

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE



**VZTAH OSOBNÍ POHODY, AKADEMICKÉHO STRESU
A AKADEMICKÉ ÚSPĚŠNOSTI U STUDENTŮ
UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI**

RELATION OF WELL-BEING, ACADEMIC STRESS, AND
ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS AT PALACKÝ
UNIVERSITY

Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Vladimír Matoušek
Vedoucí práce: doc. PhDr. Matúš Šucha, PhD.

Olomouc
2018

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Vztah osobní pohody, akademického stresu a akademické úspěšnosti u studentů Univerzity Palackého v Olomouci“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne Podpis

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Matúšovi Šuchovi, PhD. za vstřícný a laskavý přístup a za odborné vedení mé diplomové práce. Také bych rád poděkoval PhDr. Danielu Dostálovi, Ph.D. a Mgr. Lucii Viktorové za četné statistické rady a konzultace. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat také doc. PhDr. Aleně Slezáčkové, Ph.D. za poskytnuté rady a prof. Christopheru Alanovi Lewisovi spolu s prof. PhDr. Vladimírem Smékalem, CSc. za laskavé poskytnutí některých materiálů.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 POZITIVNÍ PSYCHOLOGIE	11
2 OSOBNÍ POHODA	12
2.1 Definice osobní pohody	12
2.2 Hédonistické a eudaimonické pojetí osobní pohody	13
2.3 Pojetí E. Dienera – Subjektivní osobní pohoda.....	14
2.4 Pojetí C. Ryff – Psychologická osobní pohoda.....	15
2.5 Koncepce M. Seligmana – PERMA.....	17
2.6 Další koncepce osobní pohody.....	18
2.7 Pojetí osobní pohody v ČR.....	18
2.8 Determinanty osobní pohody	19
2.9 Osobní pohoda a její vliv	21
3 STRES.....	23
3.1 Vymezení pojmu	23
3.2 Akademický stres	26
3.2.1 Definice akademického stresu.....	27
3.2.2 Konsekvence akademického stresu.....	28
3.2.3 Zdroje akademického stresu.....	29
3.2.4 Stres a akademická úspěšnost	31
3.3 Stres a osobní pohoda.....	32
4 AKADEMICKÁ ÚSPĚŠNOST.....	34
4.1 Vymezení pojmu akademická úspěšnost.....	34
4.2 Možnosti měření akademické úspěšnosti.....	35
4.3 Vybrané faktory ovlivňující akademickou úspěšnost	39

4.4	Vztah akademické úspěšnosti a osobní pohody.....	41
EMPIRICKÁ ČÁST		43
5	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY	44
6	VÝZKUMNÉ METODY	46
6.1	Škála spokojenosti se životem (Satisfaction With Life Scale)	46
6.2	Škála subjektivního štěstí (Subjective Happiness Scale).....	47
6.3	Škála vnímaného akademického stresu	49
6.4	Studijní průměr	50
7	SBĚR DAT.....	52
8	METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT	54
9	ETIKA VÝZKUMU	56
10	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	57
11	VÝSLEDKY	60
12	DISKUZE	66
ZÁVĚRY		74
SOUHRN.....		76
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY		
Abstrakt diplomové práce		
Abstract of thesis		
Seznam tabulek		
Seznam obrázků a grafů		

ÚVOD

Osobní pohoda (well-being) je jedním z ústředních témat v posledních dvou dekáдах rychle se rozvíjejícího směru nazvaného Pozitivní psychologie, který se zaměřuje na kladné stránky lidského fungování. Osobní pohoda odkazuje především na optimální fungování člověka v jeho prostředí a mimo jiné začíná mít stále větší vliv i na společenské dění, kdy ji stále více států, vedle klasických ekonomických indikátorů, začleňuje do svého národního monitorování. A to i přesto, že stále neexistuje jednotný pohled na to, co přesně pojem osobní pohoda představuje ani na to, jakými metodami ji měřit. I proto je potřeba se problematice osobní pohody věnovat, protože se s velkou pravděpodobností jedná o mnohovrstevnatý konstrukt, kdy vedle sebe existuje celá řada koncepcí, které se ji snaží popsat. Blíže tuto problematiku popisují v kapitole 2.1 a 2.2, jednotlivé nejznámější koncepce potom v kapitolách 2.3 – 2.6.

Cílem předkládané práce je prozkoumat vztahy mezi osobní pohodou, akademickým stresem a akademickou úspěšností. Akademický stres je v současnosti rozšířený fenomén, kterému čelí značné množství studentů. Přestože je určitá míra stresu nedílnou součástí studia, podle většiny publikovaných studií s sebou dlouhodobý stres nese řadu negativních důsledků, přes zdravotní rizika až k akademické neúspěšnosti. Akademickému stresu je v kontextu českých škol věnováno málo pozornosti a to i přesto, že jedním z cílů mnoha škol je minimalizace studijní neúspěšnosti, na které má podle řady studií akademický stres svůj podíl a na kterém se škola do velké míry spolupodílí. Přitom některé zahraniční studie naznačují, že intervence snižující stres vedou k lepšímu akademickému fungování.

Vzájemné vztahy osobní pohody, akademického stresu a akademické úspěšnosti byly v zahraničí zkoumány, často však s důrazem na kognitivní složku a s nedostačující reflexí afektivní složky osobní pohody (blíže viz kapitola 4.4). V českém prostředí zatím nebyl realizován výzkum, který by zkoumal vztahy mezi výše zmíněnými proměnnými u českých studentů, a to i přes jejich aktuálnost. Mou snahou bylo mimo jiné upozornit na možné vzájemné vztahy mezi proměnnými a na akademický stres českých vysokoškoláků, kterému je podle mého názoru v českém prostředí věnována stále nedostatečná pozornost. Výzkum může posloužit jako základ pro další výzkumy a snad také v budoucnu jako podklad pro některé pozitivní intervence, vedoucí ke snižování akademického stresu a zvyšování osobní pohody studentů.

Teoretická část

1 Pozitivní psychologie

Pozitivní psychologie se zabývá studiem pozitivních emocí, pozitivních individuálních vlastností a vlivem pozitivních životních zkušeností na nejrůznější aspekty lidského života, jako jsou např. vztahy s druhými lidmi, úspěch v práci či úspěšnost při studiu (Seligman, 2003). Pozitivní psychologie se snaží o doplnění stávajícího souboru poznatků současného psychologického vědění o jevy, které lze chápat jako kladné – např. radost, štěstí, naděje, svěžest, síla a další (Křivohlavý, 2004). Zaměřuje se tedy především na studium kladných témat lidského života a vzniká jako reakce na převažující medicínský přístup v psychologii 20. století, který se zabýval především zkoumáním problémových oblastí lidského fungování, negativních jevů a poruch (Slezáčková, 2012). Jeden z průkopníků pozitivní psychologie M. Seligman (2002) píše, že cílem pozitivní psychologie je změnit zaměření současné psychologie z negativních na pozitivní stránky lidského života. Později cíle pozitivní psychologie upravuje a jde dokonce ještě dále: „*Žádoucími výsledky pozitivní psychologie jsou štěstí a celková pohoda*“ (Seligman, 2003, 312).

Protože v psychologii není štěstí (kvůli své obtížné vědecké uchopitelnosti) oblíbeným termínem, většina výzkumů se zaměřuje na zkoumání fenoménu, který se s klasickým chápáním štěstí do velké míry překrývá, přesto je lépe vědecky uchopitelný (a především měřitelný) – a to na osobní pohodu (*well-being*) (Diener, a další, 2017). Slezáčková (2012) doporučuje rozlišovat osobní pohodu (*well-being*) a kvalitu života (*quality of life*) – kdy osobní pohoda je spíše ukazatelem kvality života (která představuje širší kategorii). Většina výzkumníků tyto pojmy rozlišuje, u některých však přesto dochází k jejich spojování a překrývání, což přispívá k nepřehlednosti tématu. Mnoho autorů také pracuje s odlišně pojmenovanými koncepty (např. *subjective well-being*, *psychological well-being*, *flourishing*, *psychological wealth*, *happiness*, ad.), které v podstatě představují označení pro ten samý jev, na který se pouze zaměřují z jiné perspektivy (Slezáčková, 2012; Blatný, 2010). Dále v textu se zaměříme v současnosti na nejrozšířenější a nejpoužívanější ukazatel štěstí a kvality života – osobní pohodu.

2 Osobní pohoda

Ústředním tématem pozitivní psychologie je koncept osobní pohody (*well-being*), kterou Světová zdravotnická organizace (WHO) považuje za důležitou součást zdraví (WHO, 1948), a která je také považována za významný ukazatel kvality života (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). V současné době je osobní pohoda frekventovaně zkoumaným konceptem a ukazuje se, že se v žádném případě nejedná pouze o absenci nemoci (Ryan & Deci, 2001).

2.1 Definice osobní pohody

Jako novému a rychle se rozvíjejícímu směru je pozitivní psychologii často vytýkána nejednoznačnost v definicích jednotlivých pojmů (Slezáčková, 2012). Tento problém se týká i konceptu osobní pohody (*well-being*), kdy vedle sebe existuje řada nejrůznějších definic tohoto konstruktů. V českém prostředí k nejednoznačnosti pojmu přispívají často rozdílné překlady anglického *well-being* (např. pohoda, duševní pohoda, osobní pohoda, štěstí i životní spokojenost).

Chápání osobní pohody, tak jak jej definovala WHO (1948), tedy jako „*stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody*“ je vůbec nejčastějším výkladem tohoto pojmu (Blatný, Dosedlová, Kebza, & Šolcová, 2005, 12). Pojem *well-being* tedy zahrnuje složku duševní, tělesnou a sociální. V českém prostředí se však pojem *well-being* často spojuje pouze s duševní komponentou (často označováno jako duševní pohoda) což však pojem *well-being* plně nevystihuje, a proto autoři Blatný a kol. (2005) navrhuji používat ekvivalent *osobní pohoda*, který je širší než pojem „duševní pohoda“, a který budu používat jako synonymum anglickému *well-being* i v této práci.¹

Přes rozdílnost názorů a přístupů k vymezení pojmu osobní pohody mezi odborníky panuje shoda, že se jedná na nejobecnější rovině o dlouhodobý emoční stav, ve kterém je reflektována spokojenost jedince se svým životem (Šolcová & Kebza, 2009, 1), a že se pojem osobní pohoda vztahuje k optimálnímu prožívání a zkušenosti jedince na tělesné i duševní úrovni (Ryan & Deci, 2001).

¹ Např. Urban (2016) nicméně uvádí, že pro *well-being* neexistuje český ekvivalent. Ustálený překlad osobní pohoda podle něj dostatečně nevystihuje komplexnost tohoto pojmu a navrhuje proto setrvat u anglického *well-being*. Autor mimo jiné považuje za velmi přesný a výstižný, jak však podotýká v akademické prostředí těžko prosaditelný, překlad osobní pohody jako „dobrého bydla“ (autorem tohoto překladu je Vít Pokorný, cit. dle Urban, 2016).

2.2 Hédonistické a eudaimonické pojetí osobní pohody

Současné výzkumy v oblasti osobní pohody v zásadě vychází ze dvou hlavních koncepcí – z hédonického přístupu a eudaimonického přístupu (Ryan & Deci, 2001). Hédonický přístup vychází z filozofie Epikurovy školy, zaměřující se především na potěšení a příjemné zážitky – pocit osobní pohody podle tohoto přístupu vyvěrá z potěšení na fyzické i duševní úrovni (potěšení těla i duše) a z absence bolesti (Ryan & Deci, 2001). Výzkumníci, kteří vychází z hédonistické koncepce, se zaměřují především na to, co dělá život „příjemným a nepříjemným“ (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999, 9). Hédonický přístup definuje štěstí v termínech potěšení versus bolest a zaměřuje se především na zkoumání pozitivních emocí a životní spokojenosti (Diener, 2000). Jedním z předních představitelů výzkumníků vycházejících z hédonistické koncepce je např. Ed Diener a jeho koncepce *Subjektivní osobní pohody* (SWB; viz dále).

Eudaimonický přístup oproti hédonickému definuje osobní pohodu ve smyslu fungování celé osobnosti jedince, především v zaměření jedince na smysl a seberealizaci, spíše než na pouhé dosahování potěšení (Ryan & Deci, 2001). Pojem *eudaimonia* (*eu* = dobrý + *daimon* = duch) je ústředním tématem Aristotelova díla *Etika Nikomachova* (Aristoteles, 1937). Aristoteles se v tomto díle jasně vymezuje proti hédonickému pojetí štěstí, jelikož podle něj, pokud se někdo domnívá, že „*dobro a blaženost jest v rozkoši, volí život dobytčat a otrocký způsob života.*“ (Aristoteles, 1937, 5). Místo hédonismu Aristoteles (1937) nabízí právě pojem *eudaimonia* – tedy aktivní uplatňování jedincova potenciálu. V tomto pojetí se pocit jedincova vyjádření a seberealizace, tedy vyjádření toho nejlepšího v nás, podílí na štěstí (Waterman, 1993). Představitelé tohoto směru se odkazují na definici štěstí v termínech smyslu, sebeaktualizace a osobního růstu (Ryff, 1989) a často vychází z odkazu humanistické psychologie. Předními představiteli tohoto směru jsou např. Carol Ryff a její *Psychologická osobní pohoda* (PWB; viz dále) nebo Ryan a Deci a jejich koncepce osobní pohody.

Ukazuje se, že hedonistický i eudaimonický přístup jsou do určité míry provázané, nicméně vzájemně odlišitelné (Waterman, 1993). V poslední době sílí tendence po uceleném pojetí osobní pohody a snahy o sloučení hédonistické a eudaimonické koncepce protože – jak tvrdí např. Urban (2016) – různé přístupy k osobní pohodě jsou pouze různými významovými dimenzemi tohoto složitého konstruktů. Jedněmi z výzkumníků snažících se o ucelený pohled na osobní pohodu jsou např. Seligman (2011; viz dále),

nebo Fave a její kolegové (2011), kteří vnímají osobní pohodu jako interakci hédonistické a eudaimonické koncepce. Taktéž již existují snahy o sestavení metody, která by umožňovala zachytit konstrukt osobní pohody v její celistvosti a komplexnosti (viz Lui & Fernando, 2018), stále jsou však tyto snahy v začátcích.

Přes výše zmíněné odlišnosti daly hédonistický a eudaimonický přístup vzniknout množství rozdílných výzkumů, které se v některých zjištěních doplňují, v jiných rozcházejí (Ryan & Deci, 2001). V dalších kapitolách popíši nejdůležitější pojetí osobní pohody vycházející z různých koncepcí a jejich hlavní představitele, jelikož stále neexistuje jedno zcela vyčerpávající pojetí osobní pohody.

2.3 Pojetí E. Dienera – Subjektivní osobní pohoda

Subjektivní osobní pohoda (*Subjective well-being; SWB*) je koncepce průkopníka v oblasti pozitivní psychologie a zkoumání osobní pohody Eda Dienera (např. Diener, 2000). Jak bylo již výše zmíněno, vychází z hédonistické koncepce a za osobní pohodu považuje poměr emočních odpovědí (kladných a záporných) a celkové zhodnocení života. SWB je tedy definováno jako kognitivní a emoční zhodnocení jedincova života – zahrnuje jak emocionální reakce na různé události, tak i kognitivní hodnocení spokojenosti a naplnění jedince (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). SWB se vztahuje k pozitivním afektům (PA), nízkému výskytu negativní afektů (NA) a celkové spokojenosti se životem (Diener, a další, 2017). Slezáčková (2012, 25) pro určení SWB uvádí tento vzorec:

Osobní pohoda: pozitivní emoce – negativní emoce + zhodnocení života + flourishing

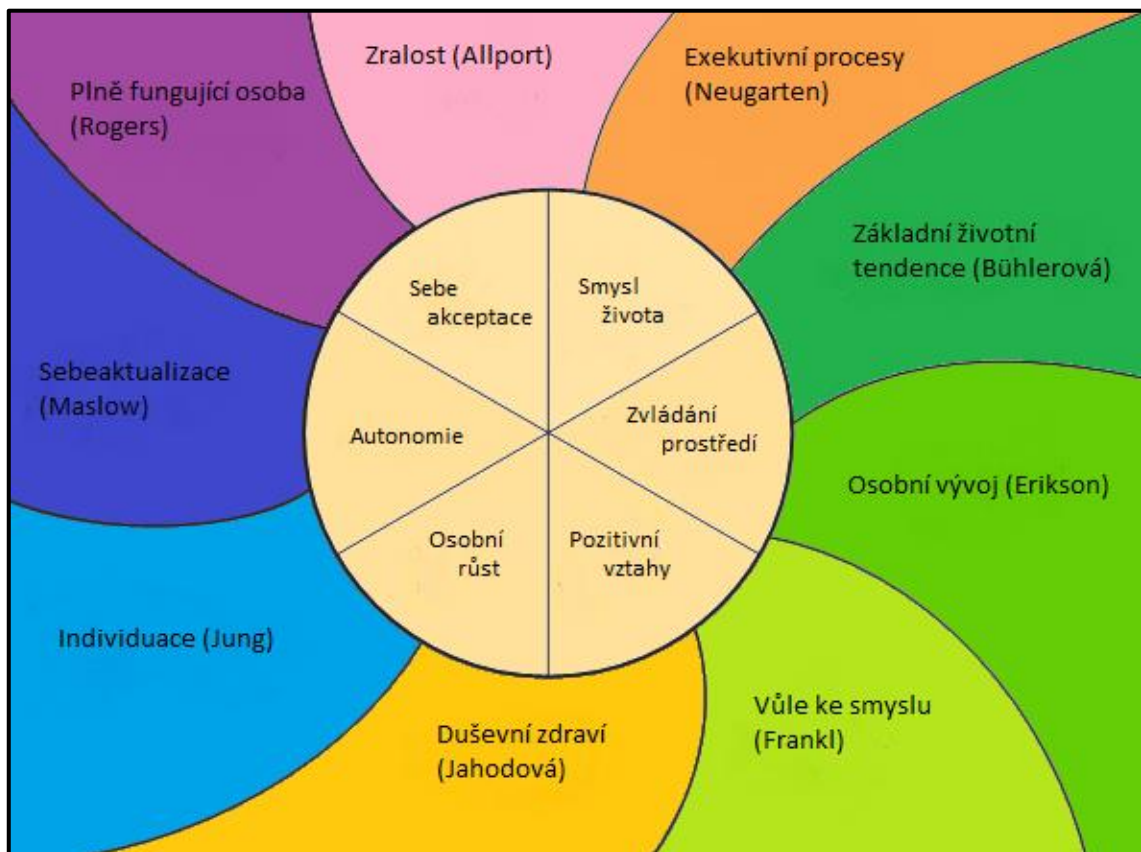
K dosažení štěstí tedy nestačí zažívat pouze více pozitivních emocí než těch negativních, ale je také důležité, aby byl člověk spokojený v důležitých oblastech svého života. V pozdějších pracích začíná Diener s kolegy (Diener & Biswas-Diener, 2008) pracovat také s pojmem *flourishing* (optimální prospívání). Pojmem *flourishing* má na mysli všestranný rozvoj a prospívání osobnosti, v čemž lze vidět jistý překryv s eudaimonickým pojetím osobní pohody.

Ryan a Deci (2001, p. 144) uvádějí, že k osobní pohodě lze přistupovat v zásadě třemi způsoby – a) vycházet z hédonistického pojetí a SWB považovat za indikátor osobní pohody; b) přijmout SWB jako operacionalizovanou definici osobní pohody, ale podporovat a vycházet z eudaimonického přístupu k osobní pohodě; c) zamítnout SWB

jako indikátor osobní pohody a také zamítnout hédonistický přístup ke zkoumání osobní pohody. Nehledě na různé námitky, SWB zůstává primárním ukazatelem osobní pohody ve většině výzkumů na poli pozitivní psychologie (Ryan & Deci, 2001).

2.4 Pojetí C. Ryff – Psychologická osobní pohoda

Oproti směrům vycházejícím z hédonistické koncepce se začaly vymezovat odlišné názory na osobní pohodu. Jednou z nich byla i koncepce osobní pohody Carol Ryffové – Psychologická osobní pohoda (*Psychological well-being; PWB*). Na rozdíl od Dienera, Ryffová (1989) vychází z eudaimonického pojetí štěstí a snaží se o hlubší pojetí osobní pohody. Při formulaci své koncepce C. Ryff (1989) vychází z humanistických teorií a z významných perspektiv různých autorů, které spolu propojuje – např. plně fungující osobnost (Rogers), sebeaktualizace (Maslow), individuace (Jung), zralost (Allport), exekutivní procesy (Neugarten), základní životní tendence (Bühlerová), psychosociální model vývoje (Erikson), vůle ke smyslu (Frankl) a duševní zdraví (Jahodová). Na základě těchto teorií Ryff (1989) formuluje šest dimenzí, které jsou zdroji a zároveň součástí osobní pohody. Jedná se o autonomii, zvládání prostředí, osobní růst, pozitivní vztahy s druhými, smysl života a sebeakceptaci (Ryff, 2014; viz obrázek 1).



Obrázek 1 Základní dimenze psychologické osobní pohody a jejich teoretická východiska (Ryff, 2014, 11)

Ryff a Keys (1995) ověřovali koncept PWB na vzorku 1 108 lidí a faktorovou analýzou potvrdili existenci 6 dimenzí. Podle Ryffové a Keyse (1995) koncepce osobní pohody, používající jako indikátory štěstí pouze pozitivní a negativní afekty a zhodnocení životní spokojenost, zanedbávají důležité aspekty pozitivního fungování. Níže proto stručně popisují jednotlivé dimenze PWB.

Autonomie

Autonomie je definována jako schopnost odolávat sociálnímu tlaku, nezávislost, schopnost samostatného rozhodování, oceňování se na základě vlastního přesvědčení a spoléhání se na vlastní názory. Jedinci s nízkou autonomií se při rozhodování více spoléhají na názory ostatních a více se orientují na hodnocení a očekávání druhých (Ryff, 2014).

Zvládání prostředí

Jedinci s vysokou schopností zvládání prostředí efektivně a účelně využívají své okolí. Dokáží ve svém prostředí využít či vytvořit podmínky pro efektivní fungování. Naopak jedinci s nízkou schopností zvládání prostředí pocítují neschopnost přetvořit své prostředí ve svůj prospěch, nejsou si vědomí možností ve svém okolí a mají pocit nekompetentnosti účelně řídit okolní svět (Ryff, 1989; Ryff, 2014).

Osobní růst

Osobní růst představuje schopnost vnímat se jako rostoucí a rozvíjející se bytost, jedná se o otevřenost novým zkušenostem, snahu o uplatnění svých nadání a svého potenciálu. Osoby s nízkým osobním růstem se často uchylují k rigidním formám chování a řešení problémů (Ryff, 1989; Ryff, 2014).

Pozitivní vztahy

Schopnost navazovat vřelé, uspokojující a důvěrné přátelství s druhými lidmi. Lidé s vysokou schopností pozitivních vztahů se zajímají o blaho druhých a není jim lhostejný osud jiných lidí. Zahrnuje schopnost empatie a intimity (Ryff, 2014). Ryffová (1989) dokonce uvádí, že se jedná o jednu z nejdůležitějších dimenzí podílející se na osobní pohodě.

Smysl života

Schopnost vnímat v životě smysl a cíl, mít přesvědčení, které dávají životu hlubší význam. Jedinci s vysokým smyslem života mají vytyčené cíle a hodnoty, pro které žijí. Jedná se o pocit určitého směřování v životě (Ryff, 2014).

Sebeakceptace

Jedinci s vysokou mírou sebeakceptace jsou schopní v sobě integrovat více různých aspektů své osobnosti (dobré i špatné) a o sobě samých mají pozitivní přesvědčení. Sebeakceptace zahrnuje i pozitivní náhled na minulost. Jedinci s nízkou mírou sebeakceptace naopak nejsou schopni integrovat více složek své osobnosti a vyrovnat se s různými stránkami sama sebe (Ryff, 2014).

2.5 Koncepce M. Seligmana – PERMA

Model PERMA Martina Seligmana (2011) představuje koncepci, která se snaží zastřešit různé pojetí a různé přístupy k osobní pohodě. Dříve se Seligman (2003) zaměřoval na koncept opravdového štěstí (*authentic happiness*), které se podle něj skládalo ze tří částí – pozitivní emoce, aktivní zaujetí a smysluplnost. Již v té době však Seligman (2003) píše, že pro správné porozumění osobní pohodě je nutné porozumět silným stránkám a ctnostem člověka, jelikož osobní pohoda vyvěrá právě z uplatnění silných stránek daného jedince. Později se Seligman (2011) konkrétněji zaměřil na koncept osobní pohody a teorii rozšířil o svůj model PERMA. Konstrukt osobní pohody přitom přirovnává k počasí: „*Jedná se o strukturu, kterou nemůžeme zredukovat na jednu proměnnou, nýbrž ji tvoří řada elementů, z nichž každý sám o sobě je měřitelný.*“ (15). Seligman (2011) píše, že jako počasí lze definovat pomocí větru, tlaku apod., tak také osobní pohodu lze definovat skrze životní spokojenost, štěstí a další proměnné. K identifikaci těchto proměnných (které tvoří osobní pohodu) stanovuje 3 kritéria:

1. Musí přispívat k osobní pohodě
2. Lidé o ně musí usilovat pro ně samé
3. Jsou definovatelné a měřitelné nezávisle na ostatních proměnných přispívajících k osobní pohodě

Na základě těchto kritérií Seligman (2011) definuje 5 proměnných (dimenzí), které podle něj tvoří osobní pohodu. Ty označuje zkratkou PERMA, což je slovo tvořené začátečními písmeny těchto 5 dimenzí. Jedná se o pozitivní emocionalitu (positive

emotion; P), angažované zaujetí (engagement; E), kladné mezilidské vztahy (relationships; R), smysl (meaning; M) a úspěšný výkon (accomplishment; A). Seligman (2011), stejně jako Diener, ve své koncepci osobní pohody také podrobněji rozpracovává pojem *flourishing* (optimální prospívání).

2.6 Další koncepce osobní pohody

Pro doplnění uvádím některé další v literatuře popisované koncepce osobní pohody, přestože se ve výzkumech tolik nevyskytují a při výkladu osobní pohody mohou působit spíše zmatečně. První z nich je *Koncept pozitivního mentálního zdraví* amerického sociologa a psychologa Coreya Keyese, který do literatury zavádí pojem *emocionální osobní pohoda* (emotional well-being) a *sociální osobní pohoda* (social well-being). Emocionální osobní pohoda představuje velmi podobný konstrukt jako subjektivní osobní pohoda – zahrnuje pozitivní emoce, štěstí a životní spokojenost, kdežto sociální osobní pohoda odráží postoje a vztahy k druhým lidem (Slezáčková, 2012).

Druhou v literatuře uváděnou koncepcí představuje *Teorie sebeurčení* Edwarda Deciho a Richarda Ryana (2008). Ústředním tématem této koncepce je důraz na motivaci člověka – spokojený život podle těchto autorů vychází především z naplnění tří potřeb: kompetence, autonomie a sociální začleněnost (Slezáčková, 2012). Podle Deciho a Ryana (2008) je autonomní motivace provázána s psychologickým zdravím a taktéž s kreativitou jedince (více viz Deci & Ryan, 2008).

2.7 Pojetí osobní pohody v ČR

V České republice se osobní pohodou a pozitivní psychologií obecně zabývají např. Slezáčková (2012), Křivohlavý (2004), Dosedlová, Slováčková, Fialová & Kebza (2008), Mareš (2008), Blatný (2010) a další.

Přehledné a výstižné pojednání o přístupech k osobní pohodě a možnostech jejího měření představuje publikace *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (Blatný, Dosedlová, Kebza, & Šolcová, 2005). Autoři zmíněné publikace osobní pohodu řadí na pomezí mezi afekty, nálady a osobnostní rysy a definují ji jako prožitek, který „trvá řádově spíše týdny než dny, čili se jedná o stabilní emoční charakteristiku“ (s. 14). Výše zmínění autoři také zdůrazňují nutnost chápat a měřit osobní pohodu prostřednictvím její komponenty kognitivních (životní spokojenost) a emoční (pozitivní a negativní emoce) a nabízí výčet všech možných metod k posouzení osobní pohody. Dělení osobní pohody na

kognitivní a afektivní komponentu popisuje také Blatný (2010), který osobní pohodu definuje jako „*dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem (...) stav osobní pohody je vyjádřen v emočních prožitcích a kognitivních obsazích*“ (198). Kognitivní komponenta představuje vědomé, globální zhodnocení vlastního života jako celku² a emoční komponenta dlouhodobé pozitivní či negativní emoční stavy a štěstí. Blatný (2010) také dodává, že osobní pohodu nelze považovat za jednoduchý konstrukt, ale spíše za širokou kategorii nejrůznějších proměnných.

2.8 Determinanty osobní pohody

Osobní pohodu může ovlivňovat množství nejrůznějších faktorů. Na to upozornil již v roce 1967 Wilson, který poukazuje na vztah mezi štěstím a sociodemografickými proměnnými, jako je věk, zdraví, vzdělání, rodinný stav a další. Nejrůznější sociodemografické ukazatele byly podrobeny výzkumům a v současné době se ukazuje, že sociodemografické faktory mají na osobní pohodu jistý vliv, ne však zásadní (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). Mezi nejčastější zkoumané sociodemografické determinanty osobní pohody patří pohlaví, věk a rodinný stav, o kterých se krátce zmiňuji v následujícím textu.

Pohlaví

Na souvislost pohlaví a prožívané osobní pohody upozornila např. Ryff (1989). Ve svém výzkumu poukázala na to, že existují rozdíly mezi muži a ženami v prožívané osobní pohodě, konkrétně v dimenzích pozitivní vztahy s druhými a osobní rozvoj³. Další výzkum však nepotvrdil statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami v dimenzi osobní rozvoj (Ryff & Keyes, 1995). Jak upozorňuje Blatný (2010), jedná se tedy spíše o rozdíly ve zdrojích osobní pohody a ve způsobech jejího vyjádření. Pro ženy může být důležitým předpokladem osobní pohody udržování pozitivních vztahů s druhými, méně však již pro muže.

² Životní spokojenost jako ukazatel kognitivní komponenty osobní pohody dokonce Blatný (2010) považuje za hlavní komponentu osobní pohody.

³ C. Ryff ve výzkumu vycházela ze své koncepce osobní pohody – *Psychologická osobní pohoda* (PWB).

Některé výzkumy také naznačují, že ženy prožívají více negativních emocí než muži (Bartz, Blume, & Rose, 1996). Mohlo by se tedy zdát, že ženy budou reflektovat nižší osobní pohodu kvůli vyššímu výskytu negativních emocí. Jiné výzkumy ale ukazují, že ženy nejen že prožívají více negativních emocí než muži, ale také více těch pozitivních (Lucas & Gohm, 2000). Zdá se tedy, že ženy prožívají pozitivní i negativní emoce obecně více a častěji než muži, na osobní pohodu to však nemá výrazný vliv (např. Lucas & Gohm, 2000; Wood, Rhodes, & Whelan, 1989). Rozdíl v prožívané osobní pohodě mezi muži a ženami neprokázal ani výzkum u vysokoškolských studentů (Šolcová & Kebza, 2009), ani u reprezentativního souboru české populace (Šolcová & Kebza, 2005).

Věk

Ačkoliv by se mohlo zdát, že osobní pohoda bude s rostoucím věkem klesat (z důvodu poklesu tělesných sil jedince), výzkumy tuto tendenci jednoznačně nepotvrzují. Např. Lacey, Smith a Ubel (2006) porovnávali dvě skupiny lidí – mladší dospělé (M=31 let) a starší dospělé (M=68). Zjistili, že přestože všichni participanti předpokládali, že pocíťované štěstí s postupujícím věkem klesá, jedinci ve „starší“ skupině vykazovali vyšší míru subjektivně prožívaného štěstí nežli jedinci v „mladší skupině“. Podobně se také například zdraví lidé často mýlí při odhadování emocionálního dopadu, kterou má na lidi neočekávaná životní událost (např. těžkou nemocí). Tento dopad odhadují jako větší, než jej takto postižení lidé ve skutečnosti reportují (Ubel, Loewenstein, Schwarz, & Smith, 2005). Také výzkum u české populace nepotvrdil souvislost mezi věkem a osobní pohodou (Šolcová & Kebza, 2005), a to ani u vysokoškolských studentů (což je vcelku nepřekvapivé, jelikož se jedná o věkově velmi homogenní skupinu; Šolcová & Kebza 2009). I další výzkumy naznačují, že osobní pohoda je stabilní v čase (např. Costa, McCrae, & Zonderman, 1987). Někteří autoři poukazují spíše na souvislost osobnostních charakteristik (především extraverze a neuroticismu) a osobní pohody (např. Hřebíčková, Blatný, & Jelínek, 2010; Šolcová & Kebza, 2005; Costa, McCrae, & Zonderman, 1987), které se zdají být důležitějším prediktorem osobní pohody než je věk.

Manželství

Jedním z nejčastěji a konstantě zkoumaných prediktorů osobní pohody je manželství. Ve většině srovnávacích studií, zaměřujících se na vztah manželství a osobní pohody, reflektují jedinci v manželském svazku vyšší míru osobní pohody, nežli jejich nesezdaní vrstevníci (např. Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Dolan & Peasgood, 2008; Haring-

Hidore, Stock, Okun, & Witter, 1985). Waiteová (1995) snaží se vysvětlit tento jev mluví o tzv. *benefits of marriage* (výhody manželství), mezi které řadí: více zdraví podporujícího chování (méně rizikového chování), častější sexuální aktivita a lepší finanční zajištění – všechny tyto faktory se podle ní podílí na zvyšování osobní pohody. Waiteová (1995) ve své studii také upozorňuje, že u nesezdaných párů je vyšší riziko abusu alkoholu a rozpadu vztahu. Důležitým aspektem je také podle autorů Waiteové a Gallaghery (2000) emocionální podpora partnerů a větší pocit smyslu v životě.

Někteří jiní autoři však upozorňují na to, že je potřeba přihlížet ke kontextu vztahu, a že souvislost mezi manželstvím a osobní pohodou nemusí být nutně kauzální (Wadsworth, 2016). Například Frey a Stutzer (2005) míní, že šťastnější lidé prostě častěji uzavírají sňatek než jejich méně spokojení vrstevníci. Přestože diskuze o vztahu manželství a osobní pohody stále pokračuje, začíná se stále více pozornosti věnovat právě kontextu jednotlivých manželství (Wadsworth, 2016).

2.9 Osobní pohoda a její vliv

Pozitivní psychologie začíná mít stále větší vliv a potenciál ovlivňovat společnost, na což ve svém článku s názvem „*Věda o well-being – několik (více méně kritických) poznámek*“ upozorňuje Urban (2016). Studie ukazují, že kvalita života a životní spokojenost neroste úměrně s růstem hrubého domácího produktu (Mohr, 2011 cit. dle Urban, 2016). I proto dochází k přehodnocování toho, co by vlastně mělo být ukazatelem vyspělosti společnosti – jak se totiž ukazuje, ekonomické ukazatele nemusí být dostačující. Urban (2016) píše, že v roce 2008 francouzský prezident Sarkozy sestavil odbornou komisi z předních světových ekonomů a sociálních vědců, která posléze publikovala svou zprávu s názvem „Stiglitzova zpráva“, ve které doporučila mimo jiné přesunutí důrazu z měření ekonomické produkce k měření osobní pohody lidí (viz Stiglitz, Sen, Fitoussi, 2009). Na základě těchto závěrů Sarkozy a kancléřka Merkelová požádali statistické úřady svých zemí, aby tyto zjištění začlenili do svých aktivit (Urban, 2016). Podle Urbana byl taktéž Britský národní statistický úřad pověřen měřením osobní pohody obyvatel, když Cameron v roce 2010 vyhlásil zvyšování well-beingu občanů za zásadní cíl svého programu.

Z výše zmíněného je patrný stále rostoucí vliv pojmu osobní pohoda, přestože stále neexistuje jednotná definice tohoto pojmu. Zmiňuji to především pro zdůraznění potřeby zabývat se konstruktem osobní pohody, protože patrně zanedlouho začne tvořit jeden

z důležitých ekonomických ukazatelů ovlivňujících další směřování států a to i přesto, že v jeho definici nebo způsobech měření mezi odborníky stále nepanuje jednotná shoda.

3 Stres

Stres je velmi široký a nadsužívaný pojem. Neexistuje ucelující a všeobecně přijímaná definice tohoto pojmu, a dokonce ani mezi odbornou veřejností často nepanuje jednotná shoda na tom, jak stres přesně vymezit (Li, 2002). Nejjobecněji můžeme o stresu uvažovat jako o reakci organismu na podnět, který jej vychyluje z rovnováhy a ohrožuje jeho stabilitu. Podle Klose a Kebzy (2009) se také jedná o zásadní faktor ovlivňující evoluci, jelikož stres nutí jedince vyrovnávat se s proměnami v prostředí, což má určující význam pro přežití a přizpůsobení. V následující kapitole se pokusím pojem stres blíže vymezit, popsat jeho různé definice i pojetí různých autorů.

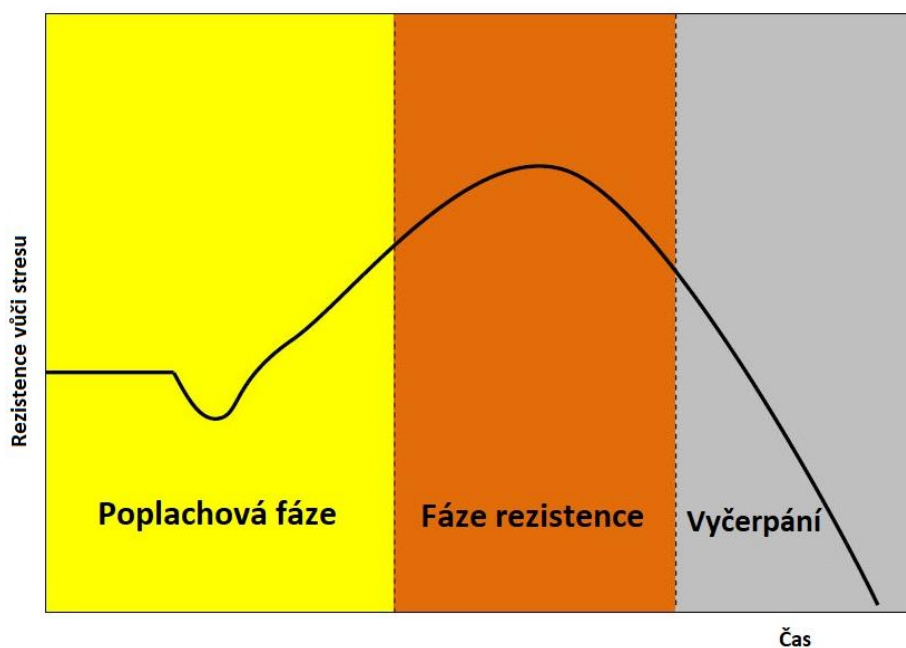
3.1 Vymezení pojmu

Slovo stres (anglicky *stress*) je odvozeno od latinského *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum*, což znamená stahovat, utahovat (Křivohlavý, 1994, 7). To může odrážet tělesné projevy stresu, kdy se člověk často cítí svázaný a omezený. Jak uvádí Haward (1960) původně se pojem stres používal pouze ve strojírenství pro označení napětí, které vznikalo při protichůdném působení dvou a více sil. Stejně tak se dnes slovo stres používá pro označení pocitu napětí (Křivohlavý, 1994). Zkoumání stresu v historii prošlo přes primárně fyziologické a endokrinologické pojetí až k pojetí psychologickému a psychosociálnímu (Klose & Kebza, 2009).

Mezi první výzkumníky, kteří se začali zabývat systematicky stresem, patří fyziolog Walter B. Cannon, endokrinolog Hans Selye a psycholog Richard S. Lazarus. První jmenovaný, americký fyziolog W. Cannon, zkoumal reakci organismu na ohrožení a jeho typické fyziologické projevy. Objevil význam sympatoadrenálního systému (sympatická část vegetativního systému a kůra nadledvin) při stresové reakci a při vzniku emocí strachu, úzkosti a vzteku, které mobilizují organismus v případě nebezpečí (Baštecká & Goldman, 2001). Na základě svých poznatků Cannon (2014) představuje ve své koncepci prototyp reakce na stres vyvolávající situaci, která je společná všem vyspělejším organismům - „*fight or flight*“ (útok nebo útek) - a pro oba pojmy popisuje doprovodné příznaky. Pokud je organismus konfrontován se stresovou situací, má v zásadě na výběr ze dvou možností – mobilizovat síly k útěku nebo k boji. Pokud je ohrožující stimul vnímán jako silnější, nastává *útek*, pokud je vnímán jako slabší, organismus se mobilizuje k *boji*.

Na práci Cannon navázal kanadský endokrinolog maďarsko-rakouského původu Hans Selye, který je mnohými považován za zakladatele vědy o stresu, jelikož se jeho výzkumu věnoval od mládí a velkou měrou přispěl k jeho systematickému zkoumání. Selye (2016) stres definuje jako „stav projevující se specifickým syndromem, který zahrnuje všechny nespecificky vyvolané změny uvnitř biologického systému“ (Selye, 2016, 70). Jedná se tedy o specifickou a stereotypní (probíhající stále stejně) odpověď organismu na nespecifický podnět (stresor). Selye píše: „Výzkum na krysách ukazuje, že pokud dochází k opakovanému poškození organismu nespecifickými podněty, jako jsou vystavení chladu, chirurgické poškození, šoky, nadměrná svalová zátěž, nebo intoxikace nadměrnou dávkou nejrůznějších léků, dochází k vyvolání specifického syndromu, který je nezávislý na podnětu, který jej způsobuje. Představuje tak spíše reakci na samotné poškození nežli na podnět jako takový“ (Selye, 1998, 230). Selye tak přesunul pozornost z objektu způsobujícího stres na stresovou reakci samotnou, u které zdůrazňuje její stereotypnost a nezávislost na vyvolávající příčině.

Selye také navázal na Cannonovy práce zaměřené na poplachovou fázi a rozpracoval další dvě následující fáze – fázi rezistence a závěrečnou fázi vyčerpání (Honzák, 2017). Selye (1936) tento proces nazval jako obecný adaptační syndrom (známého pod zkratkou GAS, z angl. General Adaptation Syndrome). Jedná se o schéma popisující reakci organismu na dlouhodobý nepolevující stres (viz obr. 2).



Obrázek 2 Schéma obecného adaptačního syndromu. Míra aktivace organismu ve fázích obecného adaptačního syndromu (dle Walinga, 2014)

První (poplachová) fáze je charakteristická především mohutnou aktivací sympatické části vegetativního nervového systému, který připravuje organismus k pohotovému jednání. Druhá fáze (fáze rezistence) je naopak řízena parasympatickým systémem (Honzák, 2017) a organismus se snaží stresu přizpůsobit. Pokud zátěž i nadále přetrvává, dochází k poslední fázi – vyčerpání. Organismus není schopen účinně reagovat na stres, dochází k vyčerpání organismu a k nevratnému poškození či smrti. Selye (1998, 232) mluví o *třífázové reakci* na stresor.

Selye však nepovažuje stres automaticky za něco negativního. Rozděluje jej na dva druhy eustres a distres, které označuje také jako stres konstruktivní a destruktivní (Selye, 1974). O eustresu hovoříme v případě, kdy může krátkodobý stres působit pozitivně, např. zvýšením výkonu (viz např. Sohail, 2013). Eustres je také spojován s pozitivními emocemi. Distres je naopak spojován s negativními emocemi a s poškozením organismu. Měřítkem eustresu a distresu však není jen kvalita stresoru (podnět způsobující stresovou reakci), ale i jeho intenzita, a především individualita každého člověka (Orel, 2014). Autoři Klose a Kebza (2009) však například upozorňují na to, že s užíváním pojmu stres se i tak pojí řada nesnází, a rozlišení na dobrý a špatný stres tomu neprospívá.

Cannon i Selye své poznatky formulovali na základě svých experimentů se zvířaty, a právě proto je jim někdy vytýkán zjednodušující pohled, který nebere v potaz duševní stránku člověka (Křivohlavý, 2009). Také se objevovaly názory, že stres a jeho spouštěče u člověka jsou odlišné od zvířat a nemohou být vymezeny objektivně. Na to vše navázal psycholog R. S. Lazarus, který zdůrazňuje význam specificky lidského kognitivního zhodnocení situace pro spuštění stresové reakce. Člověk díky své vyspělé centrální nervové soustavě hodnotí stresor komplexněji než ostatní tvorové (Klose & Kebza, 2009). Stres zažíváme, pokud situaci vnímáme jako zatěžující a přesahující naše zdroje zvládnutí a tím ohrožující náš well-being (Lazarus & Folkman, 1984). Podle Lazaruse tedy nejdříve dochází k poznání smyslu toho, co se děje a až podle tohoto kognitivního zhodnocení (*cognitive appraisal*) k následnému spuštění stresové reakce (pokud byl podnět vyhodnocen jako ohrožující). Tím pádem může nastat situace, kdy určitý podnět spustí stresovou reakci u jednoho jedince, nikoliv však u druhého. Lazarus spolu se svou spolupracovnicí Folkmanovou (Lazarus & Folkman, 1984) tuto teorii nazval transakční teorií stresu, jelikož pohlíží na stres jako na výsledek transakce mezi osobností (zahrnující systémy kognitivní, fyziologický, afektivní, psychologický a neurologický) a jejím okolím (viz obr. 3).



Obrázek 3 Schéma stresové reakce jako transakce

Lazarus a Folkmanová (1984) uvádí, že toto ohodnocení stresoru probíhá ve dvou krocích – *primární ohodnocení* („Ohrožuje mě daný podnět?“) a *sekundární ohodnocení* („Jak jej zvládnou?“), na což navazuje *třetí úroveň hodnocení* (vyhodnocování účinnosti zvoleného postupu a znovu hodnocení povahy stresoru a zdrojů, které jsou k dispozici). Podle Lazaruse a Folkmanové (1984) lze stres pochopit právě skrze výše zmíněné interakce.

Podle Klose a Kebzy (2009) se předpokládá, že pokud člověk pozitivně vyhodnocuje stresor na všech třech úrovních, může zastavit nástup GAS (obecného adaptačního syndromu, viz výše) a to především díky osobnostní vlastnosti *hardiness* (nezdolnost, resilience). Transakční teorie stresu je tak spojená s výzkumem osobnostní vlastnosti *hardiness*, poprvé pojmenovanou a popsanou Suzan Kobasou (1979). Pojem *hardiness* se váže k osobnostní charakteristice, která dokáže dobře rozlišovat, kteří jedinci jsou více náchylnější ke stresové reakci a kteří naopak odolnější a poukazuje tak na vliv osobnosti při stresové reakci.

Teorie Lazaruse představuje integraci výzkumů zabývajících se stresem, zdravím a způsoby vyrovnávání se se zátěží (Walinga, 2014). Jedincovo hodnocení stresoru považuje za klíčové a klade jej do středu stresové reakce. Závěry Lazaruse a Folkmanové (1984) tak odstartovaly hojný zájem výzkumníků o vztah mezi stresem, emocemi, kognicí a motivací (Klose & Kebza, 2009).

3.2 Akademický stres

Nejjednodušeji můžeme akademický stres chápat jako stres vznikající v souvislosti se studiem vysoké školy. Jinak řečeno jako stres, který vzniká v souvislosti s nutností adaptovat se na vysokoškolský život a v souvislosti s překážkami, se kterými se setkávají studenti v akademickém prostředí (Pozos-Radillo, Aguilera-Velasco, & Delgado-García,

2014). Pokud bychom se na akademický stres dívali z pohledu transakční teorie (Lazarus & Folkman, 1984), mohli bychom jej chápat jako transakci mezi stresorem a organismem, což je proces (u vysokoškolských studentů) zahrnující interakci mezi stresory pocházejícími z akademického prostředí, osobností jedince a jejich dopadem na chování a well-being (Li, 2002).

Jak uvádí autoři švédské longitudinální studie zabývající se stresem u vysokoškolských studentů Laflamme a Vaez (2008) jedná se o globální fenomén, který postihuje velké množství pregraduálních i postgraduálních studentů. Někteří výzkumníci dokonce upozorňují na to, že vysokoškolští studenti mohou zažívat o dost více stresu než ostatní lidé v populaci (např. Adlaf, Gliksman, Demers, & Newton-Taylor, 2001), a že akademický stres je stále větším problémem současnosti, kterému je potřeba věnovat pozornost (Banu, Deb, Vardhan, & Rao, 2015).

3.2.1 Definice akademického stresu

Jelikož neexistuje jednotná definice stresu, neexistuje ani jednotná definice či dokonce jednotný pohled na akademický stres. V současné literatuře převládá zmatení a míchání různých pojmů, jako jsou např. akademický stres, univerzitní stres, vnímaný stres studenty či studentský stres. Jedná se o pojmy, které se vztahují ke stejnému konceptu, mají však různá označení, což může být matoucí. Neméně časté je také užívání stejného označení (např. akademický stres) pro různé kvalitativně odlišné konstrukty – např. jedni autoři jej považují pouze za stresovou reakci vzniklou následkem stresorů pocházejících z akademického prostředí, jiní jej chápou všeobecně jako jakýkoliv stres u vysokoškolských studentů, bez ohledu na jeho zdroje. Je samozřejmé, že se obě oblasti prolínají, množství výzkumníků však jasně nedefinuje, co považuje za akademický stres. My tak musíme až zpětně usuzovat pouze podle zvolené metody, co vlastně výzkumníci měří a považují za akademický stres.

Na stres u vysokoškolských studentů můžeme podle Marka Lumleyho a Kimberly Provenzano (2003) pohlížet dvěma způsoby. První z nich popisuje akademický stres jako stresovou reakci způsobenou stresory pocházejícími z akademického prostředí (viz dále), a druhý pojímá akademický stres více široce, jako stresovou reakci u studentů způsobenou i stresory mimo akademické prostředí (jako je např. rodina, partnerské vztahy apod.). Gadzella (1994) mluví o stresorech akademických a osobních. Pokud tedy pohlížíme na akademický stres jako na stres způsobený akademickými stresory, jedná se

o podmnožinu celkového prožívaného stresu u studentů. V praxi samozřejmě dochází k prolínání a působení jak stresorů akademických, tak osobních, které vyvolávají určitou stresovou reakci. Jedná se spíše o akademické a didaktické rozdělení, a možná i proto množství autorů nechává otázku přesné definice akademického stresu stranou. Ve většině výzkumů tak dochází k měření celkového prožívaného stresu studentů bez ohledu na povahu stresorů. Existují však výzkumy zaměřující se pouze na akademické stresory (např. Bedewy & Gabriel, 2015), což podle mě lépe odpovídá koncepci akademického stresu, jelikož se jedná o stres způsobovaný výhradně stresory z akademického prostředí.

Nicméně pravděpodobně skutečně nelze jednoznačně odlišit akademický stres od stresu způsobeného dalšími stresujícími událostmi v životě jedince, jelikož se jedná o multifaktoriální fenomén, na který mají vliv jak faktory akademické, tak i faktory z dalších sfér jedincova života (Brand & Schoonheim-Klein, 2009; Kumar & Jejurkar, 2005). Tyto oblasti se pokusili zmapovat autoři Kumar a Jejurkar (2005). Zkoumali prožívaný stres u vysokoškolských studentů a popisují 4 oblasti/faktory, které se na celkové stresové reakci podílejí. Jedná se o faktor akademický (záležitosti bezprostředně související se studiem), fyzický (kvalita ubytování a stravy, hluk apod.), sociální (vztahy jedince s jeho okolím) a emocionální (milostné aféry, žárlivost atd.) Autoři studie došli k závěru, že u skupiny pregraduálních studentů je to právě faktor akademický, který se nejvíce podílí na celkovém prožívaném stresu (ke stejnému výsledku došli též např. autoři Elias, Ping, & Abdullah, 2011). Výzkum tedy naznačuje, že u vysokoškolských studentů jsou to právě stresory akademické, které mají na celkový stav studentů největší vliv, proto nemusí být až tak zásadní otázka, zda se autoři zaměřují pouze na akademické stresory či stresory studentů obecně. Bylo by však potřeba dalších výzkumů pro ověření této hypotézy.

3.2.2 Konsekvence akademického stresu

Přestože je stres pravděpodobně pro většinu studentů nedílnou součástí studia (Khan, Altaf, & Kausar, 2013) a v optimální míře může výkon i zvyšovat (Sohail, 2013), většina autorů upozorňuje především na možné negativní důsledky působení stresu, jako jsou snížení kognitivního fungování a schopnosti učit se (Sohail, 2013), poruchy spánku, syndrom vyhoření, zanechání studia (Schaefer, Köhle, Matthess, & Pfitzer, 2007), zvýšení náchylnosti k nejrůznějším sociálním problémům (Wintre & Yaffe, 2000) a v neposlední řadě také zhoršení celkového prospěchu studenta (Haines, Norris, & Kashy,

1996; Laflamme & Vaez, 2008; Safree, Yasin, & Dzulkifli, 2010; Sohail, 2013; viz dále). Je na místě dodat, že většina výše citovaných výzkumů se týká především studentů medicíny či zubařství (i když ne pouze jich, viz např. Wintre & Yaffe, 2000; Scott, 2008; Neveu, a kol. 2012) a rozšíření výzkumu i na studenty dalších oborů a fakult je žádoucí.

Akademický stres je do značné míry definován akademickými stresory, které jej vyvolávají. V následující kapitole popíší v literatuře nejčastěji uváděné zdroje akademických stresorů a tím i akademického stresu.

3.2.3 Zdroje akademického stresu

Obecně můžeme chápat zdroje stresu jako oblasti, ze kterých na jedince působí stresory – tedy podněty, které působí nadměrnou zátěž a jedincem jsou vyhodnocené jako ohrožující (Klose & Kebza, 2009). Mezi množství faktorů, které se mohou podílet na vzniku akademického stresu, patří např. požadavky jednotlivých předmětů, plánování času, finanční záležitosti spojené se studiem, komunikace s fakultou, osobní ambice a sociální interakce v rámci školy (Wilks, 2008). Mezi další akademické stresory patří nadměrné množství úkolů, nezdravá soutěživost mezi spolužáky, strach ze selhání při dosahování studijních cílů a nedostatek financí (Khan, Altaf, & Kausar, 2013). Faktorem podílejícím se na akademickém stresu se ukazuje být také rodičovský tlak vyvíjený na studenta. Např. studenti, kteří se ke studiu zubního lékařství rozhodli na základě tlaku a přání rodičů, vykazovali vyšší míru stresu nežli studenti, kteří se ke studiu rozhodli na základě vlastního přání (Tangade, Mathur, Gupta, & Chaudhary, 2011). Autoři studie mimo jiné na základě svých poznatků rodičům doporučují, aby své děti nenutili do studia vysoké školy, kterou si sami nevyberou. Někteří další autoři také předpokládají, že rodičovská podpora může fungovat jako protektivní faktor stresu díky redukcí úzkosti, kterou student pociťuje (Putwain, Woods, & Symes, 2010).

Autoři Bedewy a Gabriel (2015) na základě dostupné literatury definují 3 oblasti jako hlavní zdroje akademických stresorů – 1) *akademické očekávání* (zahrnující stres spojený s rodičovským tlakem a kritikou vyučujících), 2) *pracovní zátěž a zkoušky* (zahrnující např. strach ze selhání při zkouškách) a 3) *akademická sebepercepce* studenta (zahrnující přesvědčení studenta o vlastní akademické úspěšnosti, sebejistoty ohledně budoucího směřování a uplatnění). Na základě svého výzkumu však autoři teorii nakonec rozšiřují a popisují 4 oblasti akademických stresorů:

Tlak na výkon

Tato oblast zahrnuje stres vznikající jako důsledek zkoušek (samotného průběhu zkoušek), soutěživého prostředí mezi spolužáky, nadměrné rodičovské očekávání a kritiky výkonů studentů od vyučujících.

Vnímání pracovní zátěže

Vnímání pracovní zátěže odkazuje především k akademickým stresorům plynoucím z nadměrné pracovní zátěže, jako jsou dlouhé úlohy, starosti ohledně úspěšného zvládnutí zkoušek a přílišný rozsah učiva.

Sebepercepce

Sebepercepce zahrnuje vnímanou sebejistotu (či nejistotu) studenta v akademickém prostředí, sebejistotu ohledně studijních úspěchů, sebejistotu ohledně profesní budoucnosti a schopnost činit správné akademických rozhodnutí.

Časová omezení

Tato oblast odkazuje především na stres jako výsledek vnímání časového nedostatku spojeného s plněním úkolů, neschopností plnit povinnosti v časových termínech, zaostáváním v plnění úkolů, neschopností dohonit zameškané, nedostatkem času při zkouškách a omezeným časem pro relaxaci a odpočinek.

Přestože výše zmíněné oblasti pravděpodobně nepokrývají všechny zdroje, které se spolupodílejí na vzniku akademického stresu, nabízí přehled a rozčlenění akademických stresorů, které se na akademickém stresu nejčastěji spolupodílejí.

Kromě těchto čtyř oblastí některé další výzkumy také naznačují, že akademické stresory a míra akademického stresu se může lišit u studentů různých fakult. Např. výzkumníci Dyrbye et al. (2008) na základě dostupné literatury tvrdí, že studenti lékařských fakult jsou více ohroženi stresem a riziky s ním spojenými než studenti ostatních oborů. Nicméně v nedávném výzkumu Banu a kol. (2015) zjistili, že nejvyšší míru akademického stresu zažívají studenti humanitních a sociálních věd, a to dokonce vyšší, než studenti věd přírodních. V českém prostředí zatím stresu na jednotlivých fakultách nebyla věnována pozornost. Přestože nelze jednoznačně říci, zda studenti na některých fakultách zažívají více akademického stresu, závěry výzkumů naznačují, že mezi studenty různých fakult by mohly existovat určité rozdíly v míře prožívaného akademického stresu. Důsledky akademického stresu se mohou projevit na zdravotním

stavu studentů, ale také na jejich studijních výsledcích, o čemž se stručně zmíním v následující kapitole.

3.2.4 Stres a akademická úspěšnost

Mnoho studií se logicky zaměřuje na vztah akademického stresu a akademického výkonu. Za ukazatel akademického výkonu či akademické úspěšnosti je v drtivé většině výzkumů považován studijní průměr daného studenta (přestože se jedná o ukazatel akademického úspěchu značně zavádějící, v současnosti je stále nejrozšířenější a pravděpodobně stále nejpřesnější, viz dále). Výsledky většiny výzkumů naznačují, že je stres negativně úměrný akademickému úspěchu (např. Haines, Norris, & Kashy, 1996; Laflamme & Vaez, 2008; Sohail, 2013; Khan, Altaf, & Kausar, 2013; Sajid, Ahmad, & Khalid, 2015). Některé novější výzkumy však tento předpoklad nepotvrzují. Například Banu, Deb, Vardhan a Rao (2015) došli přímo k opačnému výsledku. Ve svém výzkumu na vzorku 699 vysokoškolských studentů poukázali na to, že studenti s lepším akademickým výkonem také zažívali vyšší míru akademického stresu. Podobně i Farhan a Khan (2015) nenašli žádný signifikantní vztah mezi akademickým stresem a akademickým úspěchem u studentů soukromých vysokých škol. Je otázkou, do jaké míry to mohlo být způsobeno typem vysoké školy. Nicméně další výzkumy ohledně vztahu akademického stresu a výkonu jsou potřeba.

Zajímavý poznatek do problematiky také vnesli Ganguly, Kulkarni a Gupta (2017), kteří zjistili, že míra stresu u indických studentů pozitivně korelovala s jejich očekáváním akademického úspěchu, nicméně negativně s jejich skutečnými studijními výsledky v minulosti. Autoři studie přichází s teorií, že nízká akademická úspěšnost v minulosti způsobuje vyšší míru stresu v současnosti, což studenty vede k tomu, aby si stanovili vyšší akademické cíle (za účelem kompenzace svého selhání) a zároveň také k vyššímu očekávání studijního úspěchu v budoucnosti.

V českém kontextu se vztahu stresu a akademické úspěšnosti zatím nikdo nevěnoval, proto nelze s jistotou usuzovat, jaká tendence bude převažovat v ČR. Množství literatury však poukazuje především na negativní vliv zažívaného akademického stresu na akademický výkon, a to jak z důvodu změny chování (např. zanedbávání studia či docházky) tak i kognitivních funkcí, jako je pozornost a koncentrace (Lumley & Provenzano, 2003).

3.3 Stres a osobní pohoda

Mezi faktory ovlivňující osobní pohodu je stresu věnována značná pozornost. Samotný pojem well-being dokonce použili ve své definici stresu i Lazarus a Folkmanová (1984; viz výše), kteří na stres pohlíží jako na vztah mezi jedincem a stimulem, který je vyhodnocen jako ohrožující právě pro well-being jedince. Osobní pohodu pravděpodobně výrazněji ovlivňují každodenní starosti (i akademické stresory), nežli silnější jednorázové stresové životní události (Weinberger, Hiner, & Tierney, 1987). Každodenní starosti včetně akademických stresorů navíc mohou působit chronický stres, který negativně ovlivňuje mentální zdraví (viz např. Charles, Piazza, Mogle, Sliwinski, & Almeida, 2013).

Výzkumníci Denovan a Macaskill (2017) upozorňují na vztah mezi stresem a negativní afektivitou, která je podle nich (autoři vychází z koncepce osobní pohody E. Dienera, viz výše) důležitou součástí osobní pohody. Na vzorku 192 vysokoškolských studentů z Anglie, které měřili dvakrát během 6 měsíců, výzkumníci prokázali, že akademický stres negativně ovlivňuje osobní pohodu právě skrze negativní afektivitu. Míra stresu však oproti jejich očekávání zůstala během 6 měsíců stabilní. Na vztah odlišné koncepce osobní pohody (konkrétně psychologické osobní pohody dle C. Ryff, viz výše) a akademického stresu se ve svém výzkumu zaměřil kolektiv autorů Xiang, Tan, Kang, Zhang a Zhu (2017). Jednalo se o sběr dotazníků ve třech vlnách po 2 měsících – tedy celkově 3 dotazníky od každého respondenta během jednoho semestru. Výsledky studie však byly velmi podobné, jako ve výzkumu Denovana a Macaskilla (2017). Míra akademického stresu negativně korelovala s osobní pohodou studentů – zatím se tedy zdá, že zvolená koncepce osobní pohody nemá na výsledný vztah obou proměnných velký význam. Autoři navíc poukázali na to, že pomocí změn zažívaného stresu lze u studentů predikovat změny v prožívané osobní pohodě. Na podobný vztah mezi stresem a osobní pohodou poukazují i autoři, kteří se zaměřili na jinou populaci nežli studenty (např. Rüschi, a kol., 2014). Přesto však, jak upozorňují autoři nové meta studie porovnávající výzkumy zaměřené na vztah stresu a kvality života u vysokoškolských studentů – a významným ukazatelem kvality života je podle Světové zdravotnické organizace právě osobní pohoda (WHOQOL Group, 1995) - je výzkumů na toto téma málo a bylo by vhodné tento vztah podrobit dalšímu zkoumání (Ribeiro, a další, 2017). Autoři zmíněné studie našli 142 článků zabývajících se vztahem stresu a kvality života, ale po vyřazení těch, které nenaplnovaly kritéria stanovená autory meta studie, jich zbylo pouhých 13.

Další výzkum v této oblasti je proto žádoucí. Výsledky studie vedle vztahu stresu a kvality života také poukazují na vztah stresu a poruch spánku, což podle autorů může ovlivňovat kognitivní i akademický výkon (Ribeiro, a další, 2017).

4 Akademická úspěšnost

4.1 Vymezení pojmu akademická úspěšnost

Akademickou úspěšnost (někdy též označovanou jako studijní úspěšnost či vysokoškolskou úspěšnost) nelze jednoduše vymezit a operacionalizovat. Velmi obecně bychom za ni mohli považovat zdárné ukončení vysokoškolského studia, či v opačném případě (jako ukazatel akademické neúspěšnosti) zanechání studia. Takto by však byla definice akademické úspěšnosti neúplná, neboť i studenti, kteří studium dokončí, se liší v dosažených výsledcích, době studia či získaných znalostech, což bychom vše mohli zahrnout pod pojem akademická úspěšnost. O akademické úspěšnosti navíc také můžeme uvažovat i v jiných rovinách, např. jako o schopnosti studentů převést nabyté schopnosti a dovednosti do běžného (nejen profesního) života.

Autoři Bukhari a Khanam (2017) akademickou úspěšnost vymezují jako schopnost studentů vyrovnat se se svým studiem a s komplikovanými nároky, které na ně kladou jejich vyučující. Akademická úspěšnost pak podle těchto autorů představuje úroveň toho, nakolik je student schopný naplňovat studijní cíle. Akademickou úspěšnost bychom tak mohli definovat podle toho, jaké cíle si univerzita vzhledem ke studentům klade. Problém toho pojetí je nejednotné pojetí toho, co přesně studijní cíle představují. Na webových stránkách Univerzity Palackého se dočteme o poslání univerzity: „*Posláním Univerzity Palackého v Olomouci je podporovat zapojení studentů do všech oblastí výzkumu, kultivovat kritické a tvůrčí myšlení a vytváření znalostí a poskytovat kvalitní vysokoškolské vzdělání.*“ (Univerzita Palackého v Olomouci, 2018). Pokud bychom toto poslání univerzity uvedené na webu využili k formulování ukazatelů akademické úspěšnosti, jednalo by se o: 1) zapojení studenta do výzkumu, 2) kritické a tvůrčí myšlení studenta, 3) znalosti studenta a 4) dosažené kvalitní vysokoškolské vzdělání. Takto pojatou akademickou úspěšnost je však nemožné objektivně měřit. Bod 1) a 3) bychom mohli měřit úspěšným zakončením studia (k ukončení studia je třeba jak vytvoření vlastního výzkumu, tak i přezkoušení z dosažených znalostí), přesto by však zůstávaly kvalitativní rozdíly v dosažených výsledcích. Bod 2) bychom snad mohli měřit standardizovanými testy, nicméně využití kritického a tvůrčího myšlení v praxi je neměřitelné. A i kdybychom byli schopni kritické a tvůrčí myšlení v praktickém životě měřit, bylo by velmi těžké prokázat, jaký podíl na sledované proměnné má univerzita.

Bod 4) je velmi vágně definovaný, proto jej také objektivně nelze měřit. Bylo by potřeba více popsat, co znamená kvalitní vzdělání.

Různí autoři, z důvodu obtížné definovatelnosti, k pojmu akademické úspěšnosti přistupují odlišně. Mnoho výzkumníků (pravděpodobně ze stejného důvodu) také pojem akademická úspěšnost vůbec nespecifikuje a pokládá za ní automaticky studijní průměr studentů – tedy schopnost studentů získávat dobré známky (např. Lumley & Provenzano, 2003; Sarid, Anson, Yaari, & Margalith, 2004; Cotti, Gordanier, & Ozturk, 2018). Jak však upozorňuje např. Josífková (2015), měřítkem akademické úspěšnosti mohou být nejen splněná kolokvia, zápočty a zkoušky, ale také to, zda jejich plnění proběhlo již v prvním termínu či později, a zda nedošlo k oddalování ukončení studia. Dalším měřítkem akademické úspěšnosti, kterou známky či jejich průměr nereflektují, mohou být také účast studenta v soutěžích, na konferencích, či v nejrůznějších studentských projektech.

Akademická úspěšnost tak pravděpodobně představuje kombinaci všeho výše zmíněného. Reflektovat všechny možné aspekty akademické úspěšnosti by však bylo v kontrolovaném výzkumu velmi obtížné, ne-li přímo nemožné. Proto se většina autorů zaměřuje (a ve výzkumu také reflektuje) pouze na jeden ukazatel akademické úspěšnosti. Nejčastěji využívané ukazatele akademické úspěšnosti uvádím v následujícím textu.

4.2 Možnosti měření akademické úspěšnosti

Měření akademické úspěšnosti svých studentů je něco, o co se snaží, kromě výzkumníků zkoumajících akademickou úspěšnost, také většina škol. Na základních a středních školách (zde mluvíme spíše o školní úspěšnosti) převažuje hodnocení známkou, nicméně dnes již někdy dochází také k přidávání slovního hodnocení výkonu studenta učitelem. V akademickém prostředí je zpětná vazba pro studenta většinou komplexnější, nicméně stěžejním údajem jsou také známky, potažmo studijní průměr, na jehož základě dochází k odměňování studentů, přidělování stipendií či dokonce přijímání studentů k dalšímu studiu.

Možných ukazatelů akademické úspěšnosti je však více, nejčastější z nich uvádí Zapletalová (2010). Patří mezi ně:

Písemné a slovní hodnocení vyučujícím

Jedná se o širší ukazatel akademické úspěšnosti, než je pouhá známka, která může být v mnoha ohledech zavádějící (a např. kvůli nedostačujícímu rozsahu škály také nedostatečně diskriminující mezi studenty). Slovní hodnocení umožňuje širší rámec pro popsání studentových schopností a také toho, v čem je naopak slabší, a kde je prostor pro zlepšení. Mimo jiné také umožňuje slovní zdůvodnění výsledné známky, proto se v některých školách již používá jako doplnění klasického známkování. Problém tohoto typu hodnocení je možná neobjektivita vyučujícího (viz dále) a mnohdy také nemožnost poznat a slovně ohodnotit větší množství studentů. Pokud je však hodnocení sdělováno s co možná největším důrazem na objektivitu, může pro studenta představovat vhodnější a užitečnější zpětnou vazbu, než je známka. Nevýhodou však je také těžká srovnatelnost více slovních či písemných hodnocení napříč studenty.

Účast studenta na akademických soutěžích, projektech, konferencích

Účast studenta na různých dobrovolných akcích lze považovat za součást akademické úspěšnosti spíše u vysokoškolských studentů. Je však otázkou, zda samotnou účast na akademických soutěžích, projektech a konferencích lze považovat za součást akademické úspěšnosti. Samotná účast totiž souvisí spíše s motivací a snahou studenta. Možná by bylo vhodnější považovat za ukazatel akademického úspěšnosti právě úspěch v akademických soutěžích a projektech. Proto by při případném hodnocení bylo potřeba sledovat nejen účast či neúčast v akademických soutěžích, ale také dosažené výsledky. Tento ukazatel je spíše vhodný pro odlišení aktivních studentů od těch, kteří o dění na univerzitě moc zájem nemají a nezapojují se vůbec, nebo jen málo. Stejně tak je pro praktické účely tento způsob hodnocení nevhodný, jelikož neexistuje jednotné měřítko, jak posuzovat akademické aktivity nad rámec studijních povinností.

Zdárné ukončení studia

Zdárné ukončení studia je přesný a snadno interpretovatelný ukazatel akademické úspěšnosti, přesto je však příliš zjednodušující. Jak jsem uvedl výše, různí studenti dokončí školu s různými výsledky a za různou dobu. Taktéž důvody předčasného ukončení studia se mohou lišit. Nicméně zdárné ukončení studia jako ukazatel akademické úspěšnosti ve svém výzkumu využili např. švédští výzkumníci Laflamme a Vaez (2008), kteří sledovali studenty po dobu dvou let a zkoumali, jak stres ovlivní zdárné dokončení univerzity. Jedná se o vhodnou metodu zachycení akademické úspěšnosti spíše

pro longitudinální studie, které umožňují sledovat studenty po celou dobu studia a také nějakou dobu po jeho ukončení.

Uplatnění vědomostí a dovedností získaných na univerzitě v praktickém životě

Bezesporu velmi důležitý ukazatel akademické úspěšnosti a pro studenty, vzhledem k jejich dalšímu profesnímu směřování, se zdá být i jedním z nejpodstatnějších. Přesto je pro praktické účely výzkumu nevyužitelný pro svou nemožnost kvantifikace.

Studijní percentil

Studijní percentil je metodou měření akademické úspěšnosti, která reaguje na častou výtku vůči posuzování akademické úspěšnosti podle dosaženého studijního průměru. Studijní průměr totiž může být v mnohém zavádějící údaj, jelikož se jednotlivé fakulty a jednotlivé obory liší svou obtížností, a tím pádem je tedy nemožné porovnávat průměry studentů z odlišných fakult a oborů. Studijní percentil však ukazuje, kolik studentů je procentuálně lepších či horších než daný student v rámci *stejného* oboru či fakulty. A tak lze studenty různých zaměření porovnávat podle dosaženého percentilu v rámci svého oboru. Jedná se o efektivnější a přesnější nástroj k porovnání studentů, nežli je studijní průměr. Stále je však studijní percentil odvozen od studijního průměru, proto s sebou nese jeho užití podobná omezení, jako užití studijního průměru (viz dále). Problém však může představovat studijní percentil zjistit. Některé informační systémy (například informační systém Masarykovy univerzity) zobrazují studijní průměr i studijní percentil ve studijní agendě a studenti si jej mohou sami vyhledat. V některých diplomových pracích zaměřených právě na studenty z Masarykovy univerzity byl studijní percentil použit. Bohužel, informační systém Univerzity Palackého (STAG)⁴ zobrazení studijního percentilu neumožňuje a zobrazuje pouze dosažený studijní průměr, což znemožňuje užití studijního percentilu u studentů Univerzity Palackého pro výzkumné účely.

Známky z předmětů získané během studia a studijní průměr

Známky a studijní průměr pravděpodobně patří mezi nejčastější způsoby hodnocení akademické úspěšnosti jak na základních, tak i středních a vysokých školách v ČR. Využití studijního průměru jako ukazatele akademické úspěšnosti však s sebou nese řadu potíží. První z nich je neobjektivita samotného hodnocení studenta osobou učitele, kdy je toto hodnocení pravděpodobně částečně zkresleno (ať již vědomě či ne) osobností učitele,

⁴ STAG = Studijní agenda

jeho sympatiemi či naopak nesympatiemi vůči studentovi apod. Navíc v prostředí vysokých škol, kdy je student často hodnocen pouze na základě jedné zkoušky, pravděpodobně také navíc momentální náladou zkoušejícího. Tyto proměnné mohou do jisté míry eliminovat např. zkoušky písemné, i zde se však setkáváme s odlišnou obtížností otázek a mnohdy velmi subjektivním vyhodnocením. Dalším problémem je zkreslení, které je způsobeno rozdílnou obtížností předmětů. To v praxi znamená, že známka z jednoho předmětu nemusí představovat to samé, co totožná známka z předmětu jiného, ale např. mnohem lehčího. To představuje problém hlavně pro porovnávání různých studijních průměrů, a především pro porovnávání studentů různých oborů, které se mohou lišit svou obtížností. Např. dva shodné studijní průměry, dvou studentů, mohou představovat kvalitativně rozdílný ukazatel akademické úspěšnosti. Za zmínku také stojí, jak upozorňují výzkumníci Wolfe a Johnson (1995), že pomocí studijního průměru ze střední školy lze vysvětlit pouze něco okolo 25 % rozptylu akademické úspěšnosti (měřené studijní průměrem) na vysoké škole. K velmi podobnému výsledku došli i někteří další výzkumníci (např. Whalen, Zheng, Saunders, & Shelley, 2002).

I přes výše napsané je studijní průměr nejčastějším měřítkem akademické úspěšnosti jak ve školách, tak i ve výzkumech (Goff, 2011). Také v českém prostředí je studijní průměr rozšířený ukazatel akademické úspěšnosti, v mnoha případech jediný, a ovlivňující množství věcí – přes přijímání studenta na další školy nebo další stupeň studia (např. do navazujícího studia), přidělování stipendií a jiných finančních odměn, či v neposlední řadě také samotné vnímání studenta jeho okolím i jim samotným (např. odlišováním studentů s „vynikajícím prospěchem“ od ostatních barvou diplomu).

Přestože studijní průměr představuje ukazatel mnohdy přeceňovaný a nepřesný, ovlivněný mnoha faktory nesouvisejícími s akademickou úspěšností (viz následující kapitola), určitou vypovídající hodnotu určitě nese. Do jisté míry také odráží akademickou úspěšnost, jelikož se snaží reflektovat úspěšnost studenta u zkoušek. Lze také oprávněně předpokládat, že většina vyučujících se o co největší objektivitu při svém hodnocení bude snažit. Výhodou studijního průměru je kvantifikace akademické úspěšnosti a tím i možnost porovnávat studenty mezi sebou (s přihlédnutím k omezením zmíněným výše). Existují také studie, které využití studijního průměru přímo doporučují. Autoři Bacon a Bean (2006) ve svém článku s přílehlavým názvem „*Studijní průměr ve*

*výzkumných studiích: neocenitelná, ale zanedbávaná příležitost*⁵ popisují některé vlastnosti studijního průměru. Zaměřují se na jeho reliabilitu i validitu. Autoři zjišťují reliabilitu studijního průměru pomocí vzájemných korelací mezi dosaženými známkami. Tato vzájemná korelace byla po jednom roce i po čtyřech letech rovna 0,84. Podle jmenovaných výzkumníků má také studijní průměr silnou prediktivní validitu akademické úspěšnosti jedince (měřenou pomocí několika skóre odrážejících participaci studenta při studiu, skupinový projekt a sérii zkoušek; Bacon & Bean, 2006). Podle těchto závěrů studijní průměr představuje vcelku validní ukazatel akademické úspěšnosti.

Domnívám se, že je třeba na studijní průměr nahlížet jako na velmi obecný a hrubý ukazatel akademické úspěšnosti studentů (spíše nežli jako na závazný ukazatel). Vzhledem k jeho rozšířenosti a dopadům na další život studentů (viz výše) je však třeba studijnímu průměru věnovat pozornost, a to i ve výzkumech. Často také studijní průměr představuje primární (a často jedinou) zpětnou vazbu pro studenta o jeho akademické úspěšnosti. Pro využití ve výzkumu se jedná o užitečný ukazatel akademické úspěšnosti, byť je třeba s ním pracovat jako s ukazatelem nedokonalým, navíc reflektujícím pouze některé aspekty studijní úspěšnosti.

V následující kapitole popíši v literatuře nejčastěji uváděné faktory, které ovlivňují akademickou úspěšnost.

4.3 Vybrané faktory ovlivňující akademickou úspěšnost

Akademickou úspěšnost ovlivňuje řada faktorů. Tyto faktory lze v zásadě rozdělit na dvě skupiny – kognitivní a nekognitivní (Allen & Carter, 2007). Většina výzkumníků se ve svých výzkumech zaměřovala především na faktory kognitivní a na zmapování jejich významu pro akademickou úspěšnost (čemuž mimo jiné položili základy již na počátku 20. století Binet a Simon testováním kognitivní kapacity dětí ve Francii). Docházelo tím však k opomíjení faktorů nekognitivních, jako je např. stres či emoční inteligence (Parker et al., 2004). Kognitivní faktory souvisí především (ale nejen) s inteligencí, zatímco nekognitivní více s osobností jedince (Allen & Carter, 2007). V běžném životě dochází ke spolupůsobení jak faktorů kognitivních, tak nekognitivních, a k jejich vzájemnému prolínání. Následující rozdělení je proto spíše popisné.

⁵ GPA in Research Studies: An Invaluable but Neglected Opportunity

Mezi kognitivní faktory ovlivňující akademickou úspěšnost můžeme zařadit řadu kognitivních funkcí zahrnujících inteligenci, pozornost, vědomí, paměť, vnímání, usuzování a plánování. Mezi nekognitivní (někdy označované též jako osobnostní faktory) patří především motivace studenta ke studiu, postoje k učení, interpersonální dovednosti, akademický stres (viz dále), ale také např. emoční inteligence. Právě na emoční inteligenci se zaměřili Parker se spolupracovníky (2004), kteří poukázali na to, že akademický úspěch silně souvisí hned s několika dimenzemi emoční inteligence. Autoři zdůrazňují potřebu nezanedbávat emoční a sociální kompetence studentů, jelikož se podle nich tyto proměnné podílejí na akademickém úspěchu možná stejně či více než faktory kognitivní.

Někteří autoři kromě faktorů kognitivních a nekognitivních popisují také faktory sociální (např. vliv vrstevníků, rodiny, okolí) a socioekonomické (viz např. Newcomb, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson, & Hill, 2002). V roce 2012 autoři Richardson, Abraham a Bond vydali obsáhlou metaanalýzu mapující 13 let výzkumů studijního průměru a jeho souvislostí. Autoři na základě 400 identifikovaných článků vydaných v letech 1997-2010 popisují 13 faktorů ovlivňujících akademickou úspěšnost. Jedná se o *3 demografické faktory* – věk, pohlaví a socioekonomický status, *5 kognitivních faktorů* (zahrnujících např. inteligenci a průměr známek ze střední školy) a *5 nekognitivních faktorů* zahrnujících osobnostní rysy, motivaci, strategie učení, přístup k učení a *psychosociální kontextuální vlivy* (které dále dělí na: sociální a akademickou integraci, sociální oporu, depresi, *stres* a *akademický stres*). Výzkuníci mimo jiné zjistili, že ženy, starší lidé a lidé s vyšším socioekonomickým statusem dosahují vyššího studijního průměru, i když pouze s malým efektem ($r = 0,08-0,11$). Taktéž inteligence měla pouze malou souvislost se studijním průměrem. Z psychosociálních kontextuálních vlivů měla se studijním průměrem nejvyšší souvislost, i když také malou, právě proměnná *stres* ($r = -0,13$) a *akademický stres* ($r = -0,12$; viz také kapitola 3.3 *Stres a akademická úspěšnost*). Nejsilnější souvislost mezi nekognitivními faktory autoři našli mezi vnímáním vlastní účinnosti (self-efficacy) a studijním průměrem ($r = 0,59$). Jedná se v mnoha případech o malé korelace, jak však uvádí autoři, hrají svou roli a neměli bychom je přehlížet (Richardson, Abraham, & Bond, 2012).

Faktory ovlivňující akademickou úspěšnost tedy můžeme rozdělit na kognitivní (někdy označované též jako intelektuální), nekognitivní (někdy označované též jako

osobnostní), demografické a sociální. Někteří autři však sociální a demografické faktory slučují a označují je souhrně jako nekognitivní faktory.

4.4 Vztah akademické úspěšnosti a osobní pohody

Souvislost akademické úspěšnosti a osobní pohody je stále předmětem zkoumání. Některé starší studie (např Huebner, 1991; Huebner & Alderman, 1993) neprokázaly, že by existovala souvislost mezi osobní pohodou a studijním průměrem. Novější studie však vesměs potvrzují, že mezi oběma proměnnými existuje pozitivní korelační vztah (viz dále). Např. Rode a kol. (2005) zjistili, že spokojenost se životem (kognitivní stránka osobní pohody) pozitivně koreluje se studijním průměrem, a to i tehdy, kdy autoři kontrolují demografické proměnné a kognitivní faktory ovlivňující akademickou úspěšnost. Stejně tak Gilman a Huebner (2006) poukázali na to, že studenti s vyšší průměrnou hodnotou životní spokojenosti reportují lepší studijní průměr nežli studenti s nižší mírou reportované životní spokojenosti. Výzkum autorů Proctora, Linleyho a Maltbyho (2010) na vzorku 410 adolescentů ve věku 16-18 let mimo jiné také upozorňuje na to, že studenti s vyšší mírou životní spokojenosti dosahují, oproti svým vrstevníkům s nižší mírou životní spokojenosti, vyšších výsledků nejen v oblastech souvisejících se školou (zahrnujících spokojenost se školou, akademické aspirace, akademickou úspěšnost a postoj ke studiu), ale i v interpersonálních oblastech (vztahy s rodiči a s vrstevníky) a intrapersonálních oblastech. Ve většině výzkumů zaměřujících se na vztah osobní pohody a akademické úspěšnosti se korelace obou proměnných pohybuje mezi hodnotami $r = 0,12-0,36$ (Steinmayr, Crede, McElvany, & Wirthwein, 2016). Vztah osobní pohody a akademické úspěšnosti byl také podroben výzkumu s podobnými výsledky u studentů různých zemí i mimo USA – např. Kanady (Chow, 2005), Gruzie (Turashvili & Japaridze, 2012), Pákistánu (Bukhari & Khanam, 2017) či Německa (Steinmayr, Crede, McElvany, & Wirthwein, 2016).

Zmíněné studie však popisují pouze korelační, nikoliv kauzální vztah mezi oběma proměnnými. Někteří výzkumníci se proto zaměřili také na směr kauzality mezi osobní pohodou a akademickou úspěšností. Quinn a Duckworthová (2007) reportují, že studenti s vyšší mírou osobní pohody dosáhli lepšího studijního průměru (výzkumníci kontrolovaly vliv inteligence a předchozího studijního průměru), a také následně po jednom roce studenti, kteří měli dříve lepší studijní průměr, dosahovali vyšších hodnot osobní pohody. Autoři výsledky studie interpretují tak, že mezi osobní pohodou a

akademickou úspěšností existuje reciproční vztah, kdy osobní pohoda ovlivňuje akademický úspěch a naopak akademický úspěch vede k vyšší osobní pohodě. K podobným výsledkům došli také Ng, Huebner a Hills (2015), kteří v longitudinální studii, zahrnující 821 středoškolských studentů, taktéž poukázali na reciproční vztah mezi osobní pohodou a akademickou úspěšností. Zajímavým poznatkem tohoto výzkumu však je, že tento vztah nebyl ovlivněn pozitivní ani negativní afektivitou prožívanou ve škole, přestože je pozitivní a negativní afektivita považována za součást osobní pohody.

To souvisí s tím, co namítají autoři zmíněné studie Ng, Huebner a Hills (2015), že většina výzkumníků se zaměřovala pouze na kognitivní stránku osobní pohody (spokojenost se životem) a nevěnovala dostatečnou pozornost její afektivní komponentě. To je důležitý postřeh, protože např. Liao a Wei (2014) ve své studii nenalezli statisticky signifikantní korelaci mezi studijním průměrem a pozitivní afektivitou (součástí afektivní složky osobní pohody) u vysokoškolských studentů.

K ještě jiným výsledkům došli autoři Ayyash-Abdo a Sánchez-Ruiz (2012), kteří na vzorku 1401 libanonských studentů sice prokázali, že pozitivní afektivita je prediktorem osobní pohody, nicméně v rozporu s dříve citovanými výzkumy se nepodařilo prokázat signifikantní vztah mezi kognitivní složkou osobní pohody a studijním průměrem. V jedné ze zatím nejnovějších studií se však u souboru pákistánských studentů autorům Bukhari a Khanam (2017) podařilo prokázat souvislost mezi akademickou úspěšností a jak kognitivní, tak i afektivní složkou osobní pohody.

Přestože většina publikovaných studií poukazuje na pozitivní korelační vztah mezi osobní pohodou a akademickou úspěšností (v drtivé většině výzkumů měřené studijním průměrem), není tento vztah ještě plně objasněn. Většina autorů také ve výzkumech opomíjela afektivní složku osobní pohody a zkoumala pouze její kognitivní komponentu. Taktéž studie z některých zemí mimo USA přináší rozdílné výsledky. Proto je třeba se zaměřit jak na kognitivní, tak i afektivní složku osobní pohody a jejich vztah k akademické úspěšnosti – a to také v českém prostředí.

Empirická část

5 Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy

Vztah akademického stresu, osobní pohody a akademické úspěšnosti u studentů vysokých škol byl v zahraničí podroben řadě výzkumů, často však s rozdílnými výsledky. Taktéž v dosavadních výzkumech nebyla věnována dostatečná pozornost afektivní komponentě osobní pohody. Stejně tak podle některých autorů vztahu osobní pohody a akademické úspěšnosti nebylo věnováno tolik pozornosti, jako jiným proměnným, přestože je pochopení těchto vztahů klíčové pro potenciální intervence (Steinmayr, Crede, McElvany, & Wirthwein, 2016). Stejně tak zatím nebyl vztah akademického stresu, osobní pohody a akademické úspěšnosti zkoumán u českých studentů.

Cílem práce je prozkoumat v českém prostředí vztahy mezi osobní pohodou (kognitivní i afektivní stránkou), akademickým stresem a školní úspěšností u studentů Univerzity Palackého v Olomouci. Konkrétně jak spolu souvisí kognitivní i afektivní složka osobní pohody a akademická úspěšnost, jak spolu souvisí kognitivní i afektivní složka osobní pohody a akademický stres a jaký je vztah mezi akademickým stresem a akademickou úspěšností. Dalším cílem práce je ověřit předpoklad, který se objevuje v literatuře, a to že se může lišit míra prožívaného akademického stresu u studentů různých fakult. Dílčím výstupem práce je též ověření reliability použitých metod na vzorku českých studentů.

Pro svou diplomovou práci formuluji na základě výše zmíněných cílů tyto **výzkumné otázky**:

VO1: Souvisí míra osobní pohody s akademickou úspěšností studentů Univerzity Palackého?

VO2: Souvisí prožívaný akademický stres s akademickou úspěšností studentů Univerzity Palackého?

VO3: Souvisí prožívaný akademický stres s osobní pohodou studentů Univerzity Palackého?

VO4: Existují rozdíly v prožívaném akademickém stresu u studentů různých fakult Univerzity Palackého?

Na základě výše napsaných výzkumných otázek jsem formuloval následující **hypotézy:**

H1: Studenti s vyšší mírou spokojenosti se životem dosahují lepšího studijního průměru.

H2: Studenti s vyšší mírou prožívaného subjektivního štěstí dosahují lepšího studijního průměru.

H3: Studenti s vyšší mírou prožívaného akademického stresu dosahují horšího studijního průměru.

H4: Studenti s vyšší mírou prožívaného akademického stresu vykazují menší míru spokojenosti se životem.

H5: Studenti s vyšší mírou prožívaného akademického stresu vykazují menší míru prožívaného subjektivního štěstí.

H6: Studenti různých fakult se liší v míře prožívaného akademického stresu.

Nad rámec formulovaných hypotéz jsem se také rozhodl navrhnout lineární regresní model, který by umožnil lépe pochopit vztah zkoumaných proměnných a také demografických proměnných k prožívanému akademickému stresu u studentů Univerzity Palackého.

Mírou prožívané *osobní pohody* je v hypotézách myšlena hodnota naměřená pomocí *Škály spokojenosti se životem* a *Škály subjektivního štěstí*. Mírou prožívaného akademického stresu je v hypotézách míněna hodnota naměřená pomocí *Škály vnímaného akademického stresu*. *Školní úspěšností* se v hypotézách rozumí průměr známek z jednotlivých předmětů za zimní semestr 2017 (více viz kapitola 6 *Výzkumné metody*).

6 Výzkumné metody

V následujícím textu popisuji metody, které jsem využil k zachycení zkoumaných proměnných. Pokud jde o měření osobní pohody, podle mnoha autorů se jedná o multifaktoriální konstrukt (Lui & Fernando, 2018). V současnosti však vedle sebe existuje několik odlišných koncepcí osobní pohody (viz teoretická část), které také nabízí odlišné metody k jejímu měření, což může představovat problém při volbě vhodných metod. Nicméně Slezáčková (2012) píše, že se různé koncepce a různí autoři zaměřují na to samé, jen každý z jiné perspektivy. K tomuto pojetí se přiklání i Blatný (2010), který píše: „*Můžeme říci, že konstrukty, které byly v minulosti užívány pro vyjádření osobní pohody, jsou v současnosti chápány jako její součásti*“ (198). Existují již snahy o sestavení metody, která by umožňovala zachytit konstrukt osobní pohody v její celistvosti a komplexnosti (viz Lui & Fernando, 2018), nicméně jsou tyto snahy stále v začátcích. Proto jsem se ve své práci rozhodl využít raději standardizovaných metod měření (podle doporučení uváděném v *Manuálu pro psaní diplomových prací na katedře psychologie FF UP v Olomouci*; Kolařík, a další, 2017), přičemž vycházím z v odborné literatuře převažujícího základního dělení osobní pohody na kognitivní a afektivní komponentu (viz Diener, a kol., 2017; u nás viz Blatný, Dosedlová, Kebza, & Šolcová, 2009; Blatný, 2010; Slezáčková, 2012). Co se týče akademického stresu, váhal jsem mezi využitím škál zachycujících stres všeobecně, a škál, které zachycují konkrétně akademický stres (tedy stres způsobovaný akademickými stresory, viz kap. 3.2.1. *Definice akademického stresu*). Jak škály zachycující stres obecně, tak škály zachycující specificky akademický stres byly ve výzkumu akademického stresu využity. V českém prostředí však neexistuje česká standardizace škály zachycující míru prožívaného akademického stresu studenty. Po úvaze jsem se rozhodl využít škálu zachycující konkrétně akademický stres (přestože se jedná o škálu pocházející z roku 2015, tudíž nebyla v mnoha výzkumech zatím využita), jelikož umožňuje zachytit stresory specificky z akademického prostředí. Protože jedním z cílů práce bylo prozkoumat právě akademický stres prožívaný studenty. Níže detailněji popisuji jednotlivé použité metody.

6.1 Škála spokojenosti se životem (Satisfaction With Life Scale)

Satisfaction With Life Scale (SWLS), do češtiny překládáno jako „Škála spokojenosti se životem“ je jednodimenzionální škála vytvořená autory Diener, Emmons, Larsen a Griffin (1985) k měření kognitivní komponenty osobní pohody. Škála životní

spokojenosti pozitivně koreluje s dalšími metodami měřícími osobní pohodu a má vysokou vnitřní konzistenci – Cronbachova alfa v původní studii dosahovala hodnoty 0,87 (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Jedná se o jednu z nejrozšířenějších metod měření kognitivní komponenty osobní pohody a velké množství výzkumů ověřilo její psychometrické vlastnosti (Pavot & Diener, 2008). Škála také pozitivně koreluje s metodami měřícími mentální zdraví a je schopna predikovat suicidální chování (Pavot & Diener, 2008).

Samotná škála je tvořena 5 položkami dotazujícími se na životní spokojenost jedince (např. „*Téměř zcela se můj život shoduje s mým ideálem*“), na které respondenti odpovídají na sedmibodové stupnici (vymezené dvěma krajními póly 1=rozhodně nesouhlasím 7=rozhodně souhlasím). Po vyplnění se sečtou hodnoty u všech položek a vypočte se celkový skóre spokojenosti se životem. Průměrný skóre u amerického souboru respondentů je roven 23,5 (SD=6,43), u českého souboru 20,8 (SD=5,8) - viz Diener, Emmons, Larsen, a Griffin (1985); Lewis, Shevlin, Smékal, & Dorahy (1999).

Škálu životní spokojenosti jsem zvolil proto, že existuje její česká standardizace (Lewis, Shevlin, Smékal, & Dorahy, 1999). Autoři českého překladu explorativní a konfirmační analýzou ověřili unidimenzionalitu škály a vysokou vnitřní konzistenci škály, Cronbachova alfa = 0,79. Jelikož se mi nepodařilo v elektronických zdrojích dohledat originální článek s českým překladem, oslovil jsem autory článku Christophera Lewise a Vladimíra Smékala, kteří mi poskytli originál studie včetně přeložené škály, kterou jsem využil při sběru dat.

6.2 Škála subjektivního štěstí (Subjective Happiness Scale)

Subjective Happiness Scale (SHS) – česky „Škála subjektivního štěstí“ je často využívaným nástrojem posuzování osobní pohody, některými autory je dokonce považována za nejlepší indikátor kvality života (Veenhoven, 2000). Autorkami škály jsou Sonja Lyubomirsky a Heidi Lepper (1999). Škála postihuje subjektivní posouzení toho, do jaké míry se posuzovaná osoba považuje za šťastnou či nešťastnou. Škála se skládá ze 4 položek dotazujících se na prožívané štěstí, na které respondent odpovídá na 7 bodové škále (např. „*Všeobecně se považuji za*“ ohraničeného dvěma póly 1=ne velmi šťastnou osobu 7=velmi šťastnou osobu; nebo „*V porovnání s většinou mých vrstevníků se považuji za*“ ohraničeného póly 1=méně šťastného 7=více šťastného). Položka č. 4 je reverzní.

Někdy je škála využívána samostatně jako indikátor celkové osobní pohody (Slezáčková, 2012) a též je někdy koncept subjektivního štěstí ztotožňována s konceptem spokojenosti se životem. Haller a Hadler (2006) však doporučují odlišit *spokojenost* a *šťestí*, protože se podle autorů jedná o odlišné konstrukty, a štěstí podle nich více souvisí s afektivní složkou osobní pohody (autoři vychází z dělení osobní pohody na kognitivní a afektivní složku, viz Diener, 1984). Podle těchto autorů je spokojenost se životem výsledkem kognitivního zhodnocení, zatímco štěstí je výsledkem působení pozitivních zkušeností a pozitivní afektivity. Také podle Campbella a kol. (cit. dle Babinčák, 2012) je *šťestí* více emocionální, zatímco *spokojenost* více kognitivní. Taktéž Blatný (2010) uvádí, že štěstí je emoční komponentou osobní pohody. Štěstí definuje jako hodnocení prožitkové stránky života člověka a jako převahu pozitivních emocí nad negativními (Blatný, 2010). Škála subjektivního štěstí se tak vztahuje převážně k afektivní komponentě osobní pohody.

Volbu metody jsem také konzultoval s ředitelkou Centra pozitivní psychologie v ČR Alenou Slezáčkovou, která mi škálu doporučila s tím, že ji lze využít k zachycení afektivní komponenty osobní pohody a že ji ve svých výzkumech taktéž využívá (A. Slezáčková, osobní sdělení, 7. února 2018). V některých výzkumech se k zachycení afektivity využívají jiné nástroje (např. PANAS – Positive and Negative Affect Scale), nicméně autoři Bukhari a Khanam (2017) píší, že subjektivní štěstí odkazuje k existenci pozitivní afektivity a absenci negativní afektivity, což odpovídá afektivní složce osobní pohody. Také autor slovenské standardizace škály subjektivního štěstí Babinčák (2012) uvádí, že výsledky výzkumů naznačují, že prožívané štěstí (měřené škálou subjektivního štěstí) má blízko k afektivní komponentě osobní pohody. Škálu subjektivního štěstí spolu se škálou životní spokojenosti k měření osobní pohody a zachycení jak kognitivní, tak afektivní komponenty, ve svém výzkumu využili např. také výzkumníci Bukhari a Khanam (2017).

Škálu subjektivního štěstí jsem se rozhodl využít ve svém výzkumu především kvůli existenci slovenské standardizace této škály (Babinčák, 2012). Přestože škála není standardizována na českém souboru, je standardizována a doporučena k využití na Slovensku. Kulturně a historicky jsou Česká a Slovenská republika velmi těsně spjaté, domnívám se tedy, že se jedná o vhodný nástroj k využití také v českých podmínkách, přestože je potřeba být opatrnější při interpretaci dat. Cronbachova alfa u souboru slovenských vysokoškolských studentů dosahovala hodnoty 0,77. Průměrné skóre

dosahovalo u slovenského souboru u mužů 5,0 (SD=0,99) a u žen 4,8 (SD=1,11; viz Babinčák, 2012).

Škálu subjektivního štěstí jsem převzal z původní slovenské studie a za pomoci dvou rodilých mluvčích ze Slovenska žijících dlouhodobě v ČR jsem provedl drobnou jazykovou korekturu a položky převedl ze slovenského jazyka do českého. Poté jsem dotazník porovnal s překladem, který využívá a který mi zaslala Alena Slezáčková, a neshledal jsem významnější jazykové odlišnosti.

6.3 Škála vnímaného akademického stresu (The Perception of Academic Stress Scale)

V současnosti v Česku neexistuje standardizovaná metoda k měření akademického stresu. Ve své práci jsem využil vlastní překlad „Škály vnímaného akademického stresu“ (*The Perception of Academic Stress Scale* (PASS); Bedewy & Gabriel, 2015). Jedná se o 18položkovou škálu, kdy jedinci hodnotí různé výroky ohledně jejich studia (např. „*Myslím si, že přidělených úkolů je příliš mnoho*“ nebo „*Zkouškové období je pro mne velmi stresující*“). Uvedené výroky respondenti hodnotí na 7 bodové škále (vymezené dvěma krajními póly 1=rozhodně nesouhlasím 7=rozhodně souhlasím). Škála neobsahuje žádné reverzní položky.

Autoři škály Bedewy a Gabriel (2015) na základě dosavadních výzkumů a přehledu literatury vytvořili 18 položkovou škálu, která mapuje nejčastější zdroje stresu u vysokoškolských studentů. Autoři škálu nejdříve administrovali 12 odborníkům, aby ověřili její obsahovou validitu. Posléze testovali psychometrické vlastnosti škály na vzorku 100 studentů. Škála vykazuje dobré psychometrické vlastnosti, včetně obsahové validity a konvergentní validity (viz Bedewy & Gabriel, 2015). Škála se skládá se tří subškál – *akademické očekávání* (zahrnující stres spojený s rodičovským tlakem a kritikou vyučujících), *práce ve škole a zkoušky* a *akademická sebepercepce studenta* (zahrnující přesvědčení studenta o vlastní akademické úspěšnosti, sebejistoty ohledně budoucího směřování či strach ze selhání při zkouškách).

Autoři Hj Ramli, Alavi, Mehrihezahad, a Ahmadi (2018) uvádí vnitřní konzistenci pro každou subškálu zvláště 0,72; 0,78 a 0,75. Cronbachova alfa v původní studii dosahovala hodnoty 0,7 pro celou škálu (Bedewy & Gabriel, 2015).

Překlad škály probíhal podle doporučení autorů Urbánka, Denglerové a Širůčka (2011). Nejdříve byly provedeny dva nezávislé překlady škály do češtiny studenty anglického jazyka. Oba překlady byly porovnány a došlo k upravení drobných jazykových nuancí. Výsledný český překlad přeložil rodilý mluvčí zpět do anglického jazyka a tento překlad byl porovnán s originální škálou. Při tomto porovnání nebyly nalezeny významné jazykové odlišnosti, které by měly vliv na význam jednotlivých položek.

6.4 Studijní průměr

K zachycení akademické úspěšnosti jsem se rozhodl zvolit studijní průměr studenta. Jsem si vědom všech pro a proti, které s sebou toto zúžení akademické úspěšnosti a využití studijního průměru nese, a které jsem uvedl v kapitole 4.2 *Možnosti měření akademické úspěšnosti* (viz tuto kapitolu také pro výčet dalších možností měření akademické úspěšnosti). Pro sledování studijního průměru jsem se rozhodl především pro nemožnost využít jiné efektivnější metody – jako je např. studijní percentil, jelikož jej STAG neumožňuje zobrazit a tím využít. Využití studijního průměru k zachycení akademické úspěšnosti také přímo doporučují někteří výzkumníci (viz např. Bacon & Bean, 2006).

Při zvažování možných ukazatelů akademické úspěšnosti jsem také hledal nějaký co možná nejobjektivnější⁶ ukazatel akademické úspěšnosti, ke kterému se mohou studenti dostat sami a co nejjednodušší cestou. Bohužel jsem nemohl využít záznamy studijního oddělení, které by pravděpodobně mělo přesnější údaje (umožňující také např. výpočet studijního percentilu). Uvědomuji si však, že to by již bylo něco, co přesahuje rámec diplomové práce. To, že studenti svůj studijní průměr vyplňují sami, by však nemělo představovat problém, protože tzv. *self-reported*⁷ studijní průměr ve výzkumu vysoce koreloval se záznamy ze studijního oddělení ($r=0,97$; Cassady, 2001, cit dle Bacon & Bean, 2006). Autoři Bacon a Bean (2006) na základě těchto výsledků přímo doporučují využít studijní průměr zaznamenaný v dotazníku samotnými studenty.

Také co se týká možnosti kvantifikace akademické úspěšnosti, se nejlépe jeví studijní průměr, všechny ostatní možnosti by pravděpodobně byly ještě nepřesnější (vyjma studijního percentilu; viz také kapitola 4.2 *Možnosti měření akademické úspěšnosti*).

⁶ Blíže viz kapitola 4.2 *Možnosti měření akademické úspěšnosti*.

⁷ Studijní průměr, který studenti vyplňují do dotazníku sami, nevyužívá se při tom studijního oddělení.

S využitím studijního průměru se nese několik nesnází, jednou z nich je problém rozdílného známkování napříč fakultami či obory. To v praktickém využití znamená například to, že známky studentů lehkých oborů budou mít menší diskriminační schopnost rozlišit dobré studenty od špatných (jednoduše proto, že budou mít všichni dobré známky). Rozdílná úroveň jednotlivých oborů či dokonce fakult je stále spíše věcí spekulace. Co je mi známo, zatím nebyla v ČR publikována studie, která by se specificky zaměřila na obtížnosti jednotlivých oborů či fakult a porovnávala je. Je však dobré vzít tuto možnost v úvahu při interpretaci výsledků.

V důsledku výše napsaného je také důležité mít na paměti, že ve svém výzkumu pracuji se studijním průměrem jako ukazatelem akademické úspěšnosti. V dalším textu proto budu považovat za akademickou úspěšnost hodnotu studijního průměru daného studenta.

Rozhodl jsem se využít studijní průměr za jeden semestr, konkrétně za zimní semestr 2017, aby se mohli zúčastnit také studenti prvního ročníku. Studijní průměr za jeden semestr představuje o něco méně přesný údaj než studijní průměr za více semestrů, nejedná se však o zásadní rozdíl (viz Bacon & Bean, 2006; viz tamtéž k reliabilitě studijního průměru).

Studijní průměr u studentů Univerzity Palackého je pro zvolené období vypočten jako podíl součtu výsledných známek (číselně vyjádřených) ze zapsaných předmětů, u nichž je předepsána zkouška, násobených jejich kreditním ohodnocením, a celkového součtu kreditů těchto předmětů za hodnocené období. Ve vzorci:

$$\text{Studijní průměr} = \frac{(\text{známka} \times \text{kredity} + \text{známka} \times \text{kredity} + \text{známka} \times \text{kredity} \dots)}{\text{součet kreditů všech započítaných předmětů}}$$

Jedná se tedy o vážený průměr, kdy je zohledněna obtížnost předmětu podle kreditové zátěže. Do váženého průměru jsou započteny pouze předměty, které jsou hodnoceny známkou (na stupnici A-F, přičemž A=1; B=1,5; C=2; D=2,5; E=3; F=4).

7 Sběr dat

Data k výzkumu byla zjišťována pomocí online dotazníku, distribuovaného mezi respondenty pomocí sociální sítě Facebook. Dotazník jsem vytvořil skrze webové rozhraní www.docs.google.com. Samotný sběr dat probíhal během února 2018. Načasování sběru dat bylo načasováno záměrně z toho důvodu, že v únoru začíná nový semestr a většina studentů tak již bude mít zkouškové období za sebou. Chtěl jsem tím zamezit nežádoucímu zkreslení dat z důvodu aktuálně prožívaného stresu z konkrétních zkoušek.

Populaci pro můj výzkum tvoří všichni studenti prezenčního studia Univerzity Palackého v bakalářském či magisterském stupni studia. Podle výroční zprávy Univerzity Palackého studovalo v roce 2016 v akreditovaných studijních programech v prezenčním studiu 15 362 (Univerzita Palackého, 2016). Výroční zpráva Univerzity Palackého za rok 2017 zatím není k dispozici, počty studentů se však nepatrně mění každý den. Ke dni 31. 12. 2017 bylo v prezenční formě studia registrováno 15 544 studentů a ke dni 13. 3. 2018 to bylo 15 458 studentů (M. Smitková, osobní sdělení, 13. března 2018).

Jako kritéria výběru výzkumného souboru jsem stanovil:

- studium na některé z fakult Univerzity Palackého
- student denního (prezenčního) studia
- student bakalářského či magisterského stupně
- úspěšně absolvovaný alespoň 1 semestr

Při uvažování o tom, jak oslovit co největší počet studentů Univerzity Palackého, jsem zvažoval několik možností. Potřeboval jsem oslovit co nejvíce studentů napříč všemi fakultami a zároveň jsem potřeboval, aby se každý student co možná nejsnadněji dostal ke svému studijnímu průměru ve studijní agendě. Nebylo mi umožněno využít studijního oddělení a jeho záznamů pro účely mé diplomové práce, proto jsem se musel spolehnout na údaje o studijním průměru přímo od studentů samotných. I proto jsem zvolil online internetový dotazník s přímým odkazem do studijní agendy a s návodem (včetně obrazového návodu), jak se jednoduše dostat ke studijnímu průměru. Tímto způsobem mi tak bylo umožněno oslovit široké množství studentů ze všech fakult.

Při sběru dat jsem nejdříve emailem oslovil všechny fakulty Univerzity Palackého s žádostí o spolupráci a o sdílení mého dotazníku na svou stránku na Facebooku. Kladně

mi na moji žádost odpověděli zástupci Právnické fakulty a dotazník sdíleli na své oficiální stránce na Facebooku. Z Pedagogické fakulty mi odpověděli, že ke sdílení dotazníku mohou využít neoficiální stránky sdružující studenty Pedagogické fakulty UP. Z ostatních fakult se mi nikdo neozval ani přes opětovnou žádost, proto jsem dotazník sdílel skrze volně dostupné facebookové skupiny jednotlivých fakult. Taktéž jsem dotazník sdílel ve facebookové skupině *Univerzita Palackého v Olomouci*.

Při sběru dat jsem byl motivován snahou oslovit co nejvyšší počet studentů napříč všemi fakultami Univerzity Palackého. Přesto se nejednalo o náhodný výběr. Jedná se více o nahodilý výběr, metoda sběru dat odpovídá spíše technice tzv. sněhové koule. Jistým omezením tohoto způsobu je to, že někteří studenti (i když se domnívám, že jich bude pouze malé množství) sociální síť Facebook nepoužívají, a proto se k dotazníku nedostanou. Proto jsem také oslovil jednotlivé spolky Univerzity Palackého (jejichž seznam je na webu Univerzity Palackého) s žádostí, zda by můj dotazník distribuovali mezi své členy. Respondenty jsem motivoval k vyplnění dotazníku nabídkou zaslání výsledků výzkumu.

Samotný dotazník sestával ze škály životní spokojenosti (5 položek), škály subjektivního štěstí (4 položky) a škály vnímaného akademického stresu (18 položek). Taktéž byly v dotazníku zahrnuty demografické otázky zjišťující pohlaví, věk, univerzitu, fakultu, ročník, obor studia, typ a stupeň studia. Dále byla v dotazníku zahrnuta také otázka, zda respondent plánuje v letošním roce obhajovat diplomovou práci či skládat státní závěrečné zkoušky a otázka, zda již mají tento semestr ukončeny všechny zkoušky.

8 Metody zpracování a analýzy dat

Ke zpracování dat jsem využil metody deskriptivní a parametrické statistiky. Data jsem zpracoval nejdříve v programu MS Excel, pomocí kterého jsem data utřídil a očistil. Zkontroloval jsem, zda každý respondent odpověděl na každou otázku a přepočítal reverzní položku č. 4 u škály vnímaného akademického stresu pro každého respondenta. Pro srozumitelnější prezentaci výsledků jsem studijní průměr u každého respondenta vynásobil (-1), čímž došlo k reverzi skóru studijního průměru – vyšší hodnoty tak nově znamenají i lepší studijní průměr⁸. V následujících analýzách pracuji bez výjimky s touto proměnnou, stejně tak i při interpretaci dat.

Dále jsem pro každého respondenta spočítal jeho výsledný skór ve všech administrovaných škálách (životní spokojenost, subjektivní štěstí, akademický stres). Taktéž jsem zkontroloval, zda každý respondent uved svůj studijní průměr ve správném tvaru, tj. včetně dvou desetinných míst oddělených čárkou.

Takto očištěná data jsem exportoval do statistického programu Statistica verze 13.3, od společnosti StatSoft. Nejdříve jsem zjišťoval popisné statistiky a ověřil normalitu rozdělení u každé proměnné podle grafického rozložení histogramu, P-P plotu a Q-Q plotu. Neshledal jsem významnější odchylky od normálního rozdělení. Dále jsem pomocí krabicových grafů zkontroloval, zda se v datech nevyskytují nějaké odlehlé hodnoty. V proměnné „Škála vnímaného akademického stresu“ jsem identifikoval odlehlou hodnotu u respondenta č. 258. Po zkontrolování dat jsem ale usoudil, že se nejedná o chybné vyplnění ani jinou systematickou chybu a případ jsem se rozhodl v souboru ponechat. Také v proměnné věk jsem objevil 4 odlehlé hodnoty. Jednalo se o respondenty ve věku 33, 32, 31 a 30 let. Jelikož se však jednalo o studenty prezenčního studia, rozhodl jsem se je z výzkumu nevyřazovat. Další proměnné nevykazovaly žádné odlehlé hodnoty. Také jsem ověřil reliabilitu použitých škál vypočtením jejich vnitřní konzistence (Cronbachova alfa; viz výsledky).

Pro ověření hypotéz H1-H5 jsem využil Pearsonův korelační koeficient. Byly splněny předpoklady k jeho využití – přibližně normální rozložení proměnných a nezávislost pozorování.

⁸ Např. studijní průměr 2,10 a 1,45 jsou po překódování označeny jako -2,10 a -1,45. Průměr -1,45 tak představuje vyšší skór než průměr -2,10 a zároveň stále označuje lepší studijní průměr.

Pro ověření hypotézy H6 jsem se rozhodl navrhnout lineární regresní model. Přemýšlel jsem, zda nevyužít jednofaktorovou analýzu rozptylu (ANOVA), napadlo mne však, že by případné rozdíly v akademickém stresu u studentů různých fakult nemusely být způsobeny pouze typem fakulty, ale jinou proměnnou, např. pohlavím. Proto jsem se rozhodl proměnnou fakulta zahrnout do regresního modelu (s vnímaným akademickým stresem jako závislou proměnnou) spolu s dalšími proměnnými (věk, pohlaví, životní spokojenost, subjektivně prožívané štěstí, studijní průměr, ročník studia, SZZ⁹). To mi umožnilo jejich vliv kontrolovat. Navržený regresní model také umožní lépe pochopit vztah zkoumaných proměnných, včetně demografických proměnných, k prožívanému akademickému stresu u studentů Univerzity Palackého. Všechny prediktory byly do modelu vloženy najednou, metodou enter. Byly splněny předpoklady využití lineární regrese. Normalita rozložení reziduí byla ověřena z grafických zobrazení histogramu, stejně tak homoskedasticita pomocí bodového grafu (scatterplotu) predikovaných hodnot a reziduí. Taktéž byla dodržena podmínka nezávislosti jednotlivých případů a absence multikolinearity.

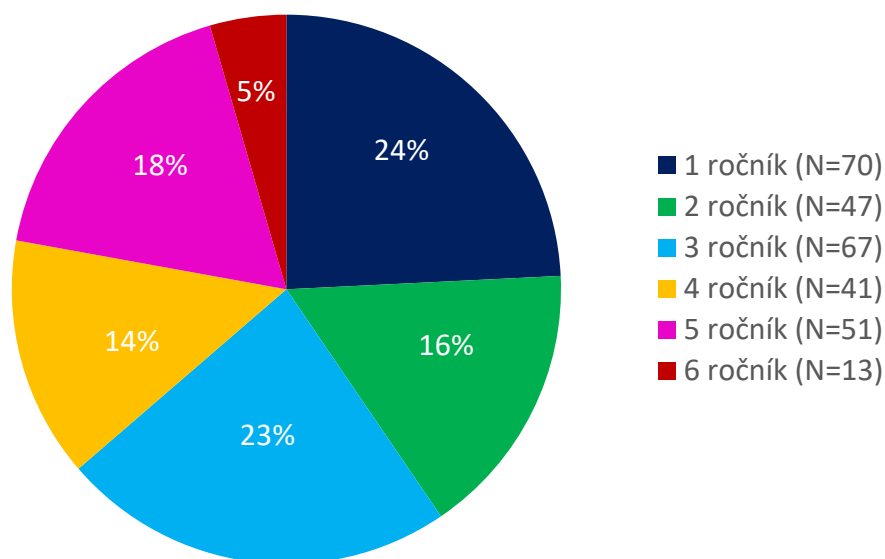
⁹ SZZ – rozhodnutí, zda student plánuje v letošním roce skládat státní závěrečné zkoušky nebo obhajovat diplomovou práci (dichotomická proměnná ano=1 ne=0)

9 Etika výzkumu

Sběr dat pro výzkum probíhal pomocí online dotazníku, účast ve výzkumu byla zcela dobrovolná a anonymní. Za účelem výzkumu byly sesbírány pouze základní demografické údaje, jako jsou věk, pohlaví, fakulta, obor a ročník studia. Dotazník neobsahoval otázky na žádné osobní údaje, které by umožňovaly identifikovat respondenta poté, co dotazník vyplnil. Žádná z otázek v dotazníku nebyla povinná a respondenti mohli vyplňování dotazníku kdykoliv přerušit či opustit. V úvodu dotazníku a taktéž pozvánce k výzkumu jsem respondenty seznámil s výzkumným problémem a cíli práce, taktéž s tím, že vyplněním dotazníku dávají svůj souhlas se zařazením do výzkumu. Také jsem respondenty ujistil o anonymitě získaných dat. Získaná data využiji výhradně pro účely diplomové práce, deklaroványi v úvodu dotazníku a také v pozvánce k výzkumu. Také byla v úvodu dotazníku uvedena má emailová adresa, na kterou se respondenti mohli kdykoliv obrátit s dotazem či nejasností nebo s žádostí o vyřazení svých odpovědí z výzkumu. Této možnosti však nikdo nevyužil.

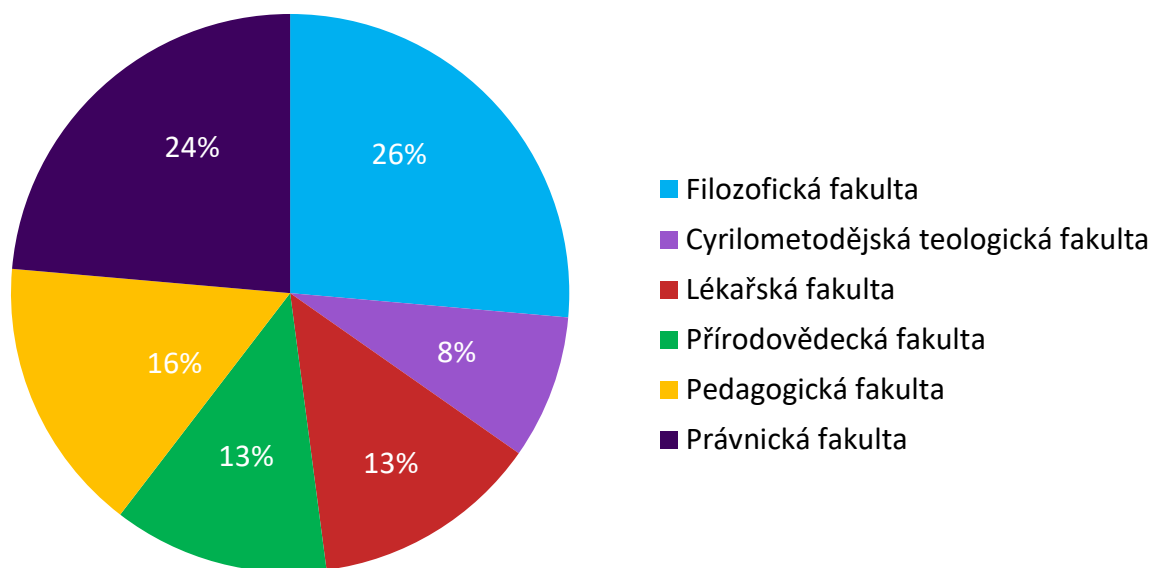
10 Výzkumný soubor

Dotazník vyplnilo celkem 305 studentů, z nichž jsem vyřadil 10 studentů kvůli chybějícímu studijnímu průměru a 6 studentů, jelikož se nejednalo o studenty prezenčního studia. Výzkumný vzorek tvoří 289 studentů z Univerzity Palackého, z nichž je 236 žen (82%) a 53 mužů (18%). Průměrný věk respondentů je 22,62 let (SD=2,53), věkové rozpětí činí 19-33 let. Studenti byli zastoupeni napříč všemi ročníky, i když ne zcela rovnoměrně. V souboru jsou zastoupeni také studenti 6. ročníku z Lékařské fakulty. Pro detailnější rozložení studentů napříč ročníky viz graf 1.



Graf 1 Rozložení studentů dle ročníku (N=289)

Ze zástupců oslovených fakult mi odpověděli pouze zástupci Právnické a Pedagogické fakulty, což se projevilo na rozložení dat napříč fakultami. I přesto se nejvíce dat se podařilo sesbírat od studentů Filozofické fakulty (N=76), následovaných studenty fakulty Právnické (N=68), Pedagogické (N=46), Lékařské (N=38), Přírodovědecké (N=36) a Cyrilometodějské teologické (N=24). Z důvodu nízké účasti studentů z Fakulty zdravotních věd (N=1) jsem se rozhodl tuto fakultu nezahrnout do regresního modelu. Fakultu tělesných studií z důvodu absence jejích zástupců (N=0) nezahrnuji do žádné analýzy. Pro rozložení studentů napříč fakultami viz graf 2.



Graf 2 Rozložení studentů dle fakult ($N=288$). V grafu nejsou zahrnuty Fakulta zdravotních věd ($N=1$) a Fakulta tělesné kultury ($N=0$).

102 studentů (35%) také uvedlo, že letos plánují skládat státní závěrečné zkoušky či obhajovat bakalářskou nebo diplomovou práci. 187 (65%) studentů skládat státní závěrečné zkoušky či obhajovat bakalářskou nebo diplomovou práci neplánují. Souhrnné údaje o charakteristikách výzkumného souboru jsou uvedeny v tabulce 1.

Tabulka 1.*Souhrnné demografické údaje souboru respondentů (N=289)*

Demografické údaje	Počet (N=289)	Procenta (%)
Pohlaví		
Muži	53	18
Ženy	236	82
Fakulta		
Filozofická fakulta	76	26
Cyrilometodějská teologická fakulta	24	8
Lékařská fakulta	38	13
Přírodovědecká fakulta	36	13
Pedagogická fakulta	46	16
Právnická fakulta	68	24
Zdravotních věd	1	<1
Ročník studia		
1	70	24
2	47	16
3	67	23
4	41	14
5	51	18
6	13	5
Plánují zakončit studium v letošním roce		
Ano	102	35
Ne	187	65

V tabulce není zahrnuta Fakulta tělesné kultury, jelikož se výzkumu neúčastnil žádný student této fakulty.

11 Výsledky

V této části práce uvedu výsledky, ke kterým jsem došel statistickou analýzou dat. Uváděné numerické hodnoty zaokrouhluji na dvě desetinná místa (kromě výsledných korelací), procenta na celá čísla, p hodnoty uvádím v přesném tvaru, pokud jejich hodnota není menší než 0,001.

Nejdříve jsem ověřoval reliabilitu použitých škál vypočtením jejich vnitřní konzistence. Všechny škály vykazují dostatečně vysokou míru vnitřní konzistence, lze je proto považovat za dostatečně reliabilní nástroje k měření uváděných proměnných. Cronbachova α u škály akademického stresu v mém výzkumu vyšla dokonce vyšší, než jak ji uvádí autoři originální studie. Hodnoty Cronbachovy α pro každou škálu uvádím v tabulce 2.

Tabulka 2

Vnitřní konzistence jednotlivých škála (N=289)

Škála	Cronbachova α
Škála životní spokojenost	0,87
Škála subjektivního štěstí	0,89
Škála vnímaného akademického stresu	0,81

Dále jsem zjišťoval popisné charakteristiky pro jednotlivé zkoumané proměnné pomocí deskriptivní statistiky. Tyto charakteristiky jsou uvedeny v tabulce č. 3.

Tabulka 3

Deskriptivní statistiky (N=289)

Proměnná	M	SD	Md	Min	Max
Životní spokojenost	21,55	6,75	22	5	35
Subjektivně prožívané štěstí	14,94	5,18	15	3	27
Vnímaný akademický stres	51,31	10,67	52	20	78
Studijní průměr	2,19	0,68	2,14	1,00	3,86

M=průměr; SD=směrodatná odchylka; Md=medián

K zodpovězení výzkumných otázek VO1-VO3 a ověření hypotéz H1-H5 jsem zjišťoval vzájemné korelace mezi proměnnými *životní spokojenost*, *subjektivně prožívané štěstí*, *prožívaný akademický stres* a *studijní průměr*. K ověření těchto vztahů jsem využil Pearsonův korelační koeficient. Jelikož jsem prováděl opakované měření, pro výpočet korelací mezi všemi zkoumanými proměnnými byla na základě Bonferroniho korekce stanovena hladina významnosti pro každou analýzu $0,05/6=$ **0,008**. Výsledky jednotlivých analýz uvádím v tabulce č. 4.

Tabulka 4

Korelační koeficienty pro jednotlivé vztahy mezi proměnnými životní spokojenost, subjektivně prožívané štěstí, akademický stres a studijní průměr (N=289)

	Životní spokojenost	Subjektivně prožívané štěstí	Akademický stres	Studijní průměr
Životní spokojenost	-			
Subjektivně prožívané štěstí	0,618*	-		
Akademický stres	-0,514*	-0,508*	-	
Studijní průměr	0,100	0,112	-0,226*	-

Zvýrazněny jsou hodnoty statisticky signifikantní na hladině $p < 0,008$; * $p < 0,001$

Z výsledků uvedených v tabulce č. 4 je zřejmé, že mezi životní spokojeností a subjektivně prožívaným štěstím existuje středně silný korelační vztah, $r(287) = 0,618$; $p < 0,001$. Mezi proměnnými životní spokojenost a studijní průměr se nepodařilo prokázat statisticky signifikantní vztah na námi zvolené hladině významnosti, $r(287) = 0,100$; $p = 0,09$. Na základě těchto výsledků **zamítám hypotézu H1** (*Studenti s vyšší mírou spokojenosti se životem dosahují lepšího studijního průměru*). Taktéž mezi proměnnými subjektivně prožívané štěstí a studijním průměrem se neprokázal statisticky signifikantní vztah, $r(287) = 0,112$; $p = 0,06$; na základě čehož také **zamítám hypotézu H2** (*Studenti s vyšší mírou prožívaného subjektivního štěstí dosahují lepšího studijního průměru*). Na základě našich zjištění můžeme odpovědět na **výzkumnou otázku VO1: Souvisí míra osobní pohody s akademickou úspěšností studentů Univerzity Palackého?** Ne, podle výsledků osobní pohoda nesouvisí s akademickou úspěšností studentů Univerzity

Palackého, protože se neprokázala souvislost mezi životní spokojeností (kognitivní komponenta osobní pohody) a studijním průměrem studentů a ani mezi subjektivním štěstím (afektivní komponenta osobní pohody) a studijním průměrem studentů.

Z tabulky je taky patrné, že existuje statisticky signifikantní záporný korelační vztah mezi prožívaným akademickým stresem a dosaženým studijním průměrem studentů, $r(287) = -0,226$; $p < 0,001$. Na základě těchto výsledků **přijímám hypotézu H3**. Studenti s vyšší mírou prožívaného akademického stresu dosahují horšího studijního průměru. Na základě našich zjištění můžeme **odpovědět na VO2: Souvisí prožívaný akademický stres s akademickou úspěšností studentů?** Ano, podle výsledků existuje souvislost mezi prožívaným akademickým stresem a akademickou úspěšností, jelikož byla nalezena statisticky signifikantní korelace mezi prožívaným akademickým stresem a studijním průměrem. Studenti s horším studijním průměrem zažívají vyšší akademický stres.

Také mezi proměnnou akademický stres a životní spokojenost existuje statisticky signifikantní, středně těsný negativní korelační vztah, $r(287) = -0,514$, $p < 0,001$. Proto **přijímám hypotézu H4**. Studenti s vyšší mírou prožívaného akademického stresu vykazují nižší míru prožívané spokojenosti se životem. Akademický stres také statisticky významně negativně koreluje se subjektivně prožívaným štěstím, $r(287) = -0,508$; $p < 0,001$, proto taktéž **přijímám hypotézu H5**. Studenti s vyšší mírou prožívaného akademického stresu vykazují nižší míru subjektivně prožívaného štěstí. Na základě těchto zjištění můžeme formulovat odpověď na **výzkumnou otázku VO3: Souvisí prožívaný akademický stres s osobní pohodou studentů?** Ano, míra prožívaného akademického stresu souvisí s osobní pohodou studentů – negativně koreluje s kognitivní komponentou osobní pohody a taktéž negativně koreluje s afektivní komponentou osobní pohody. Studenti s vyšší mírou akademického stresu zažívají nižší životní spokojenost a nižší prožívané subjektivní štěstí.

Pro prozkoumání dalších vztahů mezi proměnnými jsem se rozhodl navrhnout regresní model s akademickým stresem jako závislou proměnnou a životní spokojeností, subjektivně prožívaným štěstím, studijním průměrem, věkem, pohlavím, fakultou a ročníkem studia jako prediktory. Jako prediktor bylo také zahrnuto rozhodnutí, zda studenti chtějí v letošním roce absolvovat státní závěrečnou zkoušku (dichotomická proměnná ano/ne). Navržený regresní model vysvětluje 42% rozptylu závislé proměnné, $F(16,271) = 12,19$; $p < 0,001$. Statistická významnost jednotlivých regresorů a velikost efektů je uvedena v tabulce 5. Jednotlivé regresní koeficienty jsou uvedeny v tabulce 6.

Tabulka 5*Velikost efektů regresního modelu*

Prediktor	F	p
Životní spokojenost	22,81	<0,001
Subjektivně prožívané štěstí	14,91	<0,001
Průměr	7,61	0,01
Věk	0,78	0,38
Pohlaví	11,80	<0,001
Fakulta	4,82	<0,001
Ročník studia	0,41	0,85
SZZ	0,34	0,51

SZZ – Státní závěrečné zkoušky (respondenti odpovídali ano/ne v závislosti na tom, zda plánují letos skládat státní závěrečné zkoušky či obhajovat diplomovou práci). Do regresní analýzy nebyla zahrnuta Fakulta zdravotních věd z důvodu nízkého zastoupení (N=1). R = 0,65; R² = 0,42. Zvýrazněny jsou statisticky signifikantní prediktory na hladině statistické významnosti 0,05.

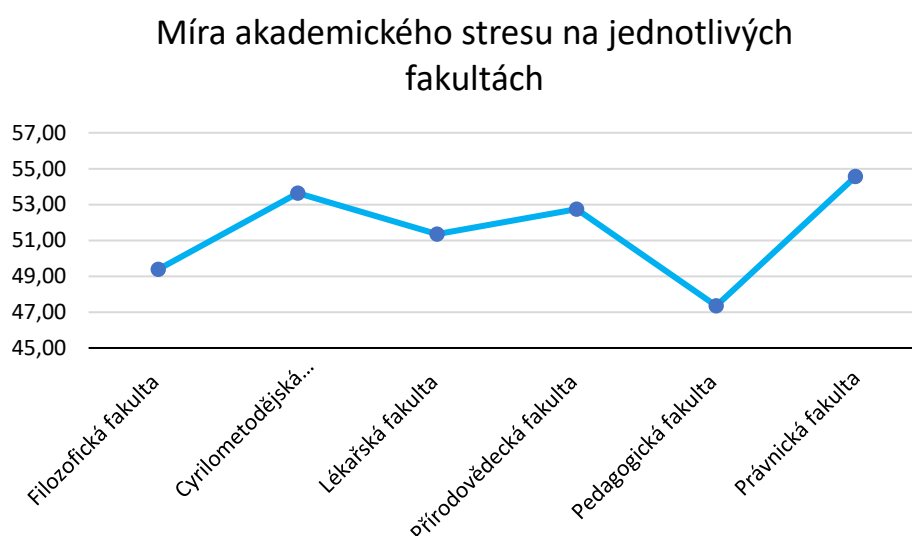
Tabulka 6*Regresní koeficienty; konstanta – míra vnímaného akademického stresu*

Prediktory	Beta	B	SE	t (271)	p
Konstanta	-	63,29	7,12	8,89	<0,001
Životní spokojenost	-0,31	-0,49	0,10	-4,78	<0,001
Subjektivní štěstí	-0,25	-0,52	0,13	-3,86	<0,001
Studijní průměr	-0,17	-2,61	0,95	-2,76	0,006
Pohlaví (žena referenční sk.)	-0,17	-4,75	1,38	-3,44	<0,001
Věk	0,05	0,22	0,25	0,88	0,378
Lékařská fakulta	-0,10	-3,21	1,85	-1,74	0,083
Filozofická fakulta	-0,21	-5,18	1,57	-3,30	0,001
Cyrlometodějská teologická	-0,02	-0,92	2,37	-0,39	0,699
Přírodovědecká fakulta	-0,06	-1,81	1,87	-0,97	0,333
Pedagogická fakulta	-0,25	-7,21	1,71	-4,21	<0,001
Právníká fakulta (referenční sk.)	-	-	-	-	-
1. ročník	-0,04	-0,96	3,55	-0,27	0,787
2. ročník	-0,03	-0,86	3,48	-0,25	0,805
3. ročník	0,05	1,29	2,85	0,45	0,650
4. ročník	0,03	0,88	3,22	0,27	0,785
5. ročník	0,01	0,31	2,75	0,11	0,911
6. ročník (referenční sk.)	-	-	-	-	-
SZZ (ano=1 ne=0)	-0,05	-1,01	1,75	-0,58	0,56

SZZ – Státní závěrečné zkoušky (respondenti odpovídali ano/ne v závislosti na tom, zda plánují letos skládat státní závěrečné zkoušky či obhajovat diplomovou práci). U pohlaví byl muž zvolen jako referenční skupina, u fakulty byla zvolena Právníká fakulta jako referenční skupina. Zvýrazněny jsou hodnoty signifikantní na hladině $p < 0,001$.

Z uvedených výsledků vidíme, že druh studované fakulty je signifikantním prediktorem akademického stresu ($F = 4,82$; $p < 0,001$).

Na základě těchto výsledků **přijímám hypotézu H6** a mohu odpovědět na **výzkumnou otázku VO4: Existují rozdíly v prožívané osobní pohodě mezi studenty různých fakult?** Ano, studenti různých fakult se liší v míře prožívaného akademického stresu, konkrétně podle modelu zažívají nejvíce akademického stresu studenti z právnické fakulty (konstanta $B = 63,29$), na všech ostatních fakultách zažívají studenti nižší míru akademického stresu. Podle jednotlivých koeficientů jsou však signifikantními prediktory pouze Filozofická fakulta, $t = -3,30$; $p = 0,001$, a Pedagogická fakulta, $t = -4,21$; $p < 0,001$. Na základě výsledků regresního modelu můžeme také říci, že tento rozdíl není způsobený ani pohlavím, věkem, ročníkem studia, studijním průměrem, prožívanou životní spokojeností či prožívaným subjektivním štěstím. Pro grafické zobrazení rozdílů mezi fakultami viz graf 3.



Graf 3 Rozdíly mezi fakultami v míře prožívaného akademického stresu.¹⁰V grafu není zobrazena Fakulta zdravotních věd ($N=1$), protože nebyla zahrnuta do analýzy.

Z tabulky č. 5 vidíme, že pohlaví je signifikantním prediktorem akademického stresu, a že muži ($M = 49,15$; $SD = 10,14$) a ženy ($M = 51,80$; $SD = 10,76$) se statisticky signifikantně liší v míře prožívaného akademického stresu, $F = 11,80$; $p < 0,001$.

¹⁰ Upozornění: Pro lepší demonstraci rozdílů v naměřených hodnotách osa y nezačíná na hodnotě 0 ale na hodnotě 45.

Navržený model predikuje ženám vyšší skóre na škále vnímaného akademického stresu v průměru o 4,75 bodů ($t = -3,44$; $p < 0,001$).

Životní spokojenost ($\beta = -0,31$) i subjektivní štěstí ($\beta = -0,25$) nejen že negativně korelují s akademickým stresem, ale jsou i jeho statisticky signifikantními prediktory na hladině významnosti $p < 0,001$. Čím více je člověk spokojený se životem, tím méně akademického stresu zažívá. Stejně tak čím více člověk zažívá subjektivního štěstí, tím méně zažívá akademického stresu. Stejně tak je studijní průměr ($\beta = -0,17$) statisticky signifikantním prediktorem prožívaného akademického stresu. Čím lepší má student studijní průměr, tím menší akademický stres zažívá.

Ročník studia ($F = 0,41$; $p = 0,85$) ani rozhodnutí skládat závěrečnou státní zkoušku, ($F = 0,34$; $p = 0,51$) nejsou signifikantními prediktory prožívaného akademického stresu. Taktéž věk ($F = 0,78$; $p = 0,38$) není signifikantním prediktorem akademického stresu, což však vzhledem k věkovému rozpětí výzkumného souboru není překvapivé.

12 Diskuze

Cílem práce bylo prozkoumat vztahy mezi životní spokojeností, subjektivním štěstím, vnímaným akademickým stresem a akademickou úspěšností u studentů Univerzity Palackého. Ve výzkumu se nepodařilo prokázat předpokládanou souvislost mezi životní spokojeností a studijním průměrem, ani souvislost mezi subjektivním štěstím a studijním průměrem. Podle výsledků studie tak u studentů Univerzity Palackého osobní pohoda nesouvisí s akademickou úspěšností. Výsledky však potvrzují existenci negativního vztahu mezi akademickým stresem a akademickou úspěšností. Také se podařilo potvrdit existenci negativního vztahu mezi životní spokojeností a akademickým stresem a taktéž negativního vztahu mezi subjektivním štěstím a akademickým stresem. Výsledky výzkumu dále naznačují, že studenti různých fakult se liší v míře prožívaného akademického stresu. Dále blíže popisují jednotlivé výsledky.

Životní spokojenost a subjektivní štěstí

Nejdříve jsem ověřoval vztah mezi životní spokojeností a subjektivním štěstím, jako dvěma komponentami osobní pohody. Mezi oběma proměnnými jsem našel středně silnou korelaci ($r = 0,618$; $p < 0,001$) což odpovídá výsledkům studií ze zahraničí (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Nalezená korelace u studentů Univerzity Palackého je dokonce vyšší, než je nalezená korelace mezi těmito proměnnými u souboru slovenských studentů (Babinčák, 2012). Tyto výsledky značí, že životní spokojenost a subjektivní štěstí lze považovat za podobné, byť ne identické konstrukty, kdy má subjektivní štěstí blíže k afektivní komponentě osobní pohody, kdežto životní spokojenost ke kognitivní komponentě (Babinčák, 2012; Lyubomirsky & Lepper, 1999).

Osobní pohoda a akademická úspěšnost

Výsledky této práce nepotvrdily vztah mezi akademickou úspěšností a životní spokojeností (kognitivní komponenta osobní pohody) a ani mezi akademickou úspěšností a subjektivním štěstím (afektivní komponenta osobní pohody). To neodpovídá závěrům množství výzkumů ze zahraničí, kde se vztahy mezi těmito proměnnými prokázaly (např. Rode et al., 2005; Proctor, Linley, & Maltby, 2010; Ng, Huebner, & Hills, 2015). Nicméně výsledky mé práce se částečně shodují s výsledky výzkumníků Ayyash-Abda a Sáncheze-Ruize (2012), kterým se nepodařilo najít souvislost mezi kognitivní složkou osobní pohody a akademickou úspěšností, a částečně také se závěry Liao a Wei (2014),

kteří nenašli signifikantní vztah mezi afektivní složkou osobní pohody akademickou úspěšností. Nabízejí se tím dvě možná vysvětlení těchto výsledků. Prvním z nich je, že čeští vysokoškoláci se liší od souborů zahraničních studentů, a vztah mezi osobní pohodou a akademickou úspěšností v ČR není tak silný jako v zahraničí (nebo neexistuje vůbec). Možným kulturním odlišnostem by odpovídaly i výsledky zmíněných výzkumníků Ayyash-Abda a Sáncheze-Ruize (2012) a Liao a Wei (2014) – v obou výzkumech tvořili výzkumný soubor studenti mimo USA. Akademickou úspěšnost by poté více ovlivňovaly jiné faktory akademické úspěšnosti, jako je např. inteligence, kritické myšlení, též ale faktory nekognitivní – jako osobnost či motivace (viz Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Jak píše Steinmayr a kol. (2016) tyto faktory pak pravděpodobně mají zásadnější vliv na akademickou úspěšnost než samotná osobní pohoda.

Druhým vysvětlením by mohla být nedokonalost studijního průměru jako indikátoru akademické úspěšnosti. Při porovnání se zahraničními studiiemi (Steinmayr, Crede, McElvany, & Wirthwein, 2016) vidíme, že i v těchto studiích jsou výsledné korelace (leč signifikantní) velmi nízké, což naznačuje, že pokud existuje vztah mezi osobní pohodou a akademickou úspěšností (měřenou studijním průměrem), jedná se o vztah spíše slabý. V našem výzkumu byly korelace mezi životní spokojeností a studijním průměrem $r = 0,10$ a mezi subjektivním štěstím a akademickou úspěšností $r = 0,11$. Tyto korelace, které jsou sice nesignifikantní, jistý možný velmi slabý vztah naznačují. Domnívám se tedy, že nenalezení statisticky signifikantního vztahu mezi jak kognitivní, tak i afektivní složkou osobní pohody a akademickou úspěšností je dáno spíše nedokonalostí studijního průměru a neschopností zachytit drobné odlišnosti, spíše než odlišností českých studentů od studentů v jiných zemích (byť budou tyto vztahy mezi proměnnými možná slabší než vztahy nalezené u amerického souboru studentů). Nelze však jednoznačně vyloučit vliv interkulturních rozdílů a jejich vliv na vztah osobní pohody a akademické úspěšnosti.

K definitivnímu zodpovězení této otázky je potřeba dalších výzkumů, které by se specificky zaměřily na soubor českých studentů a jejich srovnání se zahraničními soubory. Možným východiskem by také bylo v dalším výzkumu využít studijní průměr za více semestrů a ověřit, zda se jedná o přesnější ukazatel akademické úspěšnosti, než je průměr známek za jeden semestr (vice viz např. Bacon & Bean, 2006).

Akademický stres a akademická úspěšnost

I přes výše nastíněnou domněnku o nevhodnosti studijního průměru při exploraci slabých vztahů se v mém výzkumu potvrdila hypotéza o negativním vztahu mezi prožívaným akademickým stresem a akademickou úspěšností. Přestože se nejedná o těsný vztah ($r = -0,226$), jedná se o vztah statisticky signifikantní ($p < 0,001$). Tyto výsledky korespondují se zjištěními řady zahraničních studií (např. Haines, Norris, & Kashy, 1996; Laflamme & Vaez, 2008; Sohail, 2013; Khan, Altaf, & Kausar, 2013; Sajid, Ahmad, & Khalid, 2015). Na základě výsledků této práce můžeme říci, že akademický stres u studentů Univerzity Palackého negativně souvisí se studijním průměrem – studenti s horším studijním průměrem vykazují vyšší míru akademického stresu a studenti s vyšší mírou akademického stresu horší studijní průměr. Na základě tohoto zjištění však nemůžeme usuzovat na možnou kauzalitu těchto proměnných. Např. Williams, Suchy, & Rau (2009) uvádí, že zhoršený studijní průměr může být důsledek omezené schopnosti studentů účelně jednat a taktéž omezené schopnosti kritického myšlení, způsobené prožívaným akademickým stresem. Naopak ovšem také studijní průměr může akademický stres přímo vyvolávat, kdy horší studijní průměr není důsledkem akademického stresu, ale jeho příčinou. Nabízely by se poté úvahy o možné reciproční kauzalitě mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem (podobně jako ve výzkumech zaměřujících se na reciproční povahu vztahů mezi osobní pohodou a akademickou úspěšností). Nelze také jednoznačně vyloučit vliv třetí proměnné. Na základě navrženého regresního modelu však můžeme říci, že studijní průměr ($\beta = -0,17$) je signifikantním prediktorem akademického stresu, a to se stejnou vahou jako pohlaví.

Zajímavý pohled na celou věc představuje studie autorů Lumleyho a Provenzana (2003), kteří experimentálně prokázali, že u studentů, kteří 4 dny psali o stresujících událostech, došlo v následujícím semestru ke zlepšení studijního průměru. U studentů z kontrolní skupiny, kteří 4 dny psali o možnostech time-managementu, k žádnému statisticky signifikantnímu zlepšení studijního průměru nedošlo. Autoři studie výsledky interpretují tak, že psaní o stresujících zážitcích vedlo ke snížení prožívaného stresu a tím následně ke zlepšení akademického fungování. Tyto závěry by nasvědčovaly tomu, že vztahy mezi akademickým stresem a studijním průměrem mohou být reciproční povahy. Autoři studie mimo jiné zdůrazňují význam tzv. stres managementu, tedy technik

změřených na snižování úrovně stresu, které následně mohou vést k lepšímu akademickému prospívání studentů (Lumley & Provenzano, 2003).

Výsledky mého výzkumu o vztahu akademického stresu a akademické úspěšnosti nekorespondují se závěry výzkumníků Farhana a Khana (2015), kteří nenalezli žádný statisticky signifikantní vztah mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem u souboru studentů ze soukromé školy. Možná že tedy vztah akademického stresu a akademické úspěšnosti závisí také na typu vysoké školy. Výsledky mé studie však nedovolují generalizaci výsledků na další veřejné vysoké školy v ČR, bylo by proto potřeba tyto vztahy prozkoumat na souboru českých vysokoškoláků z více univerzit. Závěry mé práce také nejsou konzistentní se zjištěním autorů Banu, Deb, Vardhan a Rao (2015) podle kterých studenti s lepším studijním průměrem zažívají naopak dokonce vyšší akademický stres. Tito autoři však se známkami pracovali jako s kategorickou proměnnou se čtyřmi kategoriemi (velmi dobré, dobré, průměrné, špatné), což mohlo ovlivnit konečné výsledky. Taktéž popisované vztahy zkoumaly na vzorku indických studentů, výsledky tak mohly ovlivnit kulturní odlišnosti či např. odlišný typ školství.

Někteří autoři také upozorňují na možný vliv dalších proměnných. Např. Ribeiro a kol. (2017) popisují vztah mezi stresem a poruchami spánku, což se podle nich může podílet i na snížení kognitivního výkonu a celkové akademické úspěšnosti – vztah mezi akademickým stresem a akademickou úspěšností tak také může být zprostředkován skrze další proměnné, jako je např. právě spánek. Bližší prozkoumání těchto vztahů je žádoucí, především vztah akademického stresu a akademické neúspěšnosti, jelikož se v současnosti Univerzita Palackého snaží o snižování studijní neúspěšnosti (viz popisované opatření pro snížení studijní neúspěšnosti ve výroční zprávě Univerzity Palackého za rok 2016). Zaměření na akademický stres a možnosti jeho mírnění by mohlo představovat pozitivní intervenci pro snížení studijní neúspěšnosti (viz např. Lumley & Provenzano, 2003).

Osobní pohoda a akademický stres

V mé práci jsem se také zaměřil na vztah osobní pohody a akademického stresu. Na základě přehledu zahraničních studií jsem předpokládal, že jak kognitivní, tak i afektivní složka osobní pohody negativně koreluje s akademickým stresem, což se mi v práci podařilo potvrdit. Vztah mezi zkoumanými proměnnými byl dokonce středně těsný. U studentů Univerzity Palackého tak osobní pohoda negativně koreluje s akademickým

stresem. Podle autorů Denovan a Macaskill (2017) je tento vztah zprostředkován především skrze vztah stresu a negativní afektivity – kdy stres způsobuje negativní emoce a ty ovlivňují celkovou osobní pohodu (jak její afektivní stránku, tak posléze i celkovou spokojenost, tedy její kognitivní stránku). Tomu by odpovídaly i závěry Liao a Wei (2014), kteří tvrdí, že akademický stres je asociován s nízkým výskytem pozitivních emocí. Výsledky předkládané práce také odpovídají závěrům metaanalýzy autorů Ribeira a kol. (2017), kteří se zaměřili na studie zkoumající vztah akademického stresu a kvality života. Ze srovnání dostupných výzkumů autoři popisují negativní vztah mezi oběma proměnnými.

Zjištěná korelace mezi proměnnými je středně těsná, a vzhledem k rizikům, které s sebou akademický stres nese (viz teoretická část), by tato problematika neměla být přehlížena. Pokud by se nastíněné vztahy mezi proměnnými ověřily i v dalších studiích a na dalších vysokých školách, měly by školy akademickému stresu svých studentů věnovat pozornost. Přestože pravděpodobně jistý akademický stres ke studiu neodmyslitelně patří a jeho zvládnutí je jedním z úkolů studentů, měla by se věnovat větší pozornost jeho důsledkům a jeho monitorování. Zaměření škol na osobní pohodu studentů může vést k dlouhodobým benefitům (Huppert, 2009; Terjesen, Jacofsky, Froh, & DiGiuseppe, 2004). Některé praktické implikace lze najít v článku autorů Ng, Huebner, & Hills (2015).

Akademický stres napříč fakultami

Dalším zjištěním předkládané práce je, že druh studované fakulty je signifikantním prediktorem akademického stresu. Zdá se tedy, že jednotlivé fakulty se liší v míře akademického stresu, který jejich studenti zažívají. To potvrzuje dřívější závěry autorů Banu a kol. (2015), že studenti různých oborů se liší v míře prožívaného akademického stresu. Bylo by potřeba bližšího prozkoumání, které faktory se nejvíce podílí na zvyšování akademického stresu – zda je to množství učiva, požadavky vyučujících, rozsah úkolů, nebo jiné faktory či kombinace všeho zmíněného. Je však poměrně překvapivé, že v mé studii zažívali nejvíce stresu studenti z Právnické fakulty. Z dostupné literatury jsem předpokládal, že více stresu budou zažívat především studenti z Lékařské fakulty (viz např. Dyrbye et al., 2008). Zajímavé poznatky by tak mohl přinést kvalitativní výzkum akademického stresu přímo na jednotlivých fakultách, např. přímo na Právnické fakultě, který by zkusil identifikovat jeho hlavní zdroje a příčiny.

Statisticky signifikantními prediktory akademického stresu však byly pouze fakulta Filozofická a fakulta Pedagogická. Podle výsledků regresní analýzy studenti těchto fakult v průměru zažívají nejnižší míru akademického stresu, a to v případě Filozofické fakulty v průměru o 5,18 bodů, a v případě Pedagogické fakulty o 7,28 bodů méně nežli studenti z Právnické fakulty (která byla zvolena jako referenční skupina). Zajímavým poznatkem také je, že studenti Cyrilometodějské teologické fakulty zažívají hned po studentech právnické fakulty nejvyšší míru akademického stresu, a to dokonce vyšší než studenti z Lékařské fakulty. Na podobný jev upozorňují i Banu a kol. (2015), kteří ve svém výzkumu poukázali na to, že studenti humanitních a sociálních věd zažívají vyšší akademický stres než studenti věd přírodních. To se v mém výzkumu potvrdilo jen částečně, protože studenti z Filozofické fakulty zažívají spolu se studenty z Pedagogické fakulty naopak nejnižší míru akademického stresu.

Jelikož však soubor studentů v mém výzkumu nepředstavuje zcela reprezentativní vzorek studentů z každé fakulty, je na místě být s interpretací tohoto poznatku opatrnější. Zcela také chybí data od studentů Fakulty zdravotních věd a Fakulty tělesné kultury. I tak však výsledky nabízí zajímavý poznatek do diskuze o náročnosti jednotlivých fakult a oborů. Pro přesnější zhodnocení rozdílů mezi fakultami by bylo vhodné zkusit sestavit reprezentativní vzorek studentů z každé fakulty a výsledky mé studie ověřit.

Navržený regresní model také prokázal rozdíl mezi muži a ženami v míře prožívaného akademického stresu. Výsledky ukazují, že ženy zažívají více akademického stresu, nežli muži. Tyto závěry korespondují se závěry také některých dalších výzkumů (např. Sohail, 2013; Banu, Deb, Vardhan, & Rao, 2015). Nutno dodat, že v mém výzkumu je rozložení mužů a žen značně nerovnoměrné. Přesto jak uvažují autoři Banu a kol. (2015), rozdíly mezi muži a ženami by mohly ukazovat na větší ohrožení studentek akademickým stresem a tím i možnými riziky, které se s ním pojí.

V práci jsem také zkoumal, zda má na míru akademického stresu vliv rozhodnutí skládat v letošním roce státní závěrečnou zkoušku nebo obhajovat diplomovou práci. Na základě předchozích výzkumů jsem předpokládal, že studenti, kteří plánují letos skládat státní závěrečnou zkoušku nebo obhajovat diplomovou práci, budou zažívat vyšší míru akademického stresu. Např. autoři Tangade a kol. (2011) u studentů v posledním ročníku zjistili vyšší míru akademického stresu. Proto jsem tuto proměnnou včetně ročníku studia zahrnul do dotazníku a následně do regresního modelu. Rozhodnutí obhajovat práci či

skládat státní závěrečné zkoušky ani ročník studia se však neukázaly býti signifikantními prediktory. Studenti, kteří plánují letos studium ukončovat se v míře akademického stresu neliší od ostatních studentů. Ročník studia na míru akademického stresu také nemá vliv. To neodpovídá předpokladu Khana, Altafa a Kausara (2013), že studenti ve vyšších ročnících jsou více kvalifikovaní a adaptovanější na studium, tudíž by měli zažívat nižší míru akademického stresu. Podobně uvažují také Banu a kol. (2015). V jejich studii studenti ve 3. semestru zažívali nižší akademický stres než studenti ve 2. semestru. Zmínění autoři tento jev interpretovali jako důsledek větší adaptace na styl výuky a lepší znalost zkouškového období i celého procesu hodnocení (Banu, Deb, Vardhan, & Rao, 2015). To se však v mé práci nepotvrdilo a z výsledků se zdá, že délka studia s mírou prožívaného akademického stresu nesouvisí. To by také bylo v souladu se zjištěním Qamara a kol. (2014), kteří u pakistánských studentů taktéž nenalezli vztah mezi ročníkem studia a mírou prožívaného akademického stresu.

Ve své práci jsem také ověřoval vnitřní konzistenci jednotlivých použitých metod. Vzhledem k jednotlivým hodnotám Cronbachovy alfy pro každou škálu (uvedených v kapitole 8. *Výsledky*) mohu konstatovat, že všechny použité metody vykazují dostatečně vysokou reliabilitu (včetně překladu na české populaci zatím nestandardizované škály vnímaného akademického stresu). Dosažené hodnoty Cronbachovy alfy v mé práci jsou dokonce vyšší, než jsou hodnoty uváděné v zahraničních studiích.

Limity výzkumu

Mezi omezení předkládané práce patří především nereprezentativní soubor studentů z jednotlivých fakult. Sběr dat probíhal nahodile skrze online dotazník, což na jednu stranu umožnilo oslovit velké množství studentů, na stranu druhou se nejednalo o zcela náhodný výběr. Do výzkumu se také zapojil pouze jeden student z Fakulty zdravotních věd a žádní studenti s Fakulty tělesné kultury, což představuje další omezení výzkumu. Proto je potřeba být při interpretaci dat konzervativnější, protože nevíme, jak by studenti z těchto fakult ovlivnili popisované výsledky. Taktéž jsem využil studijní průměr pouze za jeden semestr, abych do výzkumu mohl zařadit i studenty prvního ročníku. Přestože nepředpokládám, že by průměr za více semestrů byl o mnoho přesnější ukazatel akademického úspěšnosti (viz Bacon & Bean, 2006), nelze to zcela jednoznačně vyloučit. Taktéž studijní průměr tvoří pouze část akademické úspěšnosti a nelze jej považovat za její vyčerpávající ukazatel.

Další směřování výzkumu

Některé možné další směřování výzkumu jsem nastínil již výše. Jedná se především o zopakování mého výzkumu a ověření výše prezentovaných výsledků na reprezentativním souboru studentů z každé fakulty Univerzity Palackého (včetně fakulty Zdravotních věd a Fakulty tělesné kultury), kdy by bylo umožněno využít záznamů studijního oddělení. Pokud by se podařilo ověřit mé závěry včetně rozdílů v prožívaném akademickém stresu u studentů různých fakult, byl by též vhodný kvalitativní výzkum přímo na jednotlivých fakultách, který by se pokusil zmapovat jednotlivé zdroje, potažmo příčiny vyššího (nebo naopak nižšího) akademického stresu prožívaného studenty těchto fakult.

Další výzkumy by se také měly zaměřit na ověření vztahu mezi osobní pohodou a akademickou úspěšností. V mém výzkumu se mezi proměnnými nepodařil prokázat statisticky signifikantní vztah, což však neodpovídá závěrům většiny studií ze zahraničí. Bylo by proto potřeba se pokusit tyto výsledky znovu ověřit na reprezentativním souboru vysokoškolských studentů v ČR. Taktéž by mělo dojít k ověření vztahu mezi i dalšími zkoumanými proměnnými na dalších vysokých školách v ČR.

Závěry

V práci byly zkoumány vzájemné vztahy kognitivní složky osobní pohody (životní spokojenost), afektivní složky osobní pohody (subjektivní štěstí), akademického stresu, akademické úspěšnosti a některých demografických proměnných. Zpracováním výsledků a na základě statistických analýz bylo u studentů Univerzity Palackého zjištěno:

- kognitivní složka osobní pohody (životní spokojenost) nesouvisí s akademickou úspěšností
- afektivní složka osobní pohody (subjektivní štěstí) nesouvisí s akademickou úspěšností
- akademický stres negativně souvisí s akademickou úspěšností
- akademický stres negativně souvisí jak s kognitivní, tak i s afektivní složkou osobní pohody
- studenti různých fakult na Univerzitě Palackého se liší v míře prožívaného akademického stresu
- pohlaví je signifikantním prediktorem osobní pohody, ženy zažívají více akademického stresu než muži
- ročník studia, věk ani rozhodnutí o skládání státních závěrečných zkoušek neovlivňují prožívaný akademický stres

Nenalezení statisticky signifikantního vztahu mezi osobní pohodou a akademickou úspěšností je vzhledem k zahraničním výzkumům překvapivé. Může se jednat o důsledek odlišnosti českých studentů, stejně tak ovšem o důsledek využití studijního průměru, který nemusí být přesným ukazatelem akademické úspěšnosti. Pro zodpovězení této otázky je potřeba dalších výzkumů.

Negativní korelační vztah mezi akademickým stresem a akademickou úspěšností a stejně tak negativní korelační vztah mezi akademickým stresem a osobní pohodou odpovídá zjištění řady zahraničních studií. Podle některých výzkumníků by vztah akademického stresu a akademické úspěšnosti mohl být zprostředkován omezeným kognitivním fungováním, stejně tak ovšem také horší studijní průměr pravděpodobně způsobuje vyšší akademický stres. Kauzalita vztahu mezi těmito proměnnými zatím není objasněna a též nelze vyloučit vliv třetí proměnné.

Podle některých autorů vztah akademického stresu a osobní pohody může být zprostředkován především skrze negativní emoce. V práci se také potvrdil předpoklad, že

studenti různých fakult zažívají odlišnou míru akademického stresu. V předkládané práci zažívali nejvíce stresu studenti Právnické fakulty, statisticky signifikantními prediktory akademického stresu však byly pouze Pedagogická fakulta a Filozofická fakulta, na kterých studenti zažívali nejnižší míru akademického stresu. Pokud by se tyto zjištění ověřily i v dalších výzkumech, bylo by potřeba dalšího výzkumu bližšímu objasnění těchto rozdílů.

Souhrn

Akademický stres a jeho možné negativní důsledky pro studenty se v posledních letech stávají stále častěji předmětem různých výzkumů. Taktéž dochází k akcentaci (především zásluhou mohutného rozvoje pozitivní psychologie) zájmu o osobní pohodu a jejího možného ovlivňování ze strany škol a stále častěji je zkoumán vliv stresu na akademickou úspěšnost. V této práci jsem se proto rozhodl zaměřit na osobní pohodu (jak její kognitivní, tak i její afektivní složku), akademický stres a akademickou úspěšnost a zmapovat jejich vzájemné vztahy. V zahraničí již existují studie, které zkoumají vzájemné vztahy těchto proměnných, nikoliv však v České republice. Některé studie také přinášejí protichůdné závěry a v mnoha výzkumech je nedostatečně zohledňována afektivní složka osobní pohody. Proto jsem se rozhodl zmíněné proměnné prozkoumat na vzorku českých vysokoškolských studentů, konkrétně studentů Univerzity Palackého.

Na základě dosavadních výzkumů jsem předpokládal, že akademická úspěšnost pozitivně souvisí s osobní pohodou studentů, a to jak s její kognitivní komponentou (např. Rode et al. 2005), tak i s afektivní komponentou (např. Bukhari & Khanam, 2017). Také jsem předpokládal, že akademický stres negativně koreluje s akademickou úspěšností (např. Sohail, 2013) a taktéž negativně s osobní pohodou (např. Denovan & Macaskill, 2017). Někteří výzkumníci také upozorňují na možné rozdíly v míře prožívaného akademického stresu u studentů různých fakult (např. Bukhari & Khanam, 2017), proto jsem se rozhodl prozkoumat i tento předpoklad. Nad rámec formulovaných hypotéz jsem se také rozhodl blíže prozkoumat vztah proměnných k akademickému stresu a též zohlednit vliv demografických proměnných sestavením lineárního modelu.

Populaci mého výzkumu tvoří studenti prezenčního bakalářského či magisterského studia Univerzity Palackého, kteří mají absolvovaný alespoň jeden semestr. Podle výroční zprávy Univerzity Palackého za roku 2016 bylo studentů splňujících tyto podmínky 15 362. Výroční zpráva Univerzity Palackého za rok 2017 zatím není k dispozici. Ke dni 31. 12. 2017 však bylo v prezenční formě studia registrováno 15 544 studentů a ke dni 13. 3. 2018 to bylo 15 458 studentů (M. Smitková, osobní sdělení, 13. března 2018).

Soubor mé studie tvoří celkem 289 studentů, z čehož je 236 žen (82%) a 53 mužů (18%). Průměrný věk respondentů je 22,62 let ($SD=2,53$), věkové rozpětí činí 19-33 let. Do výzkumu byli zahrnuti studenti z Filozofické fakulty ($N=76$), Právnické ($N=68$), Pedagogické ($N=46$), Lékařské ($N=38$), Přírodovědecké ($N=36$) a Cyrilometodějské

teologické (N=24). Z důvodu nízké účasti studentů z Fakulty zdravotních věd (N=1) nebyla tato fakulta zahrnuta do regresního modelu. Fakulta tělesné kultury z důvodu absence jejích studentů ve výzkumu nebyla zahrnuta do žádné analýzy.

K měření zkoumaných proměnných jsem se rozhodl využít následující metody. Pro zachycení kognitivní komponenty osobní pohody jsem použil *Škálu životní spokojenosti* (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), k zachycení afektivní stránky osobní pohody *Škálu subjektivního štěstí* (Lyubomirsky & Lepper, 1999), k měření akademického stresu *Škálu vnímaného akademického stresu* (Bedewy & Gabriel, 2015) a k zachycení akademické úspěšnosti *studijní průměr* za zimní semestr 2017 (možná omezení související s jeho použitím jsou diskutována).

Sběr dat probíhal pomocí online dotazníku sestaveného skrze webové rozhraní www.docs.google.com, a to především kvůli tomu, aby respondenti mohli co nejpohodlněji a nejjednodušeji zjistit svůj studijní průměr online ve studijní agendě. Distribuce dotazníku probíhala především skrze sociální síť Facebook, zveřejňováním na stránkách jednotlivých fakult.

Získaná data byla zpracovávána pomocí deskriptivní a parametrické statistiky. Nebyla zjištěna omezení, které by znemožňovala využití parametrických metod. K ověření hypotéz H1-H5 jsem využil Pearsonův korelační koeficient. Jelikož jsem prováděl opakované měření, rozhodl jsem se využít Bonferroniho korekci – hladinu statistické významnosti jsem tedy stanovil jako $p = 0,05/6 = 0,008$. K ověření hypotézy H6 a dalšímu prozkoumání vzájemných vztahů proměnných jsem navrhl lineární model s akademickým stresem jako závislou proměnnou a životní spokojeností, subjektivně prožívaným štěstím, studijním průměrem, věkem, pohlavím, fakultou a ročníkem studia jako prediktory. Jako prediktor bylo také zahrnuto rozhodnutí, zda studenti chtějí v letošním roce absolvovat státní závěrečnou zkoušku či obhajovat diplomovou práci (dichotomická proměnná ano/ne).

Zpracování výsledků neprokázalo statisticky signifikantní korelace mezi životní spokojeností a akademickou úspěšností, $r(287) = 0,100$; $p = 0,09$; ani mezi subjektivně prožívaným štěstím a akademickou úspěšností, $r(287) = 0,112$; $p = 0,06$; na základě čehož jsem zamítl H1 a H2. Statistická analýza dat však prokázala statisticky signifikantní negativní korelaci mezi prožívaným akademickým stresem a akademickou úspěšností, $r(287) = -0,226$; $p < 0,001$; a taktéž negativní korelaci mezi akademickým stresem a osobní

pohodou – a to jak s její kognitivní komponentou (životní spokojenost), $r(287) = -0,514$, $p < 0,001$; tak i s její afektivní komponentou (subjektivní štěstí), $r(287) = -0,508$; $p < 0,001$. Na základě těchto výsledků jsem přijal H3, H4 i H5. Navržený regresní model vysvětloval 42% rozptylu závislé proměnné, $F(16,271) = 12,19$; $p < 0,001$. Fakulta byla významným prediktorem osobní pohody, $F = 4,82$; $p < 0,001$. Na základě těchto výsledků jsem přijal H6 – studenti jednotlivých fakult se liší v míře prožívaného akademického stresu. Nejvíce akademického stresu vykazovali studenti z Právnické fakulty, významnými prediktory akademického stresu však byly pouze Filozofická fakulta, $t = -3,30$; $p = 0,001$, a Pedagogická fakulta, $t = -4,21$; $p < 0,001$, na kterých studenti zažívali v průměru nejméně akademického stresu. Taktéž byly nalezeny rozdíly mezi muži a ženami, $F = 11,80$; $p < 0,001$, kdy ženy zažívají statisticky významně více stresu, v průměru o 4,75 bodů více než muži na škále vnímaného akademického stresu, $t = -3,44$; $p < 0,001$. Ročník studia, věk, ani rozhodnutí o skládání státních závěrečných zkoušek nebyly statisticky významnými prediktory prožívaného akademického stresu.

V předkládané práci se nepodařilo prokázat statisticky významný vztah mezi životní spokojeností a akademickou úspěšností, ani mezi subjektivním štěstím a akademickou úspěšností, což neodpovídá výsledkům řady výzkumů ze zahraničí. Bylo by potřeba bližšího prozkoumání k určení, zda se čeští studenti liší od studentů v zahraničí, či zda se jedná o důsledek měření pomocí studijního průměru. V práci se potvrdil předpoklad, že akademický stres negativně koreluje s akademickou úspěšností. Studenti Univerzity Palackého s vyšší mírou akademického stresu mají i horší studijní průměr. Z výsledků však nelze usuzovat na kauzalitu proměnných, ani vyloučit vliv dalších proměnných (např. poruch spánku). Výsledky taktéž ukazují, že akademický stres negativně koreluje s osobní pohodou, a to jak s její kognitivní komponentou (životní spokojenost), tak i s její afektivní komponentou (subjektivní štěstí). Toto zjištění koresponduje s výsledky řady zahraničních studií. Podle některých výzkumníků je tento vztah zprostředkován především skrze zvýšený výskyt negativních emocí a snížený výskyt emocí pozitivních. Navržený regresní model také prokázal, že fakulta je významným prediktorem prožívaného akademického stresu. Studenti různých fakult se tak liší v míře prožívaného akademického stresu, což je v souladu s předpoklady některých dřívějších výzkumů. V mém výzkumu zažívali nejvyšší míru akademického stresu studenti Právnické fakulty. Významnými prediktory akademického stresu však byly pouze Pedagogická fakulta (studenti této fakulty skórovali v průměru o 7,28 bodů

méně na škále vnímaného akademického stresu, než studenti Právnické fakulty) a Filozofická fakulta (studenti této fakulty skórovali v průměru o 5,18 bodů méně na škále vnímaného akademického stresu, než studenti Právnické fakulty). Taktéž pohlaví bylo signifikantním prediktorem akademického stresu, kdy ženy zažívají více stresu než muži, mohou proto představovat ohroženější skupinu akademickým stresem. Ročník studia, věk ani rozhodnutí o skládání státní závěrečné práce či obhajobě diplomové práce nebyly statisticky signifikantními prediktory akademického stresu, což neodpovídá závěrům některých výzkumníků, že čím déle studenti studují, tím jsou adaptovanější na studium a tím méně akademického stresu zažívají.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian campus survey. *Journal of American College Health, 50*, 67-72.
- Allen, M., & Carter, C. (2007). Academic success determinants for undergraduate real estate students. *Journal of Real Estate Practice and Education, 10*(2), 149-160.
- Aristoteles. (1937). *Etika Nikomachova*. Praha: Jan Laichter.
- Ayyash-Abdo, H., & Sánchez-Ruiz, M. (2012). Subjective well-being and its relationship with academic achievement and multilinguality among Lebanese university students. *International Journal of Psychology, 47*(3), 192-202.
- Babinčák, P. (2012). Subjektivná škála šťastia - overenie psychometrických vlastností. *Proceedings Of The Conference On Social Processes & Personality, 252-257*.
- Bacon, D., & Bean, B. (2006). GPA in research studies: An invaluable but neglected opportunity. *Journal of Marketing Education, 28*(1), 35-42.
- Banu, P., Deb, S., Vardhan, V., & Rao, T. (2015). Perceived academic stress of university students across gender, academic streams, semesters, and academic performance. *Indian Journal of Health & Wellbeing, 6*(3), 231-235.
- Bartz, A. E., Blume, N. E., & Rose, J. (1996). Gender Differences in Self-Report Measures of Anger: The Role of Social Desirability and Negative Affect. *Journal Of Social Behavior & Personality, 11*(5), 241-253.
- Baštecká, B., & Goldman, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open, Vol 2*, 1-9.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing.
- Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: MSD.

- Brand, H., & Schoonheim-Klein, M. (2009). Is the OSCE more stressful? Examination anxiety and its consequences in different assessment methods in dental education. *European Journal of Dental Education* 13, 147–153.
- Bukhari, S. R., & Khanam, S. J. (2017). Relationship of Academic Performance and Well-Being in University Students. *Pakistan Journal Of Medical Research*, 56(4), 126-130.
- Cannon, W. B. (2014). *Moudrost těla*. Hodkovičky: Pragma.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Zonderman, A. B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology*, 78, 299-306.
- Cotti, C., Gordanier, J., & Ozturk, O. (2018). Class meeting frequency, start times, and academic performance. *Economics Of Education Review*, 62, 12-15.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-23.
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress and Subjective Well-Being Among First Year UK Undergraduate Students. *Journal Of Happiness Studies*, 18(2), 505-525.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushle, K., L., T., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings All Psychologists Should Know From the New Science on Subjective Well-Being. *Canadian Psychology* 58 (2), 87-104.
- Diener, E., Lucas, R., & Oishi, L. (2002). Subjective well – being: The science of happiness and life satisfaction. V C. R. Snyder, & S. J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (stránky 63-73). New York: Oxford University Press.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of Progress. *Psychological Bulletin* 125(2), 276–302.
- Dolan, P., & Peasgood, T. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 29(1), 94-122.
- Dosedlová, J., Slováčková, Z., Fialová, L., & Kebza, V. (2008). *Předpoklady zdraví a životní spokojenosti*. Brno: MSD.
- Dyrbye, L., Thomas, M., Massje, F., Power, D., Eacker, A., & Harper, W. (2008). Burnout and suicidal ideation among US medical students. *Annals of Internal Medicine*, 149, 334-341.
- Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and Academic Achievement among Undergraduate Students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 29.
- Farhan, S., & Khan, I. (2015). Impact of Stress, Self-Esteem and Gender Factor on Students' Academic Achievement. *International Journal On New Trends In Education & Their Implications* 6(2), 143-156.
- Fave, A. D., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, T., & Wissing, M. (2011). The Eudaimonic and Hedonic Components of Happiness: Qualitative and Quantitative Findings. *Social Indicators Research*, 100(2),.
- Frey, B. S., & Stutzer, A. (2005). Happiness research: State and prospects. *Review of Social Economy*, 63(2), 207-228.
- Gadzella, B. M. (1994). Student-Life Stress Inventory: Identification of and reactions to stressors. *Psychological Reports*, 74(2), 395-402.
- Ganguly, S., Kulkarni, M., & Gupta, M. (2017). Predictors of Academic Performance among Indian Students. *Social Psychology of Education: An International Journal* 20(1), 139-157.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311–319.

- Goff, A. (2011). Stressors, academic performance, and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 8(1).
- Haines, M. E., Norris, M. P., & Kashy, D. A. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519–525.
- Haller, M., & Hadler, M. (2006). How social relations and structures can produce happiness and unhappiness: an international comparative analysis. *Social Indicators Research*, 75, 169-216.
- Haring-Hidore, M., Stock, W. A., Okun, M. A., & Witter, R. A. (1985). Marital status and subjective wellbeing: A research synthesis. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 947–953.
- Haward, L. R. (1960). The subjective meaning of stress. *British Journal of Medical Psychology*, 33(3), 185-194.
- Hj Ramli, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 8, 12.
- Honzák, R. (2017). *Psychosomatická prvouka*. Praha: Vyšehrad.
- Hřebíčková, M., Blatný, M., & Jelínek, M. (2010). Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*, 54 (1), 31-41.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology* 6(2), 103-111.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71-82.
- Huppert, F. A. (2009). A new approach to reducing disorder and improving well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 4(1), 108–111.
- Charles, S. T., Piazza, J. R., Mogle, J., Sliwinski, M., & Almeida, D. M. (2013). The wear and tear of daily stressors on mental health. *Psychological Science*, 24.

- Chow, H. P. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian Prairie city: amultivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139–150.
- Josífková, J. (2015). *Úspěšnost a spokojenost vysokoškolského studenta a jejich souvislost s osobnostními faktory a zvládacími strategiemi*. (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Found.
- Khan, M. J., Altaf, S., & Kausar, H. (2013). Effect of Perceived Academic Stress on Students' Performance. *Journal of Social Sciences, Winter, Vol. 7, No. 2*, 146-151.
- Klose, J., & Kebza, V. (2009). Stres - reakce na zátěž. V B. Baštecká, *Psychologická encyklopedie - aplikovaná psychologie* (stránky 382-387). Praha: Portál.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health – Inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11.
- Kolařík, M., Dolejš, M., Dostál, D., Charvát, M., Pechová, O., Seitlová, K., . . . Vtípil, Z. (2017). *Manuálu pro psaní diplomových prací na katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Kumar, S., & Jejurkar, K. (2005). Study of Stress Level in Occupational Therapy Students. *The Indian Journal of Occupational Therapy, Vol. 37 (1)*, 5-14.
- Lacey, H. P., Smith, D. M., & Ubel, P. A. (2006). Hope I Die before I Get Old: Mispredicting Happiness Across the Adult Lifespan. *Journal Of Happiness Studies*, 7(2), 167-182.
- Laflamme, L., & Vaez, M. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior And Personality*, 36(2), 183-195.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lewis, C. A., Shevlin, M. E., Smékal, V., & Dorahy, L. M. (1999). Factor structure and reliability of a Czech translation of the Satisfaction With Life Scale among Czech university students. *Studia psychologica: časopis pre základný výskum v psychologických vedách, roč. 41, č. 3*, 239-244.
- Li, H. (2002). *College stress and psychological well-being: vision in life as a coping resource. Dissertation*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Liao, K. Y., & Wei, M. (2014). Academic Stress and Positive Affect: Asian Value and Self-Worth Contingency as Moderators Among Chinese International Students. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 20(1)*, 107-115.
- Lucas, R., & Gohm, C. (2000). Age and Sex Differences in Subjective Well-being across Cultures. V E. Diener, & E. S. (Eds.), *Culture and subjective well-being* (stránky 291-317). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Lui, P., & Fernando, G. (2018). Development and Initial Validation of a Multidimensional Scale Assessing Subjective Well-Being: The Well-Being Scale (WeBS). *Psychological Reports, 121(1)*, 135-160.
- Lumley, M., & Provenzano, K. (2003). Stress Management through Written Emotional Disclosure Improves Academic Performance among College Students with Physical Symptoms. *Journal Of Educational Psychology, 95(3)*, 641-649.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research, (2)*, 137-155.
- Mareš, J. (2008). *Kvalita života u dětí a dospívajících*. Brno: MSD.
- Neveu, D., Dujols, P., Doron, J., Visier, L., Boiché, J., Trouillet, R., & Ninot, G. (2012). Students perceived stress in academic programs: Consequences for its management. *Revue D'epidemiologie Et De Sante Publique, 60(4)*, 255-264.
- Newcomb, M. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediatonal and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology, 49(2)*, 172-186.

- Ng, Z. J., Huebner, S., & Hills, K. (2015). Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association. *Journal of School Psychology, 53*, 479-491.
- Orel, M. (2014). *Somatopatologie: nauka o nemocech těla*. . Praha: Grada Publishing.
- Parker, J. D., Creque, S. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., . . . Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37*, 1321-1330.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology, 3*(2), 137-152.
- Pozos-Radillo, B., Aguilera-Velasco, M., & Delgado-García, D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicologia Educativa, 20*(1), 47-52.
- Proctor, C., Linley, A., & Maltby, J. (2010). Very Happy Youths: Benefits of Very High Life Satisfaction Among Adolescents. *Social Indicators Research, (3)*, 519.
- Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *The British Journal Of Educational Psychology, 80*(1), 137-160.
- Qamar, K., Bash, M., Aisha, A., Ahmed, K., & Mohammad, O. (2014). Higher stress scores for female medical students measured by the Kessler Psychological Distress Scale (K10) in Pakistan. *Journal of Educational Evaluation For Health, Vol 11*.
- Quinn, P. D., & Duckworth, A. L. (2007). Happiness and academic achievement:evidence for reciprocal causality. *Poster Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Society Vol. 4, Washington, DC*.
- Ribeiro, Í. J., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2017). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387.

- Rode, J. C., Arthaud-Day, M. L., Mooney, C. H., Near, J. P., Baldwin, T. T., Bommer, W. H., & Rubin, R. S. (2005). Life satisfaction and student performance. *The Academy of Management Learning and Education*, 4, 421–433.
- Rüsch, N., Müller, M., Heekeren, K., Theodoridou, A., Metzler, S., Dvorsky, D., . . . Rössler, W. (2014). Longitudinal course of self-labeling, stigma stress and well-being among young people at risk of psychosis. *Schizophrenia Research*, 158, 82-84.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning on the Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10–28.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, No. 4, 719-727.
- Safree, Yasin, & Dzulkifli. (2010). The relationship between social support and academic achievement among students. *International Journal of Business and Social Sciences*, 1 (3) , 110 – 116.
- Sajid, A., Ahmad, T., & Khalid, T. (2015). Stress in medical undergraduates; its association with academic performance. *Bangladesh Journal Of Medical Science*, 14(2), 135-141.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A., & Margalith, M. (2004). Academic stress, immunological reaction, and academic performance among students of nursing and physiotherapy. *Research In Nursing & Health*, 27(5), 370-377.
- Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. V C. R. Snyder, & S. J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (stránky 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. (2003). *Opravdové štěstí*. Praha: Ikar.

- Seligman, M. (2011). *Flourish: Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. New York: J. B. Lippincott.
- Selye, H. (1998). A syndrome produced by diverse nocuous agents. 1936. *The Journal Of Neuropsychiatry And Clinical Neurosciences*, 10(2), 230-231.
- Selye, H. (2016). *Stres života*. Hodkovičky: Pragma.
- Schaefer, A., Köhle, K., Matthes, H., & Pfitzer, G. (2007). Mental health and performance of medical students with high and low test anxiety. *Psychosomatik Medizinische Psychologie* 57(7), 289-297.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing
- Sohail, N. (2013). Stress and Academic Performance Among Medical Students. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan, Vol, 23 (1)*, 67-71.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective Well-Being, Test Anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effects. *Frontiers In Psychology, Vol 6*, 1-13.
- Stiglitz, J., Sen, A., Fitoussi, J. (2009): Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress. Dostupné z:
<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/118025/118123/Fitoussi+Commission+report>
- Šolcová, I., & Kebza, V. (2005). Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*, 49(1), 1-8.
- Šolcová, I., & Kebza, V. (2009). Osobní pohoda vysokoškolských studentů: česká část studie. *Československá psychologie*, 53 (2), 129-139.
- Tangade, P. S., Mathur, A., Gupta, R., & Chaudhary, S. (2011). Assessment of Stress Level among Dental School Students: An Indian Outlook. *Dental Research Journal*, 8(2), 95–101.

- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41*, 163-172.
- Turashvili, T., & Japaridze, M. (2012). Psychological Well-Being and its Relation to Academic Performance of Students in Georgian Context. *Problems of Education in the 21st Century, 49*, 73-80.
- Ubel, P. A., Loewenstein, G., Schwarz, N., & Smith, D. (2005). Misimagining the Unimaginable: The Disability Paradox and Health Care Decision Making. *Health Psychology, Vol. 24, No. 4*, 57–S62.
- Univerzita Palackého v Olomouci. (17. únor 2018). *Základní informace*. Získáno z: <https://www.upol.cz/univerzita/zakladni-informace/#c4>
- Urban, P. (2016). Věda o well-being - několik (více méně kritických) poznámek. *Československá psychologie, vol. LX, Supplement 1*, 13-21.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. Ordering Concepts and Measures of the Good Life. *Journal of Happiness Studies, 1*, 1-39.
- Výroční zpráva o činnosti Univerzity Palackého v Olomouci [online]. [2016] [cit. 2018-02-1]. Dostupné z https://www.upol.cz/fileadmin/userdata/UP/uredni-deska/zakladni_dokumenty/VZC_UP_2016_tab_priloha.pdf
- Wadsworth, T. (2016). Marriage and subjective well-being: How and why context matters. *Social Indicators Research, 126*(3), 1025-1048.
- Waite, L. J. (1995). Does marriage matter? *Demography, 32*(4), 483-507.
- Waite, L. J., & Gallagher, M. (2000). *The case for marriage: Why married people are happier, healthier, and better off financially*. New York: Doubleday.
- Walinga, J. (2014). Stress, Health, and Coping. In. Ch. Stangor (Eds.), *Introduction To Psychology - 1st Canadian Edition*. Získáno 3. února 2018 z BC Open Textbooks: <https://opentextbc.ca/introductiontopsychology/chapter/15-2-stress-and-coping/>

- Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment, 64 (4). *Journal of Personality and Social Psychology*, stránky 678-691.
- Weinberger, M., Hiner, S. L., & Tierney, W. M. (1987). In support of hassles as a measure of stress in predicting health outcomes. *Journal of Behavioural Medicine*, 10(1), 19–31.
- Whalen, D., Zheng, J., Saunders, K., & Shelley, M. (2002). Predictors of academic success for freshmen residence hall students. *Journal Of College Student Development*, 43(2), 267-283.
- WHO. (1948). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference. New York, USA.
- WHOQOL Group. (1995). The World Health Organization quality of life assessment: Position paper from the Health World Organization. *Social Science and Medicine*, 41, 1403-1409.
- Wilks, S. (2008). Resilience amid Academic Stress: The Moderating Impact of Social Support among Social Work Students. *Advances In Social Work*, Vol 9, Iss 2, 106-125.
- Williams, P., Suchy, Y., & Rau, H. (2009). Individual Differences in Executive Functioning: Implications for Stress Regulation. *Ann. Behav. Med.* 37, 126–140.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306.
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-Year Students' Adjustment to University Life as a Function of Relationships With Parents. *Journal Of Adolescent Research*, 15(1).
- Wolfe, R., & Johnson, S. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational And Psychological Measurement*, 55(2), 177-185.
- Wood, W., Rhodes, N., & Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106(2), 249-264.

Xiang, Z., Tan, S., Kang, Q., Zhang, B., & Zhu, L. (2017). Longitudinal Effects of Examination Stress on Psychological Well-Being and a Possible Mediating Role of Self-Esteem in Chinese High School Students. *Journal of Happiness Studies*, 1-23.

Zapletalová, J. (2010). *Faktory akademické úspěšnosti vysokoškolských studentů*. (Magisterská práce). Brno: Masarykova Univerzita.

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vztah osobní pohody, akademického stresu a akademické úspěšnosti u studentů Univerzity Palackého v Olomouci

Autor práce: Bc. Vladimír Matoušek

Vedoucí práce: doc. PhDr. Matúš Šucha, PhD.

Počet stran a znaků: 79 stran, 168 762 znaků

Počet příloh: 0

Počet titulů použité literatury: 132

Abstrakt (800–1200 zn.):

Diplomová práce se zaměřuje na vzájemné vztahy mezi jak kognitivní, tak i afektivní stránkou osobní pohody, akademickým stresem a akademickou úspěšností u studentů Univerzity Palackého. Do výzkumu se zapojilo 289 studentů prezenčního studia z různých fakult a napříč všemi ročníky. K měření kognitivní složky osobní pohody byla využita *Škála spokojenosti se životem* (SWLS), k měření afektivní složky osobní pohody *Škála subjektivního štěstí* (SHS), k měření akademického stresu *Škála vnímaného akademického stresu* (PASS) a k zachycení akademické úspěšnosti studijní průměr studentů. Výsledky výzkumu ukázaly, že oproti očekávání akademická úspěšnost nesouvisí s kognitivní ani s afektivní složkou osobní pohody. Oproti tomu však výsledky potvrzují existenci negativního vztahu mezi akademickým stresem a akademickou úspěšností a taktéž mezi akademickým stresem, a jak kognitivní, tak i afektivní složkou osobní pohody. Výsledky výzkumu dále naznačují, že studenti různých fakult se liší v míře prožívaného akademického stresu a že ženy zažívají více akademického stresu. Ročník studia, věk ani rozhodnutí o skládání státních závěrečných zkoušek neovlivňují míru prožívaného akademického stresu.

Klíčová slova: osobní pohoda, akademický stres, akademická úspěšnost, studijní průměr

ABSTRACT OF THESIS

Title: Relation of Well-Being, Academic Stress, and Academic Achievement of Students at Palacký University

Author: Bc. Vladimír Matoušek

Supervisor: doc. PhDr. Matúš Šucha, PhD.

Number of pages and characters: 79 pages, 168 762 characters

Number of appendices: 0

Number of references: 132

Abstract (800–1200 characters):

Diploma thesis focuses on the mutual relations between the cognitive and affective aspects of well-being, academic stress and academic performance among students of Palacký University. 289 full-time students from different faculties and across all years participated in the research. *The Satisfaction With Life Scale* (SWLS) has been used to measure the cognitive aspect of well-being, *Subjective Happiness Scale* (SHS) to measure the degree of affective aspect of well-being, and *The Perception of Academic Stress Scale* (PASS) to measure academic stress. GPA was used to capture academic success. The results have shown, that contrary to the expectations, academic success is not related to the cognitive nor affective component of well-being. Results confirm the existence of a negative relationship between academic stress and academic success, as well as between academic stress and both the cognitive and affective component of well-being. Research results further indicate that students of different faculties differ in the degree of academic stress and that women experience more academic stress. Years of study, age, or decision to take state final examinations do not affect the extent of academic stress.

Key words: well-being, academic stress, academic achievement, GPA

Seznam tabulek

Tabulka 1 Souhrnné demografické údaje souboru respondentů	59
Tabulka 2 Vnitřní konzistence jednotlivých škála	60
Tabulka 3 Deskriptivní statistiky	60
Tabulka 4 Korelační koeficienty pro jednotlivé vztahy mezi proměnnými	61
Tabulka 5 Velikost efektů regresního modelu	63
Tabulka 6 Regresní koeficienty	63

Seznam obrázků a grafů

Obrázek 1 Základní dimenze psychologické osobní pohody	15
Obrázek 2 Schéma obecného adaptačního syndromu	24
Obrázek 3 Schéma stresové reakce jako transakce	26
Graf 1 Rozložení studentů dle ročníku (N=289)	57
Graf 2 Rozložení studentů dle fakult (N=288)	58
Graf 3 Rozdíly mezi fakultami v míře prožívaného akademického stresu	64