedy čím vyšší hodnotu v rámci rysu extraverte muži mají, tím jsou schopni se lépe adaptovat. Podobného výsledku dosáhli také studenti kombinované formy, u kterých však rys extraverte koreloval s dimenzí akademická úspěšnost: studijní výkon, tedy čím více je student komunikativní a aktivní, tím vyšší je jeho akademická úspěšnost v oblasti studijního výkonu. Extraverte je obecně dávána do spojitosti s akademickou úspěšností (Poropat, 2009; Thiele et al., 2018; Verešová, 2014). Tento rys má u studentů kombinované formy studia vliv také na oblast sociální adaptace, tedy jak člověk zapadne do kolektivu a zadaptuje se s podmínkami dané fakulty. V kontextu proměnné plynulý a odložený nástup do studia byly zaznamenány silnější korelace u studentů s odloženým nástupem v rámci dimenze extraverte a akademická úspěšnost studijní výkon. Přívětivost dále pozitivně koreluje hned se dvěma škálami akademické úspěšnosti. Tou první je akademická úspěšnost studijní výkon a tou druhou je škála sociální adaptace. Rys přívětivosti se významně projevil i u osob se specifickými vzdělávacími potřebami ve vztahu k dimenzi akademická úspěšnost: sociální adaptace. U studentů intaktních je výraznější korelace mezi extravertem a akademickou úspěšností zvládnáním studijních nároků, což znamená, že čím víc je student aktivní a společenský, tím je jeho akademická úspěšnost vyšší.

Ve vztahu k akademické úspěšnosti byly zkoumány také motivy a přístup ke studiu. Existuje mnoho vědeckých důkazů, které zdůrazňují fakt, že motivační faktory zvyšují akademický výkon (Prospero a Vohra-Gupta, 2007; Roeser et al., 2013). Je všeobecně známo, že spojení motivačních faktorů a akademické úspěšnosti, potažmo akademického výkonu je významné (Bouffard a Couture, 2010; Diseth et al., 2010; Bakhtiarvand, 2011; Helkera a Wosnitza, 2016; Passini et al., 2015). V tomto výzkumném šetření sice byla prokázána řada signifikantních korelací ve vztahu k akademické úspěšnosti, ale regresní analýzou bylo zjištěno,

že jejich vliv na akademickou úspěšnost je zanedbatelný, stejně jako v případě přístupu ke studiu.

7.2 Prediktory akademického stresu

Při zkoumání prediktorů akademického stresu jsme se zabývali osobnostními rysy v rámci hlavních konstruktů, ale také sociální oporou v rámci konstruktů vedlejších. Zároveň nás také zajímal vliv nezávislých proměnných (pohlaví, typ studovaného oboru, forma studia, plynulý nástup ze sekundárního do terciárního vzdělávání, přítomnost specifické vzdělávací potřeby) na vztah mezi akademickým stresem a rysy osobnosti. Výsledky jiných studií naznačily, že jsou osobnostní rysy považovány za jeden z nejsilnějších prediktorů emoční stability a vnímání pohody (Diener et al 1999). Korelační analýzou bylo zjištěno, že dimenze neuroticismu koreluje se všemi škálami akademického stresu. Toto zjištění je v souladu také se studii Firth-Cozens (2003) a McManus et al. (2004), které se však zaměřovaly na studenty lékařských fakult. Se škálou akademický stres: studijní nároky pozitivně koreluje také rys svědomitosti a přívětivosti, což znamená, že jedinci, kteří měli vyšší skóre v přívětivosti, svědomitosti nebo neurotismu pociťovali i vyšší míru stresu. Pozitivní vztah neuroticismu k akademickému stresu je již dostatečně prozkoumán, ale vztah těchto dvou, pro studenty žádoucích rysů, tolik ne. Dle Mammadov (2021) je tento vztah vysvětlen tím, že rysy osobnosti mají přímý dopad na výkon studentů, což rovněž také vede ke zvýšení akademického stresu. Regresní analýzou bylo zjištěno, že variance akademického stresu ve zvládnání studijních nároků je vysvětlena z 24,4 % téměř všemi dimenzemi osobnosti. Vliv rysů osobnosti na varianci jiných škál akademického stresu byl zanedbatelný. Vzhledem k tomu, že variance akademické úspěšnosti ve zvládnání studijních nároků je vysvětlena z 25 % všemi čtyřmi škálami akademického stresu (viz výše), a vysvětlená variance v této škále rysy neuroticismu a svědomitosti je 21,5 %, můžeme interpretovat tyto vztahy obdobně jako tento autor. Z toho vyplývá potřeba učit vysokoškolské studenty dovednostem, které jim umožňují seberegulaci a práci na svých osobnostních přednostech. Na druhé straně existují studie, které nepřímo spojují neuroticismus s regulací emocí (Yoon, Maltby a Joormann, 2013; André et al., 2017, Boekaerts a Pekrun, 2015). Tento vztah otevírá cestu k prozkoumání potenciálu pracovat se studenty v posílení regulace emocí, bez ohledu na osobnostní rysy jedince. To by mohlo rovněž následně pomoci i s adaptací na počátku studia a mohlo by být aplikováno v rámci dalšího vzdělávání pedagogů a jiných pracovníků v pomáhajících profesích, tak aby byli schopni provádět svůj výkon úspěšně.

Při zkoumání vlivu nezávislých proměnných na vztah akademického stresu a rysů osobnosti bylo zjištěno ve vztahu k typu studia, že u studentů učitelských oborů je silnější korelace v rámci vztahu extraverte a akademický stres: rovnováha studium a život, s dimenzí svědomitost negativně koreluje také škála akademický stres: sociální a organizační aspekty a škála: zvládnání studijních nároků. Otázkou je, proč studenti učitelských oborů vykazují silnější korelace ve vztahu dimenzí osobnosti vůči akademickému stresu. Možným vysvětlením je, že studenti, jež si vybírají učitelské obory, mají osobnostní rysy, které se i ve vyšší míře projevují do oblasti akademické úspěšnosti a stresu. Obecně, čím víc člověk je družný, asertivní, nabitý pozitivními emocemi, tím se lépe vyrovná se studijními nároky a také si dokáže lépe zorganizovat studium a zapadnout do kolektivu. Tato interpretace je v souladu s autorem Osamika (2021), který vysvětluje, že psychologická pohoda studentů je v zásadě usnadněna jejich družností s ostatními, připraveností učit se novému a ochotou nebránit se inovacím. Psychická nepohoda je zase spojena s rysem neuroticismu a tento rys se významně projevuje u studentů kombinovaného studia ve vztahu k organizačním a sociálním aspektům. Rys přívětivosti, který je důležitý pro lidi pracující v učitelských a pomáhajících profesích se velmi zdatně odráží jednak v akademickém stresu zvládnání studijních nároků, jednak v oblasti akademické úspěšnosti u studentů s odloženým nástupem. S dimenzí přívětivosti koreluje také škála: akademický stres a sociální a organizační aspekty a rovněž také akademický stres: očekávání dobrého výkonu koreluje také s dimenzí přívětivosti. Z výše uvedeného vyplývá, že vyšší míra rysu přívětivosti může být pro studenty s odloženým nástupem klíčová, tedy čím více přívětivější studenti jsou, tím méně stresu v daných oblastech akademického stresu pocítují, což je opět v souladu s Osamikanem (2021). Přívětivost hraje roli také u studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a výsledky ukázaly, že do oblasti stresu spojeného s očekávání dobrého výkonu se promítá rys svědomitosti, tedy čím více je student svědomitější, tím i vyšší míru stresu v této oblasti prožívá.

Dalším možným prediktorem akademického stresu je sociální opora. Korelační analýzou byla potvrzena řada signifikantních vztahů mezi akademickým stresem a sociální oporou. Vliv sociální opory nebyl sice prokázán ve významné míře, ale zjistili jsme, že zvládnání studijních nároků může souviset s pomocí od přátel, která se může projevit radou či emoční oporou. Akademický stres: rovnováha studium a osobní život, může souviset s oporou rodiny a přátel. Stres související se sociálními a organizačními aspekty může souviset s materiální pomocí v rámci přijímané opory. Stres z očekávání dobrého výkonu může být snížen díky poskytnutí rady od významné osoby. Regresní analýza však odhalila, že prediktivní síla sociální

opory na akademický stres je velmi nízká, z čehož vyplývá, že i přesto, že je dle jiných studií sociální opora významná v mnoha kontextech, od prevence stresu, (Bhatti, 2019), přes podporu při adaptační fázi (Friedlander, et al., 2007) až po zvládání úzkosti, (Wörfel, et al., 2016, Kugbey, 2015), nemusí být tolik v popředí jako u studentů v předešlých stupních vzdělávání a je možné, že daleko větší roli hrají interpersonální charakteristiky a možná pozornost a pomoc studentům by měla být směřována k rozvoji akademické soběstačnosti, odolnosti (Kahn, Solomon a Treglia, 2015; Chai a Lu, 2015) či na výcvik regulace emocí (Mammadov, 2021).

7.3 Osobnost jako prediktor

Osobností jako prediktorem jsme se již zabývali v rámci prediktorů akademické úspěšnosti a akademického stresu. Kromě vlivu na hlavní konstrukty jsme se zaměřili také na vliv k motivům ke studiu. Z regresní analýzy vyplynulo, že variance vnitřních adaptivních motivů je z 40,6 % vysvětlena dimenzemi neuroticismus, extraverte a svědomitost. Vliv osobnostních rysů byl prokázán i ve vztahu k vnitřním adaptivním a vnějším maladaptivním motivům, ale jejich predikční síla byla oproti vnitřním adaptivním motivům velmi nízká. Jak si však můžeme tuto predikční sílu vyložit? Osobnostní rysy jsou dle studií (Coertese a Schepers, 2004; Rajabi, Papzan a Zahedi, 2012) velmi důležité při výběru budoucího povolání. Předchozí studie ukázaly, že osobnostní rysy významně korelují s kariérní zralostí (Coertese a Schepers, 2004) a v rozhodování o kariéře (Rajabi, Papzan a Zahedi, 2012). Aby byla profese úspěšná, vyžaduje určité dovednosti, které s určitými osobnostními rysy souvisí. To znamená, že úspěch v dané profesi závisí na kompatibilitě osobnostních rysů pracovníka a požadavků dané profese. Kromě toho jsou jednotlivci spokojenější a dosahují lepších výkonů, když se zabývají povoláními odpovídajícími jejich zájmům (Carpenter, Bauer a Erdogan, 2010). Bylo by tedy žádoucí vzít tyto poznatky v úvahu kupříkladu již při přijímacím řízení, vzhledem ke skutečným, že míra předčasně ukončených studií je vysoká.

7.4 Limity výzkumu

Výzkum má několik limitů, které je třeba při interpretaci výsledků brát v úvahu. Prvním limitem je nemožnost posouzení interakce mezi proměnnými v čase vzhledem k tomu, že se jedná o průřezovou studii, je třeba vzít v úvahu i pandemii covid-19, která do finální části sběru dat zasáhla. Toto výzkumné šetření bylo provedeno pomocí metody dotazníku, která kromě nesporných výhod s sebou nese i četné nevýhody (např. úmyslné i neúmyslné zkreslení výsledků, problémy se schopností sebehodnocení). Převážnou část výzkumného souboru tvořili

vysokoškolští studenti učitelských profesí a profesí spojených se školním prostředím (asistenti pedagoga, vychovatelé, speciální pedagogové, logopedi...) a převážně studentky, což odráží skutečné zastoupení mužů a žen v českém vzdělávacím prostředí. Stejně tak tomu je i se studenty se specifickými vzdělávacími potřebami, studentů intaktních je ve výzkumném souboru sice zastoupeno více, ale opět toto nižší zastoupení odpovídá více realitě, i přesto, že studentů se SVP napříč všemi vzdělávacími stupni, přibývá. Výsledky by tedy měly být chápány v kontextu těchto specifik.

8 Přínosy disertační práce a důležitá zjištění pro praxi

Hlavní přínos disertační práce spatřujeme především v rozšíření poznatkové báze o studentech učitelských a příbuzných oborů, kterým není v současnosti věnována taková pozornost jako oborům lékařským a přírodovědeckým. Za další přínos považujeme také prohloubení poznatků o akademické úspěšnosti a akademickém stresu, z čehož může čerpat hned několik vědních disciplín. V návaznosti na vědní disciplínu pedagogika a Strategii Vzdělávací politiky 2030+ byly zjištěny důležité informace o studentech, jež aktuálně studují na pedagogických fakultách v České republice. Prohloubení poznatkové báze v oblasti faktorů, jež ovlivňují akademickou úspěšnost, je vzhledem k procentu nedokončených studií, důležité a podstatné.

Ve vztahu k pedagogické psychologii lze implementovat získané poznatky do obsahu konkrétních předmětů zaměřujících se obecně na přípravu učitelů. Jedná se především o obecnou psychologii, pedagogickou psychologii, interakční psychologický výcvik, práce se skupinou, sociální psychologie, ale také do obsahu předmětů spadajících do přípravy učitelů středních škol, zejména základů společenských věd. Tato disertační práce může přinést zajímavé poznaty i centrům podpory studentům se specifickými vzdělávacími potřebami, protože v menší míře přispívá svými poznatky i do oblasti speciální pedagogiky.

Neméně důležitým přínosem je, že disertační práce svým charakterem rozšiřuje významná šetření jako je Eurostudent, Absolvent, analýzy studijní neúspěšnosti o další souvislosti a dotváří tedy komplexnější obrázek o současných studentech učitelských a příbuzných oborů. Zároveň touto prací otevíráme i řadu dalších otázek a nabízíme prostor pro výzkum. Jednou ze skupin studentů, kterým jsme ve výzkumné části nevěnovali pozornost, jsou studenti doktorského studia. Jedná se o velmi specifickou skupinu a rozšířit poznatkovou bázi o těchto studentech by bylo rovněž významné a cenné především v kontextu neúspěšně dokončených doktorských studií.

Z disertační práce vyplývá řada významných zjištění, která mohou být dále zkoumána v širších kontextech, ale rovněž mohou být užitečná univerzitám, jež se zabývají vzděláváním budoucích učitelů a pracovníků v pomáhajících profesích.

Významná zjištění:

- Mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem je pozitivní vztah, tedy čím nižší stres, tím vyšší akademická úspěšnost a opačně.

- Akademická úspěšnost nezahrnuje pouze známky a průměr, měla by být tedy vnímána v širším kontextu.
- Na akademický stres studenta mají vliv nejen výkonnostní faktory, ale také faktory nevýkonnostní vztahující se k prostředí univerzity.
- U žen a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, na rozdíl od mužů a intaktních studentů, se v negativním smyslu signifikantně významněji promítá akademický stres do dimenzí akademické úspěšnosti, přesněji do oblasti studijního výkonu a zvládání studijních nároků. U studentů učitelských oborů a studentů prezenční formy studia je zase silnější negativní korelace mezi akademickým stresem a dimenzí akademická úspěšnost: sociální adaptace.
- Rys extraverte má v pozitivním smyslu signifikantně významnější vliv na akademickou úspěšnost u mužů, studentů kombinované formy studia, intaktních studentů a studentů s odloženou dobou nástupu do studia. U studentů s odloženou dobou nástupu do studia byl prokázán signifikantně významnější pozitivní vliv na akademickou úspěšnost v sociální adaptaci také v případě rysu přívětivosti. Tento vliv byl dokázán i v případě studentů se specifickými vzdělávacími potřebami.
- Rysy extraverte a svědomitost mají signifikantně významnější vliv na akademický stres u studentů učitelských oborů. Rys neuroticismu v pozitivním smyslu signifikantně ovlivňuje akademický stres v oblasti organizačních a sociálních aspektů u studentů kombinovaného. U studentů s odloženou dobou nástupu na VŠ a studentů s SVP je silnější negativní korelace mezi dimenzí přívětivosti a škálou akademický stres: organizační a sociální aspekty. Rys svědomitosti je naopak spojen se signifikantně silnějším pozitivním vztahem k akademickému stresu u studentů s SVP.
- Na míru akademického stresu nemá u této skupiny studentů sociální opora velký vliv, je tedy možné, že důležitější z hlediska zvládání stresu, mohou být interpersonální charakteristiky, které je možné rozvíjet, regulovat či s nimi pracovat v rámci preventivních programů.
- Osobnostní rysy se ukázaly jako významný prediktor motivů ke studiu, je možné s tímto zjištěním dále pracovat při možných úpravách přijímacího řízení v rámci učitelského studia a studií pomáhajících profesí.

Výše uvedené body mohou vést k podnícení diskuse a úvaze k možným změnám, v návaznosti na Vzdělávací strategii 2030+.

Závěr

Předložená disertační práce se zabývala akademickou úspěšností, akademickým stresem a osobností vysokoškolských studentů. Teoretická část si kladla za cíl vytvořit ucelenou rešerši současného stavu poznání zkoumané problematiky s akcentem na komplexní povahu vztahů mezi jednotlivými proměnnými. V návaznosti na dílčí cíle se autorka zabývala vymezením terciárního vzdělávání a jeho vztahem k legislativě. Též se snažila poukázat na možné shody i rozdíly v rámci různých fakult. Poté specifikovala, se kterými typy studentů se můžeme setkat na terciárním stupni vzdělávání. Popsala studenty s plynulým a odloženým nástupem na vysokou školu a možný vliv na vzdělávací proces. Charakterizovala studenty s SVP v kontextu jejich vzdělávacích potřeb. V rámci hlavních konstruktů interpretovala možné přístupy k definování a snažila se objasnit vztah akademické úspěšnosti a akademického stresu k dalším proměnným: motivy ke studiu, studijní přístup a sociální opora a uvedla některé metody, které jsou využívány k měření těchto konstruktů. Na závěr se zabývala důležitostí klíčových konstruktů ve vztahu k edukační realitě. Na teoretickou část poté navázala výzkumnou částí.

Jako hlavní cíl výzkumné části bylo analyzovat vztahy mezi akademickou úspěšností, akademickým stresem a osobností u studentů učitelských a příbuzných oborů. Následně byla pozornost zaměřena na vliv vybraných charakteristik studentů (pohlaví, typ studovaného oboru, forma studia, plynulý nástup ze sekundárního do terciárního vzdělávání, přítomnost specifické vzdělávací potřeby) a dalších zvolených proměnných (přístup ke studiu, motivy ke studiu, sociální opora) na akademickou úspěšnost, akademický stres a osobnost. Tohoto cíle bylo dosaženo prostřednictvím několika dílčích cílů, jimiž se budeme v další části zabývat jednotlivě a v širším kontextu.

Na základě výsledků disertační práce je zřejmé, že v rámci výzkumného souboru studentů pedagogických fakult v České republice jsou výkonnostní aspekty ovlivněny i dalšími proměnnými. V této disertační práci byl prokázán vliv akademického stresu, rysů osobnosti a v menší míře také přístupu ke studiu a motivů ke studiu. Za důležité zjištění považujeme, že dimenze akademická úspěšnost: zvládnutí studijních nároků je ve významné míře ovlivněna všemi čtyřmi oblastmi akademického stresu, což znamená, že na zvládnutí studijních nároků mají vliv jednak faktory výkonnosti (na straně studenta), jednak nevýkonnosti (na straně prostředí fakulty). Dále se ukázalo, že úspěšné zadaptování studenta může být ovlivněno nejen vlastním zvládnutím studijních nároků, ale i organizačními věcmi, kdy problém nemusí být pouze na straně studenta. Do oblasti sociální adaptace a zvládnutí studijních nároků se může poměrně významně promítnout i neuroticismus. Na studenty s vyšší mírou neuroticismu tedy

můžeme nahlížet jako na studenty ohrožené studijním neúspěchem. Rysy osobnosti se poměrně výrazně projeví i v oblasti akademického stresu: očekávání dobrého výkonu. Dále bylo zjištěno, že prediktivní síla rysů osobnosti (neuroticismus, extraverte, svědomitost) ve vztahu k vnitřním adaptivním motivům ke studiu je velmi vysoká.

Při zkoumání vlivu nezávislých proměnných na vztahy hlavních konstruktů, byla u některých skupin studentů nalezena významnější souvislost mezi akademickým stresem a akademickou úspěšností. U žen a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami se v negativním smyslu významněji promítá akademický stres do dimenzí akademické úspěšnosti. U studentů učitelských oborů a studentů prezenční formy studia jsou zase silnější negativní korelace mezi akademickým stresem a dimenzí akademická úspěšnost: sociální adaptace. Rys extraverte má signifikantně významnější vliv na akademickou úspěšnost u mužů, studentů kombinované formy studia, intaktních studentů a studentů s odloženou dobou nástupu do studia. Rys přívětivosti má zase pozitivnější vliv na akademickou úspěšnost v sociální adaptaci u studentů s odloženou dobou nástupu do studia a také u studentů s SVP. Rysy extraverte a svědomitost mají významnější vliv na akademický stres u studentů učitelských oborů. V rámci rysů svědomitosti jde o pozitivní korelaci a v rámci extraverte o negativní. Rys neuroticismu pozitivně ovlivňuje akademický stres v oblasti organizačních a sociálních aspektů u studentů kombinovaného studia. U studentů s odloženou dobou nástupu na VŠ a studentů s SVP je silnější negativní korelace mezi dimenzí přívětivosti a akademickým stresem v organizačních a sociálních aspektech. Rys svědomitosti je naopak spojen se signifikantně pozitivním vztahem k akademickému stresu u studentů s SVP.

Tato zjištění mohou být užitečná univerzitám, jež se zabývají vzděláváním budoucích učitelů a pracovníků v pomáhajících profesích. Hlavní přínos práce pro pedagogickou teorii a praxi spatřujeme především v rozšíření poznatkové báze o studentech učitelských a příbuzných oborů, kterým není v současnosti věnována taková pozornost jako studentům oborů lékařských a přírodovědných.

Seznam použitých zdrojů

1. AGER, Richard, 2012. The learning activities questionnaire: a tool to enhance teaching. *Journal of Social Work Education*. Taylor & Francis, Ltd, **48**(1), 127. ISSN 10437797. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/41705852>
2. ACHARYA, Viral V., 2003. Is the International Convergence of Capital Adequacy Regulation Desirable?. *The Journal of Finance* [online]. **58**(6), 2745-2782 [cit. 2022-02-13]. ISSN 00221082. Dostupné z: doi:10.1046/j.1540-6261.2003.00621.x
3. AKSOY, Hassan, Hussein, Özden ARAS, Dilek ÇANKAYA a Aygülen Kayahan KARAKUL, 2011. Eğitimde nitelik: eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum*. **9**(33), 60-99. ISSN 1303-9202.
4. ALBEG, Loren J. a Sara M. CASTRO-OLIVO, 2014. The Relationship between Mental Health, Acculturative Stress, and Academic Performance in a Latino Middle School Sample. *Contemporary School Psychology* [online]. **18**(3), 178-186 [cit. 2022-02-16]. ISSN 2159-2020. Dostupné z: doi:10.1007/s40688-014-0010-1
5. ALLPORT, Geordon W., 1937. *Personality: a psychological interpretation.: a psychological interpretation*. Oxford, England: Holt, xiv, 588.
6. AL-SHAWA, Rodina M., 2008. Pediculus capitis, infestation according to sex and social factors. *IUG Journal for Natural and Engineering Studies*. **16**(1), 1-9. ISSN 2790-1653.
7. ALSUBAIE, M. M., H. J. STAIN, L. A. D. WEBSTER a R. WADMAN, 2018. The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth* [online]. **24**(4), 484-496 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0267-3843. Dostupné z: doi:10.1080/02673843.2019.1568887
8. ALZAHM, Abdullah, VAN DER MOLEN a DE BOER, 2013. Effect of year of study on stress levels in male undergraduate dental students. *Advances in Medical Education and Practice* [online]. **4**(1) [cit. 2022-02-15]. ISSN 1179-7258. Dostupné z: doi:10.2147/AMEP.S46214
9. AMO, Claudia a María Verónica SANTELICES, 2017. Trayectorias universitarias: MÁS QUE PERSISTENCIA O DESERCIÓN. In: *CLABES VII*. Córdoba, Argentina: Congreso CLABES VII, s. 1-9. ISSN 2618-2688.
10. ANDRÉS, María Laura, Florencia STELZER, Lorena CANET JURIC, Isabel INTROZZI, Raquel RODRÍGUEZ-CARVAJAL a José Ignacio NAVARRO GUZMÁN, 2017. REGULACIÓN EMOCIONAL Y DESEMPEÑO ACADÉMICO: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE SUS RELACIONES EMPÍRICAS. *Psicología em Estudo* [online]. **22**(3), 299-311 [cit. 2022-05-18]. ISSN 1807-0329. Dostupné z: doi:10.4025/psicoestud.v22i3.34360
11. ANGELKOSKA, Slagana, Gordana STANKOVSKA a Dimitar DIMITROVSKI, 2016. The Personal Characteristics Predictors of Academic Success. *Bulgarian Comparative Education Society* [online]. **14**(1), 262-270 [cit. 2022-02-07]. ISSN ERICRIE0. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED568123&scope=site>

12. ARCHULETA, Kristy L., Anita Spann DALE a M. SCOTT, 2013. College students and financial distress: Exploring debt, financial satisfaction, and financial anxiety. *Journal of Financial Counseling and Planning*. **24**(2), 50-62. ISSN 19477910.
13. ARİCİ, I., 2007. *Lköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler*. Ankara. Dizertační práce. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
14. ARQUERO, José L., Salvador DEL BARRIO-GARCÍA a Esteban ROMERO-FRÍAS, 2017. What Drives Students' Loyalty-Formation in Social Media Learning Within a Personal Learning Environment Approach? The Moderating Role of Need for Cognition. *Journal of Educational Computing Research* [online]. **55**(4), 495-525 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0735-6331. Dostupné z: doi:10.1177/0735633116672056
15. ASCHERMAN, Lee I. a Julia SHAFTEL, 2017. Facilitating Transition from High School and Special Education to Adult Life. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* [online]. **26**(2), 311-327 [cit. 2022-02-12]. ISSN 10564993. Dostupné z: doi:10.1016/j.chc.2016.12.009
16. ASTIN, Alexander, 1998. The Changing American College Student: Thirty-Year Trends, 1966-1996. *The Review of Higher Education*. **21**(2), 115-135. ISSN 0162-5748.
17. ATKINSON, J.W., 1964. *An introduction to motivation*. Oxford, England: Van Nostrand.
18. ATOVIGBA, Michael Vershima, 2012. *Containerization of Basic Operations: A Way of Constructing Mathematics Knowledge* [online]. In: . Makurdi: Department of Curriculum and Teaching, s. 1-14 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: https://www.academia.edu/4690908/Containerization_of_basic_operations_a_way_of_constructing_mathematics_knowledge
19. AULA [online]. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. [cit. 2022-02-23]. ISSN 1210-6658. Dostupné z: <https://www.csvs.cz/aula/>
20. AWANG, Mohd Mahzan, Faridah Mydin KUTTY a Abdul Razaq AHMAD, 2014. Perceived Social Support and Well Being: First-Year Student Experience in University. *International Education Studies* [online]. **7**(13), 12-20 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1913-9039. Dostupné z: doi:10.5539/ies.v7n13p261
21. AWINO, Jo a Joseph Evans AGOLLA, 2008. A quest for sustainable quality assurance measurement for universities: Case of study of the University of Botswana. *Educational Research and Review*. **3**(6), 2013-218. ISSN 990-3839.
22. AYDIN, G., 2017. Personal factors predicting college student success. *Eurasian Journal of Educational Research*. **69**(1), 99-100. ISSN 2528-8911.
23. AYDOĞAN, Didem a Yaşar ÖZBAY, 2013. Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. **2**(3), 1-10. ISSN 2146-0655.
24. AZILA-GBETTOR, Edem Maxwell, Eli Ayawo ATATSI, Lydia Sylvia DANKU a Newell Yao SOGLO, 2015. Stress and Academic Achievement: Empirical Evidence of Business Students in a Ghanaian Polytechnic. *International Journal of Research in Business Studies and Management*. **2**(1), 78-98. ISSN 2394-5923.
25. BAHAR, Hüseyin Hüsnü, 2010. The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*

- [online]. **2**(2), 3801-3805 [cit. 2022-02-15]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.593
26. BAKHTIARVAND, Firoozeh, Sana AHMADIAN, Kazem DELROOZ a Hojjat A. FARAHANI, 2011. The Moderating Effect of Achievement Motivation on Relationship of Learning Approaches and Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **28**(1), 486-488 [cit. 2022-02-14]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.093
 27. BANU, Parveen, Sibnath DEB, Vishnu VARDHAN a Tirupati RAO, 2015. Perceived academic stress of university students across gender, academic streams, semesters, and academic performance. *Indian Journal of Health and Wellbeing*. **6**(3), 231-239. ISSN 2321-3698.
 28. BARR, Ashley Brooke, 2015. Family socioeconomic status, family health, and changes in students' math achievement across high school: A mediational model. *Social Science & Medicine* [online]. **140**(1), 27-34 [cit. 2022-02-16]. ISSN 02779536. Dostupné z: doi:10.1016/j.socscimed.2015.06.028
 29. BARRERA, Manuel, 1986. Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology* [online]. **14**(4), 413-445 [cit. 2022-02-15]. ISSN 00910562. Dostupné z: doi:10.1007/BF00922627
 30. BARRERA, Manuel a Louise M. BACA, 1990. Recipient Reactions to Social Support: Contributions of Enacted Support, Conflicted Support and Network Orientation. *Journal of Social and Personal Relationships* [online]. **7**(4), 541-551 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0265-4075. Dostupné z: doi:10.1177/0265407590074010
 31. BARRERA, Manuel, Irwin N. SANDLER a Thomas B. RAMSAY, 1981. Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology* [online]. **9**(4), 435-447 [cit. 2022-02-15]. ISSN 00910562. Dostupné z: doi:10.1007/BF00918174
 32. BARRICK, Murray R., 2005. Yes, Personality Matters: Moving on to More Important Matters. *Human Performance* [online]. **18**(4), 359-372 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0895-9285. Dostupné z: doi:10.1207/s15327043hup1804_3
 33. BARRICK, MURRAY R. a MICHAEL K. MOUNT, 1991. The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology* [online]. **44**(1), 1-26 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0031-5826. Dostupné z: doi:10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x
 34. BASTICK, Tony, 2000. Why Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*. Springer, **46**(34), 343. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/3445493>
 35. BAYRAM, Nuran a Nazan BILGEL, 2008. The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* [online]. **43**(8), 667-672 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0933-7954. Dostupné z: doi:10.1007/s00127-008-0345-x
 36. BEDEWY, Dalia a Adel GABRIEL, 2015. Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress

- Scale. *Health Psychology Open* [online]. **2**(2), 1-9 [cit. 2022-02-12]. ISSN 2055-1029. Dostupné z: doi:10.1177/2055102915596714
37. BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2007. *Psychologie a sociologie řízení / Eva Bedrnová & Ivan Nový a kol. 2*. Praha: Management Press. ISBN 9788072611690.
 38. BHATTI, Manson Nazir, Amaran RASLI, Maqsood HAIDER a Muhammad Imran QURESHI, 2019. Relationship Between Personality Traits And Academic Stress Among Postgraduate Students. *Multidisciplinary Pathway for Sustainable Development*. **40**(1), 583-591.
 39. BIGGS, John, 1987. *Student Approaches to Learning and Studying.: Research Monograph. 1*. Australia: Australian Council for Educational Research. ISBN 0-85563-416-2.
 40. BIGGS, John, 2012. What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development* [online]. **31**(1), 39-55 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0729-4360. Dostupné z: doi:10.1080/07294360.2012.642839
 41. BIGGS, John, David KEMBER a Doris Y. P. LEUNG, 2001. The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* [online]. **71**(1), 133-149 [cit. 2022-02-12]. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1348/000709901158433
 42. BIGGS, John a Catherine TANG, 2007. *Teaching for Quality Learning in Higher Education: what the student does*. Open university Press. ISBN 978-0-33-524275-7.
 43. BLAKE, Robert L. a Trish A. VALDIVER, 1998. The association of health with stressful life changes, social supports, and coping. *Family Practice Research Journal*. **7**(4), 205-218. ISSN 0270-2304.
 44. BLUMENTHAL, J. A. , M. M. BURG, J. BAREFOOT, R. B. WILLIAMS, T. HANEY a G. ZIMET, 1987. Social support, type A behavior, and coronary artery disease. *Psychosomatic Medicine* [online]. **49**(4), 331-340 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0033-3174. Dostupné z: doi:10.1097/00006842-198707000-00002
 45. BOUFFARD, Thérèse a Nathalie COUTURE, 2010. Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks. *Educational Studies* [online]. **29**(1), 19-38 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0305-5698. Dostupné z: doi:10.1080/03055690303270
 46. BOEKAERTS, M., PEKRUN, R. Emotions and emotion regulation in academic settings. In *Handbook of Educational Psychology*; Routledge: New York, NY, USA, 2015; 90–104.
 47. BRAND, H. S. a M. SCHOONHEIM-KLEIN, 2009. Is the OSCE more stressful? Examination anxiety and its consequences in different assessment methods in dental education. *European Journal of Dental Education* [online]. **13**(3), 147-153 [cit. 2022-02-12]. ISSN 13965883. Dostupné z: doi:10.1111/j.1600-0579.2008.00554.x
 48. BROADHEAD, W. E., Stephen H. GEHLBACH, Frank V. DE GRUY a Berton H. KAPLAN, 1988. The Duke???UNC Functional Social Support Questionnaire. *Medical Care* [online]. **26**(7), 709-723 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0025-7079. Dostupné z: doi:10.1097/00005650-198807000-00006
 49. BROŻYNA, Klaudia, 2018. Stress among medical students in Poland. *Journal of Education, Health and Sport*. **8**(8), 171-179. ISSN 2391-8306-10.

50. BRÜCKNEROVÁ, Karla a Milada RABUŠICOVÁ, 2019. Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia paedagogica* [online]. **24**(1), 33-49 [cit. 2022-02-12]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: doi:10.5817/SP2019-1-2
51. BRUINSMA, Marjon a Ellen P.W.A. JANSEN, 2010. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European Journal of Teacher Education* [online]. **33**(2), 185-200 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0261-9768. Dostupné z: doi:10.1080/02619760903512927
52. BUDESCU, Mia a Lisa R. SILVERMAN, 2016. Kinship Support and Academic Efficacy Among College Students: A Cross-Sectional Examination. *Journal of Child and Family Studies* [online]. **25**(6), 1789-1801 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1062-1024. Dostupné z: doi:10.1007/s10826-016-0359-z
53. BUKHARI, Syeda Razia a Firdous AFZAF, 2017. Perceived Social Support predicts Psychological Problems among University students. *The International Journal of Indian Psychology*. **4**(89), 18-27. ISSN 2348-5396.
54. BULUŞ, Mustafa, 2011. Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*. **11**(2), 540-546. ISSN 2630-5984.
55. BURNS, Tom a Sanda SINFIELD, 2012. *Essential study skills: The complete guide to success at university*. Vyd. 4. UK: London Metropolitan University, UK. ISBN 978-1446203255.
56. BURŠÍKOVÁ BRABCOVÁ, Dana a Jiří KOHOUT, 2018. Psychometrické ověření české verze Škály vnímaného stresu. *E-psychologie*. **12**(1), 37-52. ISSN 1802-8853.
57. BUSARI, A. O., 2014. Academic Stress among Undergraduate Students: Measuring the Effects of Stress Inoculation Techniques. *Mediterranean Journal of Social Sciences* [online]. **5**(27), 557-569 [cit. 2022-02-15]. ISSN 20399340. Dostupné z: doi:10.5901/mjss.2014.v5n27p599
58. BUSARI, Afusat Olanike, 2011. 41. BUSARI, A. O., 2011. Validation of Student Academic Stress Scale (SASS). *European Journal of Social Sciences*. **21**(1), 94-105. ISSN 2516-8533.
59. BUSARI, Jamiu, O., 2012. Management and leadership development in healthcare and the challenges facing physician managers in clinical practice. *International Journal of Clinical Leadership* [online]. **17**(4), 211-216 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1757207X.
60. BUSATO, Vittorio, Frans J., PRINS, Jan J., ELSHOUT a Christiaan HAMAKER, 2000. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*. **29**(6), 1057-1068. ISSN 0191-8869. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00253-6
61. BYRNE, Marann a Barbara FLOOD, 2008. Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. *Journal of Accounting Education* [online]. **26**(4), 202-212 [cit. 2022-02-14]. ISSN 07485751. Dostupné z: doi:10.1016/j.jaccedu.2009.02.001

62. CALVARESE, Michelle, 2015. The effect of gender on stress factors: An exploratory study among university students. *Social Sciences*. **4**(4), 1177-1184. ISSN 2076-0760.
63. CANNON, Walter Bradford, 1932. *The wisdom of the body*. Vyd. 1. W W Norton & Co Inc: Norton.
64. CARDUCCI, Bernardo J., Christopher S. NAVE, Jeffrey S. MIO a Ronald E. RIGGIO, ed., 2020. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences* [online]. Wiley [cit. 2022-02-16]. ISBN 9781119547167. Dostupné z: doi:10.1002/9781119547167
65. CARPENTER, Mason Andrew, Talya BAUER a Berrin ERDOGAN, 2010. *Principles of management*. Vyd. 1. Minneapolis: Flatworld Knowledge, Minneapolis : Open Textbook Library. ISBN 9780982043073.
66. CARSWELL, Kenneth, Pennie BLACKBURN a Chris BARKER, 2011. The Relationship Between Trauma, Post-Migration Problems and the Psychological Well-Being of Refugees and Asylum Seekers. *International Journal of Social Psychiatry* [online]. **57**(2), 107-119 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0020-7640. Dostupné z: doi:10.1177/0020764009105699
67. CARTWRIGHT, John, 2000. *Evolution and Human Behavior*. MIT Press.
68. CASPI, Avshalom, Brent W. ROBERTS a Rebecca L. SHINER, 2005. Personality Development: Stability and Change. *Annual Review of Psychology* [online]. **56**(1), 453-484 [cit. 2022-02-13]. ISSN 0066-4308. Dostupné z: doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141913
69. CASSADY, Jerrell C., Eric E. PIERSON a J. Michael STARLING, 2019. Predicting Student Depression With Measures of General and Academic Anxieties. *Frontiers in Education* [online]. **4** [cit. 2022-02-12]. ISSN 2504-284X. Dostupné z: doi:10.3389/educ.2019.00011
70. CASSIDY, Simon, 2004. Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology* [online]. **24**(4), 419-444 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0144-3410. Dostupné z: doi:10.1080/0144341042000228834
71. CATTELL, Raymond B., 1965. *The scientific analysis of personality*. Oxford, England: Penguin Books, 399 s.
72. CAVANAUGH, Marcie A., Wendy R. BOSWELL, Mark V. ROEHLING a John W. BOUDREAU, 2000. An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology* [online]. **85**(1), 65-74 [cit. 2022-02-16]. ISSN 1939-1854. Dostupné z: doi:10.1037/0021-9010.85.1.65
73. CLARK, M. H. a Christopher A. SCHROTH, 2010. Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences* [online]. **20**(1), 19-24 [cit. 2022-02-14]. ISSN 10416080. Dostupné z: doi:10.1016/j.lindif.2009.10.002
74. COBB, Sidney, 1976. Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine* [online]. **38**(5), 300-314 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0033-3174. Dostupné z: doi:10.1097/00006842-197609000-00003
75. COERTSE, S. a J. M. SCHEPERS, 2004. Some personality and cognitive correlates of career maturity. *SA Journal of Industrial Psychology* [online]. **30**(2), 52-60 [cit. 2022-02-15]. ISSN 2071-0763. Dostupné z: doi:10.4102/sajip.v30i2.150

76. COHEN, Sheldon a Thomas A. WILLS, 1985. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin* [online]. **98**(2), 310-357 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: doi:10.1037/0033-2909.98.2.310
77. CONARD, Maureen A., 2006. Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*. **40**(3), 339-346. ISSN 0092-6566. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.10.003
78. CORNELISZ, Ilja, Rolf VAN DER VELDEN, Inge DE WOLF a Chris VAN KLAVEREN, 2020. The consequences of academic dismissal for academic success. *Studies in Higher Education* [online]. **45**(11), 2175-2189 [cit. 2022-02-16]. ISSN 0307-5079. Dostupné z: doi:10.1080/03075079.2019.1596076
79. CROSNOE, Robert, Monica Kirkpatrick JOHNSON a Glen H. ELDER, 2004. School Size and the Interpersonal Side of Education: An Examination of Race/Ethnicity and Organizational Context*. *Social Science Quarterly* [online]. **85**(5), 1259-1274 [cit. 2022-02-16]. ISSN 0038-4941. Dostupné z: doi:10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x
80. ČERNÁ, Lucie, 1996–2022. Pro a proti kombinovaného studia. In: *Www.vysokeskoly.cz* [online]. EDUroute s.r.o.: EDUroute s.r.o. [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: https://www.vysokeskoly.cz/clanek/kombinovane-studium
81. Česká-republika: Terciární vzdělávání, 2022. In: *Česká-republika:Terciární vzdělávání* [online]. EURYDICE: EURYDICE [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-21_cs
82. ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Eurostudent VI: Postoje a podmínky studentů vysokých škol v České republice, výzkumná zpráva z roku 2016 [online]. MŠMT, 2016. © 2013-2021. [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analyzy.
83. ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Přehledová analýza vývoje studijní úspěšnosti na českých veřejných vysokých školách [online]. MŠMT, 2018. © 2013-2021. [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/data-o-studijni-neuspesnosti-na-vyskych-skolach-v-cr.
84. ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 + [online]. MŠMT, 2020. © 2013-2021. [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030.
85. ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: České školství v mezinárodním srovnání [online]. MŠMT, 2021. © 2013-2021. [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/krajaska-rocenka-skolstvi.
86. ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333-10345. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004.
87. ČESKO. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111

88. DAFAALLA, Mohamed, Abdulraheem FARAH, Sheima BASHIR et al., 2016. Validity and reliability of Arabic MOS social support survey. *SpringerPlus* [online]. **5**(1), 56-48 [cit. 2022-02-15]. ISSN 2193-1801. Dostupné z: doi:10.1186/s40064-016-2960-4
89. DAI, Jiawen, Koji ITAHANA a Rajamanickam BASKAR, 2015. Quiescence does not affect p53 and stress response by irradiation in human lung fibroblasts. *Biochemical and Biophysical Research Communications* [online]. **458**(1), 104-109 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0006291X. Dostupné z: doi:10.1016/j.bbrc.2015.01.076
90. DART, Barry C., Paul C. BURNETT, Nola PURDIE, Gillian BOULTON-LEWIS, Jenny CAMPBELL a David SMITH, 2010. Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment, and Approaches to Learning. *The Journal of Educational Research* [online]. **93**(4), 262-270 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0022-0671. Dostupné z: doi:10.1080/00220670009598715
91. DEBERARD, M. Scott, Glen I. SPIELMANS a Deana L. JULKA, 2004. Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study.: A longitudinal study. *College Student Journal*. US: Project Innovation of Mobile, **38**(1), 66-80.
92. DEB, Sibnath, Esben STRODL a Hansen SUN, 2015. Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*. [online]. **5**(1), 26-34 [cit. 2022-02-12]. ISSN 2163-1956. Dostupné z: doi:10.5923/j.ijpbs.20150501.04
93. DEMARAY, Michelle Kilpatrick a Christine Kerres MALECKI, 2002. The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools* [online]. **39**(3), 305-316 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0033-3085. Dostupné z: doi:10.1002/pits.10018
94. DEMIRTAS, Zülfü, 2010. Teachers' job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **9**(1), 1069-1073 [cit. 2022-02-16]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.287
95. DEMIRTAS, Zülfü, 2011. Teachers' job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. **9**(1), 1069-1073. ISSN 1877-0428.
96. DHULL, Indir a Sunita KUMARI, 2015. Academic stress among adolescent in relation to gender. *International Journal of Applied Research*. **1**(11), 394-396. ISSN 2394-5869.
97. DÍAZ-MORALES, Juan a Cristina ESCRIBANO, 2015. Social jetlag, academic achievement and cognitive performance: Understanding gender/sex differences. *Chronobiology international*. **32**(6), 822-831. ISSN 0742-0528.
98. DICKE, Theresa, Herbert W. MARSH, Philip D. PARKER, Reinhard PEKRUN, Jiesi GUO a Ioulia TELEVANTOU, 2018. Effects of school-average achievement on individual self-concept and achievement: Unmasking phantom effects masquerading as true compositional effects. *Journal of Educational Psychology* [online]. **110**(8), 1112-1126 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1939-2176. Dostupné z: doi:10.1037/edu0000259
99. DIENER, Ed, Eunkook M. SUH, Richard E. LUCAS a Heidi L. SMITH, 1999. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin* [online].

- 125**(2), 276-302 [cit. 2022-02-13]. ISSN 0033-2909. Dostupné z: doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
100. DIGMAN, John M. a Naomi K. TAKEMOTO-CHOCK, 2010. Factors In The Natural Language Of Personality: Re-Analysis, Comparison, And Interpretation Of Six Major Studies. *Multivariate Behavioral Research* [online]. **16**(2), 149-170 [cit. 2022-02-13]. ISSN 0027-3171. Dostupné z: doi:10.1207/s15327906mbr1602_2
 101. DISETH, Åge a Therese KOBBELTVEDT, 2010. A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology* [online]. **80**(4), 671-687 [cit. 2022-02-14]. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1348/000709910X492432
 102. DITTRICH, Pavel, 1993. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Vyd. 2., upr. Jinočany: H & H. ISBN 80-85467-06-2.
 103. DOMAGAŁA-ZYŚK, Ewa, 2006. The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International* [online]. **27**(2), 232-247 [cit. 2022-02-13]. ISSN 0143-0343. Dostupné z: doi:10.1177/0143034306064550
 104. DOUDLÍK, Pavel a Jiří ŠKODA, 2006. Individuální pojetí role učitele studenty učitelství. In: *Sborník ze 14. konference ČAPV*.
 105. DUFF, Angus, Elizabeth BOYLE, Karen DUNLEAVY a John FERGUSON, 2004. The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences* [online]. **36**(8), 1907-1920 [cit. 2022-02-14]. ISSN 01918869. Dostupné z: doi:10.1016/j.paid.2003.08.020
 106. DUFF, Angus, Elizabeth BOYLE, Karen DUNLEAVY a John FERGUSON, 2004. The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences* [online]. **36**(8), 1907-1920 [cit. 2022-02-15]. ISSN 01918869. Dostupné z: doi:10.1016/j.paid.2003.08.020
 107. DUSSELIER, Lauri, Brian DUNN, Yongyi WANG, Mack C SHELLEY II a Donald F WHALEN, 2005. Personal, Health, Academic, and Environmental Predictors of Stress for Residence Hall Students. *Journal of American College Health* [online]. **54**(1), 15-24 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0744-8481. Dostupné z: doi:10.3200/JACH.54.1.15-24
 108. EBONG, Samuel, 2015. The Influence of Parental Background on Students' Academic Performance in Physics in WASSCS 2000-2005. *European Journal of Science and Mathematics Education*. **3**(1), 33-34. ISSN 2301-251X.
 109. EBSCO [online], 2021. Information Services [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://www.ebsco.com/cs-cz>
 110. EBSTRUP, Jeanette Frost, Lene Falgaard EPLOV, Charlotta PISINGER a Torben JØRGENSEN, 2011. Association between the Five Factor personality traits and perceived stress: is the effect mediated by general self-efficacy?. *Anxiety, Stress & Coping* [online]. **24**(4), 407-419 [cit. 2022-02-13]. ISSN 1061-5806. Dostupné z: doi:10.1080/10615806.2010.540012
 111. EDWARDS, Bryan D., Ana M. FRANCO-WATKINS, Kristin L. CULLEN, Julia W. HOWELL a Roy E. ACUFF, 2014. Unifying the challenge-hindrane and sociocognitive models of stress. *International Journal of Stress Management* [online]. **21**(2), 162-185 [cit. 2022-02-16]. ISSN 1573-3424. Dostupné z: doi:10.1037/a0034730

112. ELIAS, Habibah, Wong Siew PING a Maria Chong ABDULLAH, 2011. Stress and Academic Achievement among Undergraduate Students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **29**, 646-655 [cit. 2022-02-13]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.288
113. ELLIS, Robert A., 2016. Qualitatively different university student experiences of inquiry: Associations among approaches to inquiry, technologies and perceptions of the learning environment. *Active Learning in Higher Education*. **17**(1), 13-23. ISSN 1469-7874.
114. ENTWISTLE, Noel J. a Elizabeth R. PETERSON, 2004. Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research* [online]. **41**(6), 407-428 [cit. 2022-02-13]. ISSN 08830355. Dostupné z: doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009
115. ENTWISTLE, Noel a Susan WATERSTON, 1988. APPROACHES TO STUDYING AND LEVELS OF PROCESSING IN UNIVERSITY STUDENTS. *British Journal of Educational Psychology* [online]. **58**(3), 258-265 [cit. 2022-02-12]. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1111/j.2044-8279.1988.tb00901.x
116. *E-Pedagogium* [online], 2022. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-23]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/>
117. *E-psychologie* [online], 2007-2022. Českomoravská psychologická společnost [cit. 2022-02-23]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/o-casopise>
118. *ERIC* [online], 2022. Institute of Education Sciences: Institute of Education Sciences [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>
119. ESPOSITO, Janet, 2011. *Jak překonat strach z veřejného vystupování*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8511-0.
120. EYSENECK, Hans J., 1947. *Dimensions of personality*. Vyd. 1. Kegan Paul.
121. FAIRBROTHER, Kerry a James WARN, 2003. Workplace dimensions, stress and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*. MCB UP Ltd, **18**(1), 8-21. ISSN 0268-3946. Dostupné z: doi:10.1108/02683940310459565
122. FARIBROZ, Nikdel, Jalili HADI a Taghvaie NIA ALI, 2019. Students' Academic Stress, Stress Response and Academic Burnout: Mediating Role of Self-Efficacy. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* **27**(4), 2441-2454. ISSN SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES.
123. FAROOQ, Muhammad, 2011. Heat stress in wheat during reproductive and grain-filling phases. *Critical Reviews in Plant Sciences*. **30**(6), 491-507. ISSN 1549-7836.
124. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Luis, A GONZÁLEZ HERNÁNDEZ a Maria Victoria TRIANES TORRES, 2015. Relationships between academic stress, social support, optimism-pessimism and self-esteem in college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. **13**(1), 25-32. ISSN 1696-2095.
125. FIALA, Tomáš, 2005. *MOTIVACE K VÝKONU POMÁHAJÍCÍ PROFESE JAKO POVOLÁNÍ*. Praha. Bakalářská práce. Pražská vysoká škola psychosociálních studií.

126. FINLAYSON, Marcia, 2003. Improving the wellbeing of teachers in Scotland.: 87 (1), pp. 18- 19. ISSN. *Scott. Educ. J.* **87**(1), 18-19. ISSN 2151–7452.
127. FIRTH-COZENS, J., 2003. Doctors, their wellbeing, and their stress. *BMJ* [online]. **326**(7391), 670-671 [cit. 2022-02-13]. ISSN 09598138. Dostupné z: doi:10.1136/bmj.326.7391.670
128. FISCHER, Jakub a Kristýna VLTAVSKÁ, 2016. EUROSTUDENT VI: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice. In: *MŠMT* [online]. Praha: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf
129. FORSYTH, Donelson R., 2010. *Group dynamics*. Vyd. 5. Belmont: CA : Wadsworth Cengage Learning. ISBN 9780495804918.
130. FRIEDLANDER, Laura J, Graham J REID, Naomi SHUPAK a Robert CRIBBIE, 2007. Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development* [online]. **48**(3), 259-274 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1543-3382. Dostupné z: doi:10.1353/csd.2007.0024
131. FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. 1. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-02-10]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
132. FURNHAM, Adrian, Liam FORDE a Kirsti FERRARI, 1999. Personality and work motivation. *Personality and Individual Differences* [online]. **26**(6), 1035-1043 [cit. 2022-02-14]. ISSN 01918869. Dostupné z: doi:10.1016/S0191-8869(98)00202-5
133. GADZELLA, Bernadette M., 1994. Student-Life Stress Inventory: Identification of and Reactions to Stressors. *Psychological Reports* [online]. **74**(2), 395-402 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0033-2941. Dostupné z: doi:10.2466/pr0.1994.74.2.395
134. GAJGHAT, Radheshyam H., Chandrahas C. HANDA a Rakesh L. HIMTE, 2017. Identification of Important Factors Influencing the Performance of Engineering Students in University Examination: A Systematic Approach. *Research Journal of Engineering and Technology* [online]. **8**(4), 447-452 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0976-2973. Dostupné z: doi:10.5958/2321-581X.2017.00077.0
135. GELBAL, Selahattin., 2008. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *S Eğitim ve Bilim*. **33**(150), 1-13. ISSN 1300-1337.
136. GERSHENFELD, Susan, Denise WARD HOOD a Min ZHAN, 2016. The Role of First-Semester GPA in Predicting Graduation Rates of Underrepresented Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* [online]. **17**(4), 469-488 [cit. 2022-02-07]. ISSN 1521-0251. Dostupné z: doi:10.1177/1521025115579251
137. GIBB, Sheree J., David M. FERGUSSON a L. John HORWOOD, 2008. Gender Differences in Educational Achievement to Age 25. *Australian Journal of Education* [online]. **52**(1), 63-80 [cit. 2022-02-16]. ISSN 0004-9441. Dostupné z: doi:10.1177/000494410805200105

138. GLOZAH, Franklin, 2013. Effects of Academic Stress and Perceived Social Support on the Psychological Wellbeing of Adolescents in Ghana. *Open Journal of Medical Psychology* [online]. 02(04), 143-150 [cit. 2022-02-14]. ISSN 2165-9370. Dostupné z: doi:10.4236/ojmp.2013.24022
139. GOLDBERG, Lewis R., 1993. The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist* [online]. 48(1), 26-34 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1935-990X. Dostupné z: doi:10.1037/0003-066X.48.1.26
140. GOLDSCHIEDER, Frances Kobrin a Julie DAVANZO, 1986. Semiautonomy and Leaving Home in Early Adulthood. *Social Forces* [online]. 65(1), 22-32 [cit. 2022-02-14]. ISSN 00377732. Dostupné z: doi:10.2307/2578942
141. GOLDSTEIN, Sara E., Paul BOXER a Erin RUDOLPH, 2015. Middle School Transition Stress: Links with Academic Performance, Motivation, and School Experiences. *Contemporary School Psychology* [online]. 19(1), 21-29 [cit. 2022-02-16]. ISSN 2159-2020. Dostupné z: doi:10.1007/s40688-014-0044-4
142. GONMEI, Janet a C. DEVENDIRAN, 2017. Perceived stress and psychosocial factors of stress among youth. *International Journal of Academic Research and Development*. 2(6), 776-770. ISSN 2455-4197.
143. GORE, Susan, 1978. The Effect of Social Support in Moderating the Health Consequences of Unemployment. *Journal of Health and Social Behavior*. [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 19(2), 157. ISSN 00221465. Dostupné z: doi:10.2307/2136531
144. GOTTFREDSON, Linda S., 2005. Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons, Inc, s. 71-100. ISBN 0-471-28880-2.
145. GOTTLIEB, Benjamin H., 1978. The development and application of a classification scheme of informal helping behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* [online]. 10(2), 105-115 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1879-2669. Dostupné z: doi:10.1037/h0081539
146. GRAHAM, N. C., Noel ENTWISTLE a Paul RAMSDEN, 1984. Understanding Student Learning. *British Journal of Educational Studies* [online]. 32(3), 69-75 [cit. 2022-02-15]. ISSN 00071005. Dostupné z: doi:10.2307/3121589
147. GRECMANOVÁ, Helena a Miroslav DOPITA, 2013. *Determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN isbn978-80-244-3808-5.
148. GREENBERG, Jerrold S., 2017. *Comprehensive stress management*. Fourteenth edition. New York, NY: McGraw-Hill Education. ISBN 9780078028663.
149. GRUBER, Charlotte D. a Anthony J. ONWUEGBUZIE, 2001. Effect of Block Scheduling on Academic Achievement Among High School Students. *The High School Journal* [online]. 84(4), 32-42 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1534-5157. Dostupné z: doi:10.1353/hsj.2001.0010
150. GUDJONSSON, Gisli H., Jon Fridrik SIGURDSSON, Bryndis Bjork ASGEIRSDOTTIR a Inga Dora SIGFUSDOTTIR, 2006. Custodial interrogation, false confession and individual differences: A national study among Icelandic youth: A

- national study among Icelandic youth. *Personality and Individual Differences*. **41**(1), 49-59. ISSN 0191-8869. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.012>
151. GURUNG, Anil a Edmund PRATER, 2017. A Research Framework for the Impact of Cultural Differences on IT Outsourcing. PALVIA, Shailendra C Jain a Prashant PALVIA. *Global Sourcing of Services* [online]. World Scientific/NOW Publishers, s. 49-82 [cit. 2022-02-15]. World Scientific-Now Publishers Series in Business. ISBN 978-981-310-930-8. Dostupné z: doi:10.1142/9789813109315_0002
 152. GUSTEMS-CARNICER, Jose, Caterina CALDERÓN a Diego CALDERÓN-GARRIDO, 2019. Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education* [online]. **42**(3), 375-390 [cit. 2022-02-16]. ISSN 0261-9768. Dostupné z: doi:10.1080/02619768.2019.1576629
 153. GUTIÉRREZ, Gloria Montoya, 2014. Estudio Factores Asociados Al Abandono Temprano De La Educación Superior. In: *Congresos CLABES*. Colombia: Medellin - Colombia, s. 232-340. ISBN 978-958-8890-54-8.
 154. Harmonogram akademického roka 2021/2022 UNIPO, 2021. In: *HARMONOGRAM AKADEMICKÉHO ROKA 2021/2022* [online]. Prešovská univerzita v Prešove: Prešovská univerzita v Prešove [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: https://www.unipo.sk/public/media/25051/Harmonogram_AR_21_22-1.pdf
 155. Harmonogram akademického roku 2021/2022 PedF UK: Opatření děkana č. 16/2021 č. j. UKPedF/245759/2021, 2021. In: *Harmonogram akademického roku 2021/2022* [online]. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: https://www.mod.pedf.cuni.cz/udeska/files/opatreni_dekana/opad_16_2021_harmonogram_akademickeho_roku_2021_2022.pdf
 156. Harmonogram akademického roku JCU, 2021. In: *Harmonogram akademického roku* [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.jcu.cz/cz/studium/harmonogram-akademickeho-roku>
 157. Harmonogram akademického roku MUNI, 2022. In: *HARMONOGRAM AKADEMICKÉHO ROKU* [online]. Masarykova univerzita: Masarykova univerzita [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/student/harmonogram-akademickeho-roku>
 158. Harmonogram akademického roku OSU, 2021. In: *HARMONOGRAM AKADEMICKÉHO ROKU 2021/2022* [online]. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/urednideska/pdf-harmonogram-ar-2021-2022.pdf>
 159. HARRIS, Jennifer L., John A. BARGH a Kelly D. BROWNELL, 2009. Priming effects of television food advertising on eating behavior. *Health Psychology* [online]. **28**(4), 404-413 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1930-7810. Dostupné z: doi:10.1037/a0014399
 160. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
 161. HASNOR, Hanin Naziha, Zaiton AHMAD a Norshidah NORDIN, 2013. The Relationship between Learning Approaches and Academic Achievement Among Intec Students, Uitm Shah Alam. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **90**(1),

- 178-186 [cit. 2022-02-15]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2013.07.080
162. HATTIE, John, 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Vyd. 1. New York.: New York, NY: Routledge. ISBN 0-203-88733-6.
163. HAVLÍK, Radomír, 1995. MOTIVACE K UČITELSKÉMU POVOLÁNÍ. *Pedagogika*. **45**(1), 154-163. ISSN 2336-2189.
164. HEFNER, Jennifer a Daniel EISENBERG, 2009. Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry* [online]. **79**(4), 491-499 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1939-0025. Dostupné z: doi:10.1037/a0016918
165. HEIKKILÄ, Annamari, Markku NIEMIVIRTA, Juha NIEMINEN a Kirsti LONKA, 2011. Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education* [online]. **61**(5), 513-529 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0018-1560. Dostupné z: doi:10.1007/s10734-010-9346-2
166. HELKER, Kerstin a Marold WOSNITZA, 2016. The interplay of students' and parents' responsibility judgements in the school context and their associations with student motivation and achievement. *International Journal of Educational Research* [online]. **76**(1), 34-49 [cit. 2022-02-14]. ISSN 08830355. Dostupné z: doi:10.1016/j.ijer.2016.01.001
167. HELLSTEN, Laurie-ann M. a Michelle P. PRYTULA, 2011. Why Teaching? Motivations influencing beginning teachers' choice of profession and teaching practice. *Research in Higher Education Journal*. **13**(1), 1-19. ISSN 03610365.
168. HELUS, Zdeněk, 2021. *Úvod do psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd., Dotisk 3. Praha: GRADA. Psyché. ISBN 978-80-247-4675-3.
169. HERAT, Hans, 2019. Relationship between Academic Stress and Academic Achievements of the Undergraduate Students in Sri Lanka. A Case Study of Undergraduates in Uva Wellasa University. *Global Journal of Human-Social Science: A Arts & Humanities – Psychology*. **9**(7), 1-7. ISSN 2249-4601.
170. HLAĐO, Petr a Stanislav JEŽEK, 2018. Measurement of career-specific parental behaviors perceived by Czech adolescents. *Studia paedagogica*. **23**(2), 101-135. ISSN 2336-4521.
171. HOLMES, Thomas H. a Richard H. RAHE, 1967. The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research* [online]. **11**(2), 213-218 [cit. 2022-02-13]. ISSN 00223999. Dostupné z: doi:10.1016/0022-3999(67)90010-4
172. HORVÁTHOVÁ, Ivana a Lucie PASTIERIKOVÁ, 2017. Inkluzivní vzdělávání na vysokých školách v České republice. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. **4**(6), 22-28. ISSN 2336-1212.
173. HÖSCHL, Cyril, Jan LIBINGER a Jaromír ŠVESTKA, 2004. *Psychiatrie*. Vyd. Praha: Tigris. ISBN 8090013074.
174. HŘEBÍČKOVÁ, Martina, 2008. NEO osobnostní inventář (NEO-PI-3) v diagnostice osobnosti dětí a adolescentů: NEO personality inventory (NEO-PI-3) in diagnostics of children and adolescents. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Academia, **52**(5), 425-442. ISSN 0009-062X.

175. HŘEBÍČKOVÁ, Martina, 2011. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3380-7.
176. HUANG, Chiungjung, 2013. Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education* [online]. **28**(1), 1-35 [cit. 2022-05-18]. ISSN 0256-2928. Dostupné z: doi:10.1007/s10212-011-0097-y
177. HUPCEY, Judith E., 1998. Social Support: Assessing Conceptual Coherence. *Qualitative Health Research* [online]. **8**(3), 304-318 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1049-7323. Dostupné z: doi:10.1177/104973239800800302
178. CHAI, Ming Sing a Chee Seong LOW, 2015. Personality, Coping and Stress Among University Students. *American Journal of Applied Psychology*. **4**(1), 33-34. ISSN 2328-5672.
179. CHAMORRO-PREMUZIC, Tomas a Adrian FURNHAM, 2006. Intellectual Competence and the Intelligent Personality: A Third Way in Differential Psychology. *Review of General Psychology* [online]. **10**(3), 251-267 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1089-2680. Dostupné z: doi:10.1037/1089-2680.10.3.251
180. CHAMORRO-PREMUZIC, Tomas a Adrian FURNHAM, 2008. Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences* [online]. **44**(7), 1596-1603 [cit. 2022-02-15]. ISSN 01918869. Dostupné z: doi:10.1016/j.paid.2008.01.003
181. CHAMOUTOVÁ, Dana, 2019. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2018*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-233-0.
182. CHAN, Yiu-Kong, 2016. Investigating the relationship among extracurricular activities, learning approach and academic outcomes: A case study. *Active Learning in Higher Education*. **17**(3), 223-233. ISSN 1469-7874.
183. CHERRY, Miriam A., 2016. Beyond Misclassification: The Digital Transformation of Work. *Saint Louis University - School of Law*. **18**(1).
184. CHOWDHURY, Zahid Sadek, Kosei SATO a Daisuke YAMAMOTO, 2017. The core-promoter factor TRF2 mediates a Fruitless action to masculinize neurobehavioral traits in Drosophila. *Nature Communications* [online]. **8**(1), 1-8 [cit. 2022-02-13]. ISSN 2041-1723. Dostupné z: doi:10.1038/s41467-017-01623-z
185. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
186. *IBE* [online], 1995-2022. UNESCO-IBE: UNESCO-IBE [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/>
187. Informace o fakultě PedF UK: Poslání Pedagogické fakulty UK, 2022. In: *Informace o fakultě* [online]. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-70.html>
188. INFORMACE O PROGRAMU Ph.D., 2022. In: *INFORMACE O PROGRAMU Ph.D.* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/uchazec/studijni-programy-phd/>

189. JARVIS, Janis a Derek WOODROW, 2005. Reasons for Choosing a Teacher Training Course. *Research in Education* [online]. **73**(1), 29-35 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0034-5237. Dostupné z: doi:10.7227/RIE.73.3
190. JIA, Yee a Teo LOO, 2018. Prevalence and determinants of perceived stress among undergraduate students in a Malaysian University. *Journal of Health and Translational Medicine*. **21**(1), 1-5. ISSN 2289-3921.
191. JONES, Payton J., So Yeon PARK a G. Tyler LEFEVOR, 2018. Contemporary College Student Anxiety: The Role of Academic Distress, Financial Stress, and Support. *Journal of College Counseling* [online]. **21**(3), 252-264 [cit. 2022-02-12]. ISSN 10990399. Dostupné z: doi:10.1002/jocc.12107
192. JUGOVIĆ, Ivana, Iris MARUŠIĆ, Tea PAVIN IVANEC a Vlasta VIZEK VIDOVIĆ, 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* [online]. **40**(3), 271-287 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1359-866X. Dostupné z: doi:10.1080/1359866X.2012.700044
193. JUKLOVÁ, Kateřina, Jana DOLEŽALOVÁ, Daniela VRABCOVÁ a INETTA NOWOSAD, 2015. *Learning and Reading Strategies of Future Teachers in International Comparison*. Vyd. 1. Hradec Králové: Torun. ISBN 978 8380192935.
194. KADAPATTI, Manjula G. a A.H.M. VIJAYALAXMI, 2012. Stressors of academic stress--a study on pre-university students. *Indian Journal of Scientific Research*. **2**(1), 171. ISSN 09762876. Dostupné také z: <https://link.gale.com/apps/doc/A347405659/AONE?u=anon~2d9abc8c&sid=googleScholar&xid=707af88e>
195. KAHN, Marissa, Solomon PHYLLIS a Treglia DAN, 2019. Risk and Protective Factors Explaining First-Year College Adjustment. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*. **31**(1), 1-22. ISSN 1542-3077.
196. KALEJA, Martin, Renata KOVÁŘOVÁ, Eva ZEZULKOVÁ a Petr FRANIOK, 2012. Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské Univerzitě v Ostravě. [online]. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě [cit. 2022-02-12]. ISBN 978-80-7464-174-9. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/svp/dokumenty/Monografie_SGS_Kaleja_B5_konecna_2.pdf
197. KARDOS, Susan M. a Susan Moore JOHNSON, 2007. On Their Own and Presumed Expert: New Teachers' Experience with Their Colleagues. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* [online]. **109**(9), 2083-2106 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0161-4681. Dostupné z: doi:10.1177/016146810710900903
198. KAUTS, Deepa Sikand, 2016. Emotional Intelligence and Academic Stress among College Students. *Educational Quest- An International Journal of Education and Applied Social Sciences* [online]. **7**(3), 149-157 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0976-7258. Dostupné z: doi:10.5958/2230-7311.2016.00036.2
199. KAVAK, Yüksel, Aydan AYDIN a Sadegül AKBABA ALTUN, 2007. *ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ*. Vyd. 1. Ankara: Higher Education Council. ISBN 978 - 975 - 7912 - 36 - 1.
200. KEBZA, Vladimír, 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-1307-5.

201. KHAN, Zamirullah, Barkat LANIN a Naseem AHMAD, 2015. The Level of Stress in Male and Female School Students. *Journal of Education and Practice*. **6**(3), 166-168. ISSN 2222-1735.
202. KIRBY, Dale a Dennis SHARPE, 2001. Student Attrition from Newfoundland and Labrador's Public College. *The Alberta Journal of Educational Research*. **47**(4), 353-368. ISSN 19231857.
203. KOHN, James P. a Gregory H. FRAZER, 1986. An Academic Stress Scale: Identification and Rated Importance of Academic Stressors. *Psychological Reports* [online]. **59**(2), 415-426 [cit. 2022-02-13]. ISSN 0033-2941. Dostupné z: doi:10.2466/pr0.1986.59.2.415
204. KOLSTER, Renze a Frans KAISER, 2016. Study Success in Higher Education. *Global Challenges, National Initiatives, and Institutional Responses*. Vyd.1. Portugal: University of Porto, Portugal, s. 99-117. ISBN 9789463006750.
205. KOMARRAJU, Meera, Steven J. KARAU a Ronald R. SCHMECK, 2009. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*. **19**(1), 47-52. ISSN 1041-6080. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001
206. KOTOV, Roman, Wakiza GAMEZ, Frank SCHMIDT a David WATSON, 2010. Linking “big” personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* [online]. **136**(5), 768-821 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: doi:10.1037/a0020327
207. KOŽENÝ, Jiří a Lýdie TIŠANSKÁ, 2003. Dotazník sociální opory - MOS: vnitřní struktura nástroje = Social support survey - MOS: internal structure. *Československá psychologie*. **47**(2), 135-143. ISSN 0009-062X.
208. *Krajská ročenka školství 2010* [online], 2011. Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 2022-02-16]. ISBN 978-80-211-0618-5. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/krajska-rocenka-skolstvi
209. KŘEMĚNKOVÁ, Lucie, Michaela PUGNEROVÁ, Michaela, Irena PLEVOVÁ a Eva SEDLÁKOVÁ, E. The Impact of Perceived Academic Stress on University Students' Academic Achievement. Titrek, O. SEZEN-GULTEKIN, G. ICLEL20 Conference Proceeding Book. Sakarya : Sakarya Üniversitesi, 2020, s. 306-314. ISBN 978-605-66495-8-5.
210. KŘEMĚNKOVÁ, Lucie, Simona DOBEŠOVÁ CAKIRPALOGLU a Michaela PUGNEROVÁ, 2018. Analysis of social competences in relation to academic achievement among university students of teacher training courses. In: *ICLEL 18 Conference Proceeding Book*. Sakarya University: ICLEL Conferences, s. 451-459. ISBN 978-605-66495-0-911. ISSN 2458-911X.
211. KŘEMĚNKOVÁ, Lucie a Jan Sebastian NOVOTNÝ, 2020. New measure of academic achievement: testing reliability and factor structure of the Academic achievement questionnaire (AAQ). In: *ICERI2020 Proceedings*. 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation: IATED, s. 4597-4606. ISBN 978-84-09-24232-0. ISSN 2340-1095.
212. KŘEMĚNKOVÁ, Lucie, Irena PLEVOVÁ, Michaela PUGNEROVÁ a Eva SEDLÁKOVÁ, 2020. The Effect of University Students' Personality Structure on

- Perceived Academic Stress. In: *EDULEARN20 Proceedings*. Valencia: IATED Academy, s. 3634-3642. ISBN 978-84-09-17979-4.
213. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1994. *Jak zvládat stres*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 8071691216.
214. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-551-2.
215. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
216. KUBÁŇKOVÁ, Jarmila, 2017. Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků. *E-psychologie* [online]. **11**(3), 59-61 [cit. 2022-02-12]. ISSN 18028853. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=127172334&scope=site>
217. KUGBEY, Nuworza, Samuel OSEI-BOADI a Atefoe ETHEL AKPENE, 2015. The Influence of Social Support on the Levels of Depression, Anxiety and Stress among Students in Ghana. *Journal of Education and Practice*. **6**(25), 135-140. ISSN 2222-288X.
218. KUNCEL, Nathan R. a Sarah A. HEZLETT, 2010. Fact and Fiction in Cognitive Ability Testing for Admissions and Hiring Decisions. *Current Directions in Psychological Science* [online]. **19**(6), 339-345 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0963-7214. Dostupné z: doi:10.1177/0963721410389459
219. KURELOVÁ, Milena, 2003. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. ročník konference ČAPV. Sborník referátů*. s. 1-23. ISBN 80- 7315-046-8.
220. KURIC, Jozef, Libor MÍČEK a Sylvie SLOVÁČKOVÁ, 1990. Stressové faktory v životě vysokoškolských studentů. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. s. 28-29.
221. LAHEY, Benjamin B., 2009. Public health significance of neuroticism. *American Psychologist* [online]. **64**(4), 241-256 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1935-990X. Dostupné z: doi:10.1037/a0015309
222. LAIDRA, Kaia, Helle PULLMANN a Jüri ALLIK, 2007. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*. **42**(3), 441-451. ISSN 0191-8869. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>
223. LAZARUS, Richard S., 1999. *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Co. ISBN 9781853434563.
224. LEITHWOOD, Kenneth a Doris JANTZI, 2000. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration* [online]. **38**(2), 112-129 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0957-8234. Dostupné z: doi:10.1108/09578230010320064
225. LIAO, Lee a Cheng CHCI-SHUN, 2009. An empirical study of employee job involvement and personality traits: The case of Taiwan. *International Journal of Economics and Management*. **3**(1), 22-36. ISSN 2393 - 9125.

226. LI, Hao Quan a Yong Zhong WU, 2011. Comparative Study on the Personality Patterns of “Good Teacher” and “Bad Teacher” as Perceived by College Students. *Advanced Materials Research* [online]. **271**(273), 760-763 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1662-8985. Dostupné z: doi:10.4028/www.scientific.net/AMR.271-273.760
227. LUND, Crick, Alison BREEN, Alan J. FLISHER, Ritsuko KAKUMA, Joanne CORRIGALL, John A. JOSKA, Leslie SWARTZ a Vikram PATEL, 2010. Poverty and common mental disorders in low and middle income countries: A systematic review. *Social Science & Medicine* [online]. **71**(3), 517-528 [cit. 2022-02-12]. ISSN 02779536. Dostupné z: doi:10.1016/j.socscimed.2010.04.027
228. LUTTAH WASEKA, Elizabeth a Enose M.W. SIMATWA, 2016. Student Factors Influencing Academic Performance of Students in Secondary Education in Kenya: A Case Study of Kakamega County. *Greener Journal of Educational Research*. **6**(4), 1-9. ISSN 2276-7789.
229. LYKE, Jennifer A. a Allison J. KELAHER YOUNG, 2006. Cognition in Context: Students’ Perceptions of Classroom Goal Structures and Reported Cognitive Strategy Use in the College Classroom. *Research in Higher Education* [online]. **47**(4), 477-490 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0361-0365. Dostupné z: doi:10.1007/s11162-005-9004-1
230. LYNCH, Robert a Patrick OAKFORD, 2021. The Economic Benefits of Closing Educational Achievement Gaps: Promoting Growth and Strengthening the Nation by Improving the Educational 25 Outcomes of Children of Color. In: *Center for American Progress* [online]. Center for American Progress: Center for American Progress [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://www.americanprogress.org/article/the-economic-benefits-of-closing-educational-achievement-gaps/>
231. MAHMOUD, Jihan S. R., Ruth “Topsy” STATEN, Terry A. LENNIE a Lynne A. HALL, 2015. The Relationships of Coping, Negative Thinking, Life Satisfaction, Social Support, and Selected Demographics With Anxiety of Young Adult College Students. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing* [online]. **28**(2), 97-108 [cit. 2022-02-12]. ISSN 10736077. Dostupné z: doi:10.1111/jcap.12109
232. MACHAČOVÁ, Hana, 1999. *Behavioural prevention of stress*. Charles University.
233. MALECKI, Christine Kerres a Michelle Kilpatrick DEMARAY, 2003. What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly* [online]. **18**(3), 231-252 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1939-1560. Dostupné z: doi:10.1521/scpq.18.3.231.22576
234. MALLILLIN, Leovigildo Lito D., 2020. A FRAMEWORK IN ONLINE LEARNING PROCESS: A GUIDE TO EDUCATIONAL TEACHING DURING COVID 19 PANDEMIC. *European Journal of open Education and E-learning studies*. **5**(2), 71-79. ISSN 2501-9120.
235. MAMMADOV, Sakhavat. Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality* [online]. 2022, **90**(2), 222-255 [cit. 2022-05-18]. ISSN 0022-3506. Dostupné z: doi:10.1111/jopy.12663
236. MANUEL, Jackie a John HUGHES, 2006. ‘It has always been my dream’: exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. *Teacher Development*

- [online]. **10**(1), 5-24 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1366-4530. Dostupné z: doi:10.1080/13664530600587311
237. MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.
238. MAREŠ, Jiří, 2001. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Hradec Králové: Nucleus. ISBN 80-86225-19-4.
239. MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
240. MAREŠ, Jiří, Hana SKALSKÁ a Marie RYBÁŘOVÁ, 1995. A Czech version of Inventory of Learning Processes. In: *Sborník vědeckých prací Lékařské Fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové*. Hradec Králové: Lékařská fakulta, s. 135-139.
241. MARSH, Herbert W., Ulrich TRAUTWEIN, Oliver LÜDTKE, Olaf KÖLLER a Jürgen BAUMERT, 2005. Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Development* [online]. **76**(2), 397-416 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0009-3920. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
242. MARTON, F. a R. SÄLJÖ, 1976. ON QUALITATIVE DIFFERENCES IN LEARNING: I-OUTCOME AND PROCESS*. *British Journal of Educational Psychology* [online]. **46**(1), 4-11 [cit. 2022-02-14]. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
243. MAZÁČOVÁ, Nataša, 2013. (Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů. *E-pedagogium*. **13**(3), 7-24. ISSN 1213-7499.
244. MBUVA, James, 2011. An examination of student retention and student success in high school, college, and university. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. **11**(4), 92-101. ISSN 2158-3595.
245. MCCRAE, Robert R., 2002. The maturation of personality psychology: Adult personality development and psychological well-being. *Journal of Research in Personality* [online]. **36**(4), 307-317 [cit. 2022-02-16]. ISSN 00926566. Dostupné z: doi:10.1016/S0092-6566(02)00011-9
246. MCCRAE, Robert R. a Paul T. COSTA J.R., 1999. A Five-Factor theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research, 2nd ed.* Vyd. 1. New York, NY, US: Guilford Press, s. 139-153. ISBN 1-57230-483-9.
247. MCCRAE, Robert R. a Paul T. COSTA J.R., 2008. The five-factor theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research, 3rd ed.* New York, NY, US: The Guilford Press, s. 159-181. ISBN 978-1-59385-836-0.
248. MCCRAE, Robert R., Paul T. COSTA J.R. a Thomas A. MARTIN, 2005. The NEO-PI-3: A More Readable Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment* [online]. **84**(3), 261-270 [cit. 2022-02-11]. ISSN 00223891. Dostupné z: doi:10.1207/s15327752jpa8403_05
249. MCCRAE, Robert R. a Paul T. COSTA, 1989. Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator From the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality* [online]. **57**(1), 17-40 [cit. 2022-02-16]. ISSN 0022-3506. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-6494.1989.tb00759.x

250. MCCRAE, Robert R., Paul T. COSTA, Martina HŘEBÍČKOVÁ, Tomáš URBÁNEK, Thomas A. MARTIN, Valery E. ORYOL, Alexey A. RUKAVISHNIKOV a Ivan G. SENIN, 2004. Age differences in personality traits across cultures: self-report and observer perspectives. *European Journal of Personality* [online]. **18**(2), 143-157 [cit. 2022-02-16]. ISSN 0890-2070. Dostupné z: doi:10.1002/per.510
251. MCCRAE, Robert R., Paul T. COSTA, Fritz OSTENDORF et al., 2000. Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. **78**(1), 173-186 [cit. 2022-02-16]. ISSN 1939-1315. Dostupné z: doi:10.1037/0022-3514.78.1.173
252. MCMANUS, J. F., R. FRANCOIS, J. M. GHERARDI, L. D. KEIGWIN a S. BROWN-LEGER, 2004. Collapse and rapid resumption of Atlantic meridional circulation linked to deglacial climate changes. *Nature* [online]. **428**(6985), 834-837 [cit. 2022-02-13]. ISSN 0028-0836. Dostupné z: doi:10.1038/nature02494
253. MEECE, Judith L., Phyllis C. BLUMENFELD a Rick H. HOYLE, 1988. Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology* [online]. **80**(4), 514-523 [cit. 2022-02-16]. ISSN 0022-0663. Dostupné z: doi:10.1037/0022-0663.80.4.514
254. MENON, Anitha J., Sidney MWABA, Kusanthan THANKIAN a Clementian LWATULA, 2016. Risky Sexual Behaviour among University Students. *International STD Research & Reviews* [online]. **4**(1), 1-7 [cit. 2022-02-16]. ISSN 23475196. Dostupné z: doi:10.9734/ISRR/2016/25462
255. MISHRA, Manju, 2018. A comparative study on academic stress level of male and female. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, **9**(1), 131-135. ISSN 2347-3797.
256. MISRA, Ranjita a Linda G. CASTILLO, 2004. Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management* [online]. **11**(2), 132-148 [cit. 2022-02-13]. ISSN 1573-3424. Dostupné z: doi:10.1037/1072-5245.11.2.132
257. MISRA, Ranjita a Michelle MCKEAN, 2000. College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*. Silver Spring: Expert Health Data System, Inc, **16**(1), 41-51. ISSN 10900500. Dostupné také z: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/college-students-academic-stress-relation-their/docview/210480531/se-2?accountid=16730>
258. MONETA, Giovanni B., Marcantonio M. SPADA a Felicitas M. ROST, 2007. Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies. *Personality and Individual Differences* [online]. **43**(1), 191-202 [cit. 2022-02-15]. ISSN 01918869. Dostupné z: doi:10.1016/j.paid.2006.12.002
259. MORRIS, Halle. *An Essay on Stress*. Current Studies in Linguistics. ISBN 0262081687.
260. MŠMT, 2022. In: *MŠMT vzdělání ve školství, vysoké školství* [online]. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [cit. 2022-02-12].
261. MULLINER, Emma a Matthew TUCKER, 2015. Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education* [online]. **42**(2), 266-288 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0260-2938. Dostupné z: doi:10.1080/02602938.2015.1103365

262. MURPHY, P.Karen a Patricia A. ALEXANDER, 2000. A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology* [online]. **25**(1), 3-53 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0361476X. Dostupné z: doi:10.1006/ceps.1999.1019
263. NAKONEČNÝ, Milan, 2015. *Obecná psychologie*. Vyd. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7387-929-7.
264. NANDUMARI, Purna Prabhakar, 2007. Sources Of Academic Stress – A Study On Management Students. *Journal of Higher Education*,. **61**(1), 31-42.
265. NEŠPOR, Zdeněk, 2017. *Sociologická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN ISBN 978-80-7330-308-2.
266. NOVOTNÝ, Jan Sebastian a Lucie KŘEMÉNKOVÁ, nepublikovaná studie. *Development and psychometric characteristics of the Academic Stress Inventor*.
267. O Fakultě PDF OSU, 2022. In: *O fakultě* [online]. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://pdf.osu.cz/o-fakulte/>
268. O Fakultě PF JCU, 2016-2022. In: *O fakultě* [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/about/>
269. O'NEILL, Marissa, Greta YODER SLATER a Deric BATT, 2019. Social Work Student Self-Care and Academic Stress. *Journal of Social Work Education* [online]. **55**(1), 141-152 [cit. 2022-02-13]. ISSN 1043-7797. Dostupné z: doi:10.1080/10437797.2018.1491359
270. ÖHRSTEDT, Maria a Petra LINDFORS, 2016. Linkages between approaches to learning, perceived stress and expected and actual academic outcomes among first-semester psychology students. *Journal of Further and Higher Education* [online]. **42**(1), 116-129 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0309-877X. Dostupné z: doi:10.1080/0309877X.2016.1206856
271. ÖNDER, İsmail, Şenol BEŞOLUK, Murat İSKENDER, Ercan MASAL a Eda DEMIRHAN, 2014. Circadian Preferences, Sleep Quality and Sleep Patterns, Personality, Academic Motivation and Academic Achievement of university students. *Learning and Individual Differences*. **32**, 184-192. ISSN 1041-6080. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.003>
272. ONDREJKOVIČ, Peter, 1995. *Úvod do sociológie výchovy: (teoretické základy sociológie výchovy a mládeže)*. 1. vyd. Bratislava: Veda. ISBN 8022404454.
273. OPAZO, Diego, Sebastián MORENO, Eduardo ÁLVAREZ-MIRANDA a Jordi PEREIRA, 2021. Analysis of First-Year University Student Dropout through Machine Learning Models: A Comparison between Universities. *Mathematics* [online]. **9**(20), 3127-3134 [cit. 2022-02-12]. ISSN 2227-7390. Dostupné z: doi:10.3390/math9202599
274. Orbis Scholae [online]. Univerzita Karlova: Nakladatelství Karolinum [cit. 2022-02-23]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae>
275. OSAMIKA, B. E., T. LAWAL, A. E. OSAMIKA, A. V. HOUNHANOU a F. LALEYE (2021). Personality characteristics, psychological wellbeing and academic success among university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, **7**(3), 805-821. <https://doi.org/10.46328/ijres.189>

276. OSUAFOR, A. a I. OKONKWO, 2013. Influence of Family Background on Academic Achievement of Secondary School Biology Students in Anambra State. *African Research Review* [online]. **7**(3), 156-167 [cit. 2022-02-12]. ISSN 2070-0083. Dostupné z: doi:10.4314/afrrrev.v7i3.12
277. PAPANASTASIOU, Constantinos a Elena PAPANASTASIOU, 1997. Factors that Influence Students to Become Teachers. *Educational Research and Evaluation* [online]. **3**(4), 305-316 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1380-3611. Dostupné z: doi:10.1080/1380361970030402
278. PARIAT, Lakyntiew, Angelyne RYNJAH, M. S. JOPLIN a M. G. KHARJANA, 2014. Stress Levels of College Students: Interrelationship between Stressors and Coping Strategies. *IOSR Journal of Humanities and Social Science* [online]. **19**(8), 40-45 [cit. 2022-02-15]. ISSN 22790845. Dostupné z: doi:10.9790/0837-19834046
279. PASSINI, Stefano, Luisa MOLINARI a Giuseppina SPELTINI, 2015. A validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement: the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychology of Education*. **18**(3), 547-559. ISSN 1573-1928. Dostupné z: doi:10.1007/s11218-015-9300-3
280. PAYNE, Elaine a Lesley WHITTAKER, 2007. *Klíč k úspěšnému studiu nejen na vysoké škole*. Vyd. 1. Brno: VUTIUM. ISBN 978-80-214-3377-9.
281. PEARSON, JUDITH E., 1986. The Definition and Measurement of Social Support. *Journal of Counseling & Development* [online]. **64**(6), 390-395 [cit. 2022-02-15]. ISSN 07489633. Dostupné z: doi:10.1002/j.1556-6676.1986.tb01144.x
282. Pedagogická fakulta UNIPO, 2005-2022. In: *Pedagogická fakulta* [online]. Prešovská univerzita v Prešove: Prešovská univerzita v Prešove [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta>
283. Pedagogická orientace [online]. Masarykova Univerzita: Masarykova Univerzita [cit. 2022-02-23]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor>
284. PETERSEN, Il-haam, Johann LOUW a Kitty DUMONT, 2009. Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology* [online]. **29**(1), 99-115 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0144-3410. Dostupné z: doi:10.1080/01443410802521066
285. PHAN, Huy P., 2010. A theoretical perspective of learning in the Pacific context: A sociocultural perspective.: A sociocultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Spain: Universidad de Almería, **8**(1), 411-428.
286. PIEDMONT, Ralph L., 1999. Does Spirituality Represent the Sixth Factor of Personality? Spiritual Transcendence and the Five-Factor Model. *Journal of Personality* [online]. **67**(6), 985-1013 [cit. 2022-02-16]. ISSN 00223506. Dostupné z: doi:10.1111/1467-6494.00080
287. PINTO, Giuliana, Lucia BIGOZZI, Giulia VETTORI a Claudio VEZZANI, 2018. The relationship between conceptions of learning and academic outcomes in middle school students according to gender differences. *Learning, Culture and Social*

- Interaction* [online]. **16**(1), 45-54 [cit. 2022-02-13]. ISSN 22106561. Dostupné z: doi:10.1016/j.lcsi.2017.11.001
288. PINTRICH, Paul R., David A. F. SMITH, Teresa GARCIA a Wilbert J. MCKEACHIE, 1993. Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement* [online]. **53**(3), 801-813 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0013-1644. Dostupné z: doi:10.1177/0013164493053003024
289. PITT, Adele, Florin OPRESCU, Geraldine TAPIA a Marion GRAY, 2018. An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education* [online]. **19**(1), 61-75 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1469-7874. Dostupné z: doi:10.1177/1469787417731194
290. PLANTE, Isabelle, Paul A. O'KEEFE a Manon THÉORÊT, 2013. The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion* [online]. **37**(1), 65-78 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0146-7239. Dostupné z: doi:10.1007/s11031-012-9282-9
291. PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ, 2012. *Obecná psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3246-5.
292. POLYCHRONOPOULOU, Argy a Kimon DIVARIS, 2010. A Longitudinal Study of Greek Dental Students' Perceived Sources of Stress. *Journal of Dental Education* [online]. **74**(5), 524-530 [cit. 2022-02-13]. ISSN 00220337. Dostupné z: doi:10.1002/j.0022-0337.2010.74.5.tb04899.x
293. POROPAT, Arthur E., 2009. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin* [online]. **135**(2), 322-338 [cit. 2022-02-13]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: doi:10.1037/a0014996
294. POSTIGO, Álvaro, Marcelino CUESTA, Rubén FERNÁNDEZ-ALONSO, Eduardo GARCÍA-CUETO a José MUÑIZ, 2020. Temporal Stability of Grit and School Performance in Adolescents: A Longitudinal Perspective. *Psicología Educativa* [online]. **27**(1), 77-84 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1135-755X. Dostupné z: doi:10.5093/psed2021a4
295. POZOS-RADILLO, Blanca Elizabeth, María de Lourdes PRECIADO-SERRANO, Martín ACOSTA-FERNÁNDEZ, María de los Ángeles AGUILERA-VELASCO a Diemen Darwin DELGADO-GARCÍA, 2014. Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa* [online]. **20**(1), 47-52 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1135755X. Dostupné z: doi:10.1016/j.pse.2014.05.006
296. PREVATT, Frances, 2011. The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. *Journal of College Admission*. **211**(1), 26-33. ISSN 0734-6670.
297. PRICE, Geraldine a Pat MAIER, 2010. *Efektivní studijní dovednosti: odemkněte svůj potenciál*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2527-7.
298. PRÓSPERO, Moisés a Shetal VOHRA-GUPTA, 2007. First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement. *Community College Journal of Research and Practice* [online]. **31**(12), 963-975 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1066-8926. Dostupné z: doi:10.1080/10668920600902051

299. PRŮCHA, Jan, 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. 1. Praha: Grada. ISBN 9788027128532.
300. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073676476.
301. PURDIE, Nola a John HATTIE, 2002. The Relationship between Students' Conceptions of Learning and Their Academic Achievement. *Australian Journal of Educational and developmental psychology*. **2**(4), 17-32. ISSN 1446-5442.
302. PUTWAIN, David W., Kevin A. WOODS a Wendy. SYMES, 2010. Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology* [online]. **80**(1), 137-160 [cit. 2022-02-13]. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1348/000709909X466082
303. RAFIDAH, Kamarudin, Aris AZIZAH, Mohd Daud NORZAIDI, Siong CHOY CHONG, Mohamed Intan SALWANI a Ibrahim NORAINI, 2009. The Impact of Perceived Stress and Stress Factors on Academic Performance of Pre-Diploma Science Students: A Malaysian Study. *International Journal of Scientific Research in Education*. **2**(1), 13-26. ISSN 1117-3259.
304. RAJABI, Somayeh, Abdolhamid PAPZAN a Gholamreza ZAHEDI, 2012. Application of Social Cognitive Career Theory to Investigate the Effective Factors of the Career Decision-Making Intention in Iranian Agriculture Students by Using ANN. *SAGE Open* [online]. **2**(4), 69-75 [cit. 2022-02-15]. ISSN 2158-2440. Dostupné z: doi:10.1177/2158244012467024
305. REDDY, Jayasankara, Rajan MENON a Anjana THATTIL, 2018. Academic Stress and its Sources Among University Students. In: *Biomed Pharmacol* [online]. Biomed Pharmacol Journal: Biomed Pharmacol [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://biomedpharmajournal.org/vol11no1/academic-stress-and-its-sources-among-university-students/>
306. RICHARDSON, James, 2008. The business model: an integrative framework for strategy execution. *Strategic Change* [online]. **17**(5-6), 133-144 [cit. 2022-02-15]. ISSN 10861718. Dostupné z: doi:10.1002/jsc.821
307. RICHARDSON, Michelle, Charles ABRAHAM a Rod BOND, 2012. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin* [online]. **138**(2), 353-387 [cit. 2022-02-13]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: doi:10.1037/a0026838
308. RICHARDSON, Paul W. a Helen M. G. WATT†, 2006. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* [online]. **34**(1), 27-56 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1359-866X. Dostupné z: doi:10.1080/13598660500480290
309. ROBBINS, Steven B., Kristy LAUVER, Huy LE, Daniel DAVIS, Ronelle LANGLEY a Aaron CARLSTROM, 2004. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* [online]. **130**(2), 261-288 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
310. ROESER, Robert W., Kimberly A. SCHONERT-REICHL, Amishi JHA et al., 2013. Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*

- [online]. **105**(3), 787-804 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1939-2176. Dostupné z: doi:10.1037/a0032093
311. RYTKÖNEN, Henna, Anna PARPALA, Sari LINDBLOM-YLÄNNE, Viivi VIRTANEN a Liisa POSTAREFF, 2012. Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science* [online]. **40**(2), 241-256 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0020-4277. Dostupné z: doi:10.1007/s11251-011-9176-3
312. ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie náboženství a spirituality*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-312-6.
313. SAFREE, Aris Yasin a Mariam Adawiah DZULKIFLI, 2010. The relationship between social support and academic achievement among students. *International Journal of Business and Social Sciences*,. **1**(3), 110-116. ISSN 219-6021.
314. SAHIL, Sharifah Azizah Syed a Rosna Awang HASHIM, 2011. The Roles of Social Support in Promoting Adolescents' Classroom Cognitive Engagement Through Academic Self-Efficacy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. **8**(1), 49-69. ISSN 21802483.
315. ŞAHİN, Semiha, 2011. The Relationship between Instructional Leadership Style and School Culture (Izmir Case). *Educational Sciences: Theory and Practice*. **11**(4), 122-137. ISSN 1920-1927.
316. HUSSAIN, Sajjad, 2012. Personality and career choices. *AFRICAN JOURNAL OF BUSINESS MANAGEMENT* [online]. **6**(6) [cit. 2022-02-15]. ISSN 19938233. Dostupné z: doi:10.5897/AJBM11.2064
317. SAWHNEY, Manisha, Seth KUNEN a Ashum GUPTA, 2020. Depressive Symptoms and Coping Strategies Among Indian University Students. *Psychological Reports* [online]. **123**(2), 266-280 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0033-2941. Dostupné z: doi:10.1177/0033294118820511
318. SCOTT, M. S. E., 2009. *Stress in College: Common Causes of Stress in College*. Lambert: Academic Publishing.
319. SEDLÁKOVÁ, Eva, 2020. Akademická úspěšnost vysokoškolských studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. **9**(2), 128-137. ISSN 2585-7363.
320. SEDLÁKOVÁ, Eva, 2021. Ročník studia jako možný předpoklad akademické úspěšnosti. In: *Sborník z IX. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. Olomouc: Epoque, s. 159-168. ISBN 978-80-278-0006-3.
321. SEDLÁKOVÁ, Eva a Justýna DOČKALOVÁ. Determinanty akademické úspěšnosti plynoucí ze sekundárního vzdělávání. In: *Studentská konference budoucích akademických pracovníků 2021 Teachers4Future1*. V recenzním řízení. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
322. SEDLÁKOVÁ, Eva a Alžběta VAŇKOVÁ, 2020. Forma studia jako možný předpoklad akademické úspěšnosti. In: *Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Ostrava, s. 276-278. ISBN 978-80-7599-196-6.
323. SEEMAN, Teresa E., 1996. Social ties and health: The benefits of social integration. *Annals of Epidemiology* [online]. **6**(5), 442-451 [cit. 2022-02-15]. ISSN 10472797. Dostupné z: doi:10.1016/S1047-2797(96)00095-6

324. SELYE, Hans, 1976. *Stress in health and disease*. Vyd. 1. Boston: Butterworth's. In'c. ISBN 9781483192215.
325. ŞEVIK, Yasemin, 2014. *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşler ile akademik başarısına katkıları*. Yüksek Lisan Tezi. Dizertační práce. Mehmet Akif Ersoy üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
326. SHUMAKER, Sally A. a Arlene BROWNELL, 1984. Toward a Theory of Social Support: Closing Conceptual Gaps. *Journal of Social Issues* [online]. **40**(4), 11-36 [cit. 2022-02-15]. ISSN 00224537. Dostupné z: doi:10.1111/j.1540-4560.1984.tb01105.x
327. SCHAEFER, Ann, Helga MATTHEß, Gabriele PFITZER a Karl KÖHLE, 2007. Seelische Gesundheit und Studienerfolg von Studierenden der Medizin mit hoher und niedriger Prüfungsängstlichkeit. *PPmP - Psychotherapie · Psychosomatik · Medizinische Psychologie* [online]. **57**(7), 289-297 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0937-2032. Dostupné z: doi:10.1055/s-2006-951974
328. SCHNEIDER, Michael a Franzis PRECKEL, 2017. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin* [online]. **143**(6), 565-600 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: doi:10.1037/bul0000098
329. SCHUETZE, Hans, 2014. From adults to non-traditional students to lifelong learners in higher education: Changing contexts and perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education*. **20**(2), 37-55. ISSN 14779714.
330. SINCLAIR, CATHERINE, MARTIN DOWSON a DENNIS M. MCINERNEY, 2006. Motivations to Teach: Psychometric Perspectives Across the First Semester of Teacher Education. *Teachers College Record* [online]. **108**(6), 1132-1154 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0161-4681. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x
331. SINECKÁ, Jitka Nelb, Eva BRABCOVÁ a Jan MARVAN, 2012. Přístupnost vysokoškolského studia pro studenty se zdravotním postižením na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. *AULA*. **20**(1), 117-136. ISSN 2533-4433.
332. SLADE, P., C. O'NEILL, A.J. SIMPSON a H. LASHEN, 2007. The relationship between perceived stigma, disclosure patterns, support and distress in new attendees at an infertility clinic. *Human Reproduction* [online]. **22**(8), 2309-2317 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1460-2350. Dostupné z: doi:10.1093/humrep/dem115
333. SLAVÍK, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
334. SMĚKAL, Vladimír, 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principal. ISBN 80-85947-81-1.
335. SMETHEM, Lindsey, 2007. Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay?. *Teachers and Teaching* [online]. **13**(5), 465-480 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1354-0602. Dostupné z: doi:10.1080/13540600701561661
336. SMITH, M. Brewster a David C. MCCLELLAND, 1964. The Achieving Society. *History and Theory* [online]. **3**(3) [cit. 2022-02-14]. ISSN 00182656. Dostupné z: doi:10.2307/2504238

337. SNELGROVE, Sherrill a Julie SLATER, 2003. Approaches to learning: psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing* [online]. **43**(5), 496-505 [cit. 2022-02-15]. ISSN 03092402. Dostupné z: doi:10.1046/j.1365-2648.2003.02747.x
338. SOHAIL, Nudrat, 2013. Stress and academic performance among medical students. *J Coll Physicians Surg Pak.* **23**(1), 67-71. ISSN 1681-7168.
339. SOTO, Christopher J. a Joshua J. JACKSON, 2013. *Psychology* [online]. Oxford University Press [cit. 2022-02-16]. ISBN 9780199828340.
340. Současnost fakulty PED MUNI, 2022. In: *Současnost fakulty* [online]. Masarykova univerzita: Masarykova univerzita [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/o-nas/soucasnost-fakulty>
341. STEVENSON, Anne a Sarah HARPER, 2006. Workplace stress and the student learning experience. *Quality Assurance in Education* [online]. **14**(2), 167-178 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0968-4883. Dostupné z: doi:10.1108/09684880610662042
342. STOVER, Juliana Beatriz, Agustín Freiberg HOFFMANN, Guadalupe de la IGLESIA a Mercedes Fernández LIPORACE, 2014. Predicting academic achievement: the role of motivation and learning strategies: The role of motivation and learning strategies. *Problems of Psychology in the 21st Century.* **8**(1), 71-76. ISSN 029-8587. Dostupné také z: <http://oaji.net/articles/2014/444-1403294062.pdf>
343. Studijní programy, 2022. In: *STUDIJNÍ PROGRAMY* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/uchazec/studijni-programy-bc-mgr/>
344. STUHLÍKOVÁ, Iva, 2006. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika.* **56**(1), 31-44. ISSN 2336-2189.
345. ŠAUEROVÁ, Markéta, 2019. Analýza náchylnosti studentů vysokých škol ke stresu a zvyšování jejich psychické odolnosti a self-efficacy jako prevence vzniku syndromu vyhoření. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích.* **3**(2), 41-64. ISSN 1210-7883.
346. ŠOLCOVÁ, Iva a Vladimír KEBZA, 1999. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie.* **43**(1), 19-38. ISSN 1804-6436.
347. TALIB, Nadeem a Muhammad ZIA-UR-REHMAN, 2012. Academic Performance and Perceived Stress among University Students. *Educational Research and Review.* **7**(5), 127-132. ISSN 1990-3839.
348. TANGANDE, Pradeep, S., Anmol MATHUR, Rahul GUPTA a Shikha CHAUDHARY, 2011. Assessment of Stress Level among Dental School Students: An Indian Outlook. *Spring.* **8**(2), 95-101. ISSN 2347-3851.
349. TARRGART, Amber. 2017. Stress in the superintendency. Dissertation. Muncie, Indiana.
350. TARIQ, Azam, Tian BEIHAI, Sajjad ALI, Nadeem ABBAS a Aasir ILYAS, 2019. Mediating Effect of Cognitive Social Capital on the Relationship Between Physical Disability and Depression in Elderly People of Rural Pakistan. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. **16**(21) [cit. 2022-02-12]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: doi:10.3390/ijerph16214232

351. TAUŠOVÁ, Jitka, 2016. *Vliv vybraných osobnostních charakteristik a vnějších proměnných na míru prožívání akulturačního stresu u zahraničních studentů*. Olomouc, 2016. Olomouc. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
352. TAYLOR, Julie, 2007. In praise of the feasibility study. *Journal of Clinical Nursing* [online]. **16**(10), 1789-1791 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0962-1067. Dostupné z: doi:10.1111/j.1365-2702.2007.01989.x
353. THE WHOQOL GROUP, 1998. Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF Quality of Life Assessment. *Psychological Medicine* [online]. **28**(3), 551-558 [cit. 2022-02-11]. ISSN 0033-2917. Dostupné z: doi:10.1017/S0033291798006667
354. THIELE, Lisa, Nils Christian SAUER a Simone KAUFFELD, 2018. Why extraversion is not enough: the mediating role of initial peer network centrality linking personality to long-term academic performance. *Higher Education* [online]. **76**(5), 789-805 [cit. 2022-02-13]. ISSN 0018-1560. Dostupné z: doi:10.1007/s10734-018-0242-5
355. THOITS, Peggy A., 1982. Life stress, social support, and psychological vulnerability: Epidemiological considerations. *Journal of Community Psychology* [online]. **10**(4), 341-362 [cit. 2022-02-15]. ISSN 00904392. Dostupné z: doi:10.1002/1520-6629(198210)10:4341::AID-JCOP22901004063.0.CO;2-J
356. THOITS, Peggy A., 1995. Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next?. *Journal of Health and Social Behavior* [online]. **35** [cit. 2022-02-15]. ISSN 00221465. Dostupné z: doi:10.2307/2626957
357. THORNTON, Mary, Pat BRICHENO a Ivan REID, 2002. Students' Reasons for Wanting to Teach in Primary School. *Research in Education* [online]. **67**(1), 33-43 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0034-5237. Dostupné z: doi:10.7227/RIE.67.4
358. TINTO, Vincent, 1998. Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*. **21**(2), 167177. ISSN 0162-5748.
359. TOKAR, David M., Ann R. FISCHER a Linda MEZYDLO SUBICH, 1998. Personality and Vocational Behavior: A Selective Review of the Literature, 1993–1997. *Journal of Vocational Behavior* [online]. **53**(2), 115-153 [cit. 2022-02-14]. ISSN 00018791. Dostupné z: doi:10.1006/jvbe.1998.1660
360. TOKAR, David M. a Linda Mezydlo SUBICH, 1997. Relative Contributions of Congruence and Personality Dimensions to Job Satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*. **50**(3), 482-491. ISSN 0001-8791. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1546
361. TUPES, Ernest C. a Raymond E. CHRISTAL, 1992. Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings. *Journal of Personality* [online]. **60**(2), 225-251 [cit. 2022-02-16]. ISSN 0022-3506. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00973.x
362. Učitel21, ©2022–2021. In: *Učitel21* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: https://www.ucitel21.cz/u%C4%8Ditelstv%C3%AD
363. Úřední deska Univerzity Palackého v Olomouci, 2022. In: *Úřední deska Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci:

- Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.upol.cz/univerzita/uredni-deska/>
364. VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
365. VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.
366. VAŠUTOVÁ, Jaroslava a Petr URBÁNEK, 2010. Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*. **4**(3), 79-91. ISSN 1802-4637.
367. VEREŠOVÁ, Marcela, 2015. Learning Strategy, Personality Traits and Academic Achievement of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **74**(1), 3473-3478 [cit. 2022-02-13]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1021
368. VERGER, Pierre, Valérie GUAGLIARDO, Fabien GILBERT, Frédéric ROUILLON a Viviane KOVESS-MASFETY, 2010. Psychiatric disorders in students in six French universities: 12-month prevalence, comorbidity, impairment and help-seeking. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* [online]. **45**(2), 189-199 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0933-7954. Dostupné z: doi:10.1007/s00127-009-0055-z
369. VERMUNT, Jan D. a Vincent DONCHE, 2017. A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review* [online]. **29**(2), 269-299 [cit. 2022-02-13]. ISSN 1040-726X. Dostupné z: doi:10.1007/s10648-017-9414-6
370. VERMUNT, Jan D. a Yvonne J. VERMETTEN, 2004. Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review* [online]. **16**(4), 359-384 [cit. 2022-02-13]. ISSN 1040-726X. Dostupné z: doi:10.1007/s10648-004-0005-y
371. VETTORI, Giulia, Claudio VEZZANI, Lucia BIGOZZI a Giuliana PINTO, 2020. Upper secondary school students' conceptions of learning, learning strategies, and academic achievement. *The Journal of Educational Research* [online]. **113**(6), 475-485 [cit. 2022-02-13]. ISSN 0022-0671. Dostupné z: doi:10.1080/00220671.2020.1861583
372. VLK, Aleš, Jakub DRBOHLAV, Tomáš FLIEGL, Vladimír HULÍK, Šimon STIBUREK a Václav ŠVEC, 2017. *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Vydání první. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-248-7.
373. Vnitřní norma PdF UP PdF-B-21/09: Harmonogram akademického roku 2021/2022 a harmonogram zápisu předmětů Pedagogické fakulty UP v Olomouci do Informačního systému STAG v akademickém roce 2021/2022, 2021. In: *Harmonogram akademického roku* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/NORMY_PDF/2021/PdF-B-21_09_Harmonogram_akademickeho_roku_2021_22_PdF_UP.pdf
374. VOJTĚCH, Jiří a David KLEHŇA, 2018. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání – 2017/18. In: *INFO ABSOLVENT* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání

- pedagogických pracovníků [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-152&NazevSeo=Prechod-absolventu-strednich-skol-do-terciarniho->
375. VOTAVA, Jiří, 2008. Podpora studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na vysokých školách v České republice a Rakousku. *AULA*. **16**(1), 52-65. ISSN 2533-4433.
 376. VOYER, Daniel a Susan D. VOYER, 2014. Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* [online]. **140**(4), 1174-1204 [cit. 2022-02-16]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: doi:10.1037/a0036620
 377. WAGNEROVÁ, Irena, 2011. GPOP (Golden Profiler of Personality). *E-psychologie*. **5**(1), 83-86. ISSN 1802-8853.
 378. WANG, Margaret C., Geneva D. HEARTEL a Herbert J. WALBERG, 1993. Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*. **63**(3), 249-294. ISSN 0034-6543.
 379. WARNE, Russell, 2014. Comparing weighted and unweighted grade point averages in predicting college success of diverse and low-income college students. *NASSP Bulletin*. **98**(4), 261-279. ISSN 1930-1405.
 380. WATSON, Diane a Sylvia WILSON, 2003. *Task Analysis: An Individual and Population Approach*. Vyd. 2. Amer Occupational Therapy Assn. ISBN 8131211592.
 381. WEINER, Bernard, 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* [online]. **92**(4), 548-573 [cit. 2022-02-12]. ISSN 1939-1471. Dostupné z: doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
 382. WEINSTEIN, Claire a David PALMER, 1987. *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Vyd. 1. Clearwater: JournalClearwater, FL: H & H Publishing.
 383. WERNEROVÁ, Jana, 2013. Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *E-pedagogium*. **3**(1), 25-37. ISSN 1213-7499.
 384. WESTRICK, Paul A., Huy LE, Steven B. ROBBINS, Justine M. R. RADUNZEL a Frank L. SCHMIDT, 2015. College Performance and Retention. *Educational Assessment* [online]. **20**(1), 23-45 [cit. 2022-02-16]. ISSN 1062-7197. Dostupné z: doi:10.1080/10627197.2015.997614
 385. What is R?, 2022. In: *R-project* [online]. The R Foundation: The R Foundation [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://www.r-project.org/about.html>
 386. WHELAN, Fenton, 2009. *Lessons Learned: How good policies produce better schools*. ISBN 10-0956168809.
 387. WIEGEROVÁ, Adriana a Peter GAVORA, 2014. Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace* [online]. **24**(4), 510-534 [cit. 2022-02-14]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2014-4-510
 388. WIGFIELD, Allan a Jacquelynne S. ECCLES, 2000. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* [online]. **25**(1), 68-81 [cit. 2022-02-14]. ISSN 0361476X. Dostupné z: doi:10.1006/ceps.1999.1015
 389. WINEMILLER, David R., M. Ellen MITCHELL, Jane SUTLIFF a Daniel I. CLINE, 1993. Measurement strategies in social support: A descriptive review of the literature. *Journal of Clinical Psychology* [online]. **49**(5), 638-648 [cit. 2022-02-15].

ISSN 00219762. Dostupné z: doi:10.1002/1097-4679(199309)49:5638::AID-JCLP22704905053.0.CO;2-7

390. WINTRE, Maxine Gallander a Mordechai YAFFE, 2000. First-Year Students' Adjustment to University Life as a Function of Relationships with Parents. *Journal of Adolescent Research* [online]. **15**(1), 9-37 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0743-5584. Dostupné z: doi:10.1177/0743558400151002
391. WOOLLEY, Anita Williams, Ishani AGGARWAL a Thomas W. MALONE, 2015. Collective Intelligence and Group Performance. *Current Directions in Psychological Science* [online]. **24**(6), 420-424 [cit. 2022-02-12]. ISSN 0963-7214. Dostupné z: doi:10.1177/0963721415599543
392. WÖRFEL, Franziska, Burkhard GUSY, Katrin LOHMANN, Katharina TÖPRITZ a Dieter KLEIBER, 2016. Mental health problems among university students and the impact of structural conditions. *Journal of Public Health* [online]. **24**(2), 125-133 [cit. 2022-02-14]. ISSN 2198-1833. Dostupné z: doi:10.1007/s10389-015-0703-6
393. YAHAYA, Rusliza a Fawzy EBRAHIM, 2016. Leadership styles and organizational commitment: literature review. *Journal of Management Development* [online]. **35**(2), 190-216 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0262-1711. Dostupné z: doi:10.1108/JMD-01-2015-0004
394. YASIN, Aris Safree a Adawiah DZULKIFL, 2010. The Relationship between Social Support and Psychological Problems among Students. *International Journal of Business and Social Science*. **1**(3), 110-116. ISSN 2219-1933.
395. YIKEALO, Dawit, Bereket YEMANE a Ikali KARVINEN, 2018. The Level of Academic and Environmental Stress among College Students: A Case in the College of Education. *Open Journal of Social Sciences* [online]. **06**(11), 40-57 [cit. 2022-02-15]. ISSN 2327-5952. Dostupné z: doi:10.4236/jss.2018.611004
396. YILDIRIM, İbrahim, Dilek GENÇTANIRIM, İlhan YALÇIN a Yaprak BAYDAN, 2008. Academic Achievement, Perfectionism and Social Support as Predictors of Test Anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. **34**(1), 287-296. ISSN 2536-4758.
397. YOON, Kathleen Lira, John MALTBY a Jutta JOORMANN, 2013. A pathway from neuroticism to depression: examining the role of emotion regulation. *Anxiety, Stress & Coping* [online]. **26**(5), 558-572 [cit. 2022-05-18]. ISSN 1061-5806. Dostupné z: doi:10.1080/10615806.2012.734810
398. YORK, Travis, Charles GIBSON a Susan RANKIN, 2015. Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*. **20**(1), 5-10. ISSN 1531-7714.
399. Základní informace CMTF UPOL, 2022. In: *Základní informace* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.cmtf.upol.cz/o-fakulte/zakladni-informace/>
400. Základní informace FF UPOL, 2022. In: *Základní informace* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.ff.upol.cz/o-fakulte/zakladni-informace/>
401. Základní informace PDF UPOL, 2022. In: *Základní informace* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/o-fakulte/zakladni-informace/>

402. Základní informace UPOL, 2022. In: *Základní informace* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.upol.cz/univerzita/zakladni-informace/>
403. ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK, 2009. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Vyd. 1. Praha: Triton. ISBN 978-80-738-7306-6.
404. ZELENKA, Martin, Jan SEDLÁČEK, Michaela ŠMÍDOVÁ, Vítězslav LOUNEK, Radim RYŠKA a Jan KOUCKÝ, 2019. *SOUHRNNÁ ZPRÁVA O ŠETŘENÍ ABSOLVENT 2018* [online]. Vyd. 1. Praha: CENTRUM PRO STUDIUM VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ [cit. 2022-02-16]. ISBN 978-80-86302-84-3. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analyzy>
405. ZELINKOVÁ, Anna, 2014. Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula: Revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. **22**(2), 3-24. ISSN 2533-4433.
406. ZHANG, Lei. a Gaofeng WANG, 2009. Design and Implementation of Automatic Fire Alarm System Based on Wireless Sensor Networks. *Proceedings of the International Symposium on Information Processing*. **21**(23), 410-413.
407. ZHANG, Yuexin, 2018. Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think?. *Higher Education Studies*. **8**(4), 104-115. ISSN 1925-4741.
408. ZIMET, Gregory D., Nancy W. DAHLEM, Sara G. ZIMET a Gordon K. FARLEY, 1988. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment* [online]. **52**(1), 30-41 [cit. 2022-02-15]. ISSN 0022-3891. Dostupné z: [doi:10.1207/s15327752jpa5201_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)
409. ŽIVČIĆ-BEĆIREVIĆ SMOJVER-AŽIĆ, Ivana, Sanja a Tamara MARTINAC DORČIĆ, 2017. Predictors of University Students' Academic Achievement: A Prospective Study. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*. **26**(4), 19-25. ISSN 1848-6096.

Seznam použitých zkratk

MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCED 645	Bakalářský studijní program 1-3 roky
ISCED 7	Magisterský studijní program
ISCED 746	Magisterský studijní program 4-6 let
ISCED 844	Doktorský studijní program
ECTS	Evropský kreditní systém pro vysokoškolské vzdělávání
PDF UPOL	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
PDF OSU	Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity
PDF MUNI	Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PF JCU	Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích
PU	Prešovská Univerzita
UNIPO	Prešovská Univerzita v Prešově
FF UPOL	Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
CMTF UPOL	Cyrlometodějská fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
PF UPOL	Právnická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
SVP	Specifické vzdělávací potřeby
Big five	Pětifaktorový model osobnosti
GPA	Grade point average (známky a průměr)
ASICS	The Academic Success Inventory for College Students
LASSI	Learning and Study Strategies Inventory
AAQ	Inventář akademické úspěšnosti
CNS	Centrální nervová soustava
SASS	Academic stress scale
ASI	Akademický stresový inventář
NEO-PI-R	NEO Personality Inventory
NEO-FFI	NEO Five-Factor Inventory
MBTI	Myers-Briggs Type Indicator
GPOP	Golden Profiler of Personality
R-SPQ-2F.	Revised Two Factor Study Process Questionnaire
MSLQ	Strategies and Learning Questionnaire

LAQ	Learning Activities Questionnaire
ILP	Inventory of Learning Processes,
ISSB	Inventory of Socially Supportive Behaviors
FAQQ	Functional Social Support Questionnaire (FSSQ;
SDS	Standardized Data Set (SDS)
CASSS	Child and Adolescent Social Support Scale
MOS	Medical Outcomes social support Survey
EBSCO	Elton B. Stephens Company
IBE	Internacional Bureau of Education
ERIC	Education Resources Information Center

Seznam obrázků

Obr. 1: Model výuky, činitelé výuky	s. 17
Obr. 2 Didaktický trojúhelník	s. 34
Obr. 3 Schéma faktorů související s akademickou úspěšností	s. 36
Obr. 4 Schéma faktorů ovlivňující akademický stres	s. 43
Obr. 5 Vzájemné souvislosti hlavních konstruktů	s. 54

Seznam tabulek

Tab. 1	Charakteristika adolescenta	s. 25
Tab. 2	Charakteristika mladších dospělých	s. 25
Tab. 3	Charakteristika středních dospělých	s. 25
Tab. 4	Charakteristika starších dospělých	s. 25
Tab. 5	Charakteristika raného stáří	s. 26
Tab. 6	Zastoupení studentů v rámci jednotlivých charakteristik studentů	s. 90
Tab. 7	Charakteristika výzkumného souboru ve vazbě na typ fakulty	s. 90
Tab. 9	Korelační analýza souvislostí mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem	s. 93
Tab. 10	Korelační analýza souvislostí mezi dimenzemi osobnosti a akademickou úspěšností a akademickým stresem	s. 93
Tab. 11	Regresní analýza vlivu akademického stresu na akademickou úspěšnost	s. 95
Tab. 12	Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na akademickou úspěšnost	s. 96
Tab. 13	Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na akademický stres	s. 97
Tab. 14	Signifikance rozdílů mezi muži a ženami	s. 99
Tab. 15	Signifikance rozdílů mezi studenty učít. a neučit. oborů	s. 101
Tab. 16	Signifikance rozdílů mezi studenty prezenční a kombinované formy studia	s. 105
Tab. 17	Signifikance rozdílů mezi studenty s plynulým a odloženým nástupem	s. 108
Tab. 18	Signifikance rozdílů mezi studenty s SVP a intaktními studenty	s. 111
Tab. 19	Korelace Dimenze akademická úspěšnost: studijní výkon	s. 113
Tab. 20	Korelace Dimenze akademická úspěšnost: zvládání studijních nároků	s. 113
Tab. 21	Korelace Dimenze akademická úspěšnost: sociální adaptace	s. 114
Tab. 22	Regresní analýza vlivu motivů a přístupu ke studiu	

na akademickou úspěšnost	s. 115
Tab. 23 Regresní analýza vlivu motivů a přístupu ke studiu na akademickou úspěšnost	s. 116
Tab. 24 Regresní analýza vlivu motivů a přístupu ke studiu na akademickou úspěšnost	s. 116
Tab. 25 Korelace motivy ke studiu – vnitřní adaptivní	s. 117
Tab. 26 Korelace motivy ke studiu – vnější adaptivní motivy	s. 117
Tab. 27 Korelace motivy ke studiu – vnější maladaptivní motivy	s. 118
Tab. 28 Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na motivy ke studiu	s. 119
Tab. 29 Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na motivy ke studiu	s. 119
Tab. 30 Regresní analýza vlivu dimenzí osobnosti na motivy ke studiu	s. 119
Tab. 31 Korelace Akademický stres: zvládání studijních nároků	s. 120
Tab. 32 Korelace Akademický stres: rovnováha studium a osobní život	s. 120
Tab. 33 Korelace Akademický stres: organizační a sociální aspekty	s. 121
Tab. 34 Korelace Akademický stres: očekávání dobrého výkonu	s. 121
Tab. 35 Regresní analýza vlivu vnímané a přijímané sociální opory na akademický stres	s. 122
Tab. 36 Regresní analýza vlivu vnímané a přijímané sociální opory na akademický stres	s. 123
Tab. 37 Regresní analýza vlivu vnímané a přijímané sociální opory na akademický stres	s. 123
Tab. 38 Regresní analýza vlivu vnímané a přijímané sociální opory na akademický stres	s. 123
Tab. 39 Rozdíly v úrovních hlavních konstruktů mezi studenty pedagogické a ostatních fakult na UP	s. 124

Seznam grafů

Graf 1	Graf hustoty rozdělení hodnot jednotlivých proměnných	s. 92
Heatmapa 1	Souvislosti mezi hlavními konstrukty	s. 94
Heatmapa 2	Souvislosti mezi hlavními konstrukty u mužů a žen	s. 98
Graf 2	Signifikance rozdílů mezi muži a ženami	s. 100
Heatmapa 3	Souvislosti mezi hlavními konstrukty v kontextu typu studia	s. 101
Graf 3	Signifikance rozdílů mezi studenty učitelských a neučitelských oborů	s. 102
Heatmapa 4	Souvislosti mezi hlavními konstrukty v kontextu formy studia	s. 104
Graf 4	Signifikance rozdílů mezi studenty prezenční a kombinované formy	s. 106
Heatmapa 5	Souvislosti mezi hlavními konstrukty v kontextu doby nástupu na VŠ	s. 107
Graf 5	Signifikance rozdílů mezi studenty s plynulým a odloženým nástupem na VŠ	s. 109
Heatmapa 6	Souvislosti mezi hlavními konstrukty v kontextu specifických vzdělávacích potřeb	s. 110
Graf 6	Signifikance rozdílů mezi studenty s SVP a intaktními studenty	s. 112
Heatmapa 7	Souvislostí mezi akademickou úspěšností, motivy a přístupem ke studiu	s. 115
Heatmapa 8	Souvislosti mezi dimenzemi osobnosti a motivy ke studiu	s. 118
Heatmapa 9	Souvislosti mezi akademickým stresem a sociální oporou	s. 122

Seznam příloh

Příloha 1	Úvodní otázky vztahující se k charakteristice výzkumného souboru
Příloha 2	Olomoucký dotazník akademické úspěšnosti
Příloha 3	Škála akademického stresu
Příloha 4	NEO pětifaktorový osobnostní inventář
Příloha 5	Motivy studia pedagogické fakulty – dotazník
Příloha 6	Dotazník přístupu studentů ke studiu
Příloha 7	Sociální opora - vnímaná
Příloha 8	Inventář sociálně podpůrného chování