

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

**Testová úzkost v kontextu maturitní zkoušky**

Mgr. Radovan Slavík

Školitelka: PhDr. Lidmila Valentová, CSc.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Pedagogická psychologie

2020

# 1. Úvod

Námět této práce, tedy testová úzkost, vznikl v důsledku zkušeností, které jsem získal v rámci vlastní psychologické praxe v PPP, kde jsem se setkával s množstvím žáků středních škol, kteří uváděli, že v souvislosti se zkoušením a testy zažívají nepříjemné psychické a somatické stavy, jež nepříznivě ovlivňují jejich školní výsledky.

Tito žáci si stěžovali si na neschopnost vybavit si v testové situaci naučenou látku, pohotově odpovídat na položené otázky, orientovat se v tématu či prakticky aplikovat osvojené poznatky. Popisovali též nepříjemné vegetativní stavy a specifické myšlenky zaměřující se na strach z neúspěchu u zkoušky a případné důsledky tohoto neúspěchu. Mnozí z těchto žáků pak skutečně u zkoušky selhávali, a toto selhání nebylo možné vysvětlit prostým nedostatkem přípravy či oslabeným intelektem. Příčiny bylo třeba hledat jinde.

Odborná literatura i praxe se shodují, že výše popsané fenomény jsou charakteristické zejména pro úzkost a úzkostné stavy, zde tedy konkrétně o tzv. *testovou úzkost*. Je však možné, aby měla prožívaná úzkost tak výrazný negativní vliv na školní úspěšnost? A pokud ano, jaký je mechanismus tohoto vlivu?

Pakliže lze skutečně prožívanou úzkost a s ní související fenomény využít jako (byť pouze dílčí) prediktory školního (ne)úspěchu, vzniká pro pedagogicko-psychologickou teorii i praxi jakýsi imperativ, neboť je žádoucí se těmito fenomény hlouběji zaobírat, a takto získané poznatky následně využít jako první krok k systematické práci s nimi.

## 2. Teoretický rámec práce

V rámci teoretické části práce se věnuji třem hlavním oblastem: (1) školní (ne)úspěšnosti; (2) maturitní zkoušce a (3) testové úzkosti.

### 2.1 Školní (ne)úspěšnost

Na počátku prezentuji základní vymezení školní úspěšnosti a jejího provázání s hodnocením (klasifikací) i různé pohledy na příčiny případné školní neúspěšnosti (Helus, 1979; Vágnerová, 2005; Slavík, 1999). Zmiňuji tzv. *školní zdatnost* jako specifický komplex dispozic pro plnění požadavků školy (Dittrich, 1992; Hrabal, a další, 1979) a věnuji se problematice tzv. *relativního neprospěchu*, resp. *relativní neúspěšnosti* ve smyslu dosahování neuspokojivých výsledků, které jsou pod úrovní možností žáka, a které vycházejí z mimo-intelektových příčin (Kohoutek,

1996; Čáp, 1993). Zmiňuji také některé výzkumy v oblasti školní (ne)úspěšnosti realizované v česko-slovenském prostředí (Faltus, 2013; Říhová, 2016; Štofanič, 2008; Teleková, 2013; Zapletalová, 2010; Zavadilová, 2008).

## 2.2 Maturitní zkouška

Problematicke maturitní zkoušky (MZ) se věnují na úrovni legislativního ukotvení v rámci zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhlášky č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.

Bližší popisují aktuální podobu MZ (model tzv. *nových maturit*, rozdělení na část společnou/státní a profilovou, způsob hodnocení MZ etc.), roli CERMATu při administraci MZ a základní historické souvislosti této zkoušky včetně stále aktuální problematiky její objektivitě a úspěšnosti žáků (Morkes, 2003; Skutil, 2008; Husník, 2013).

Část textu věnuji zevrubnému popisu psychologické důležitosti MZ jako jednoho ze zásadních bodů při utváření identity dospívajících a její charakteristiky jako formy tzv. *přechodového* či *iniciačního rituálu* (Říčan, 2006; Macek, 1999; Genep, 1997).

## 2.3 Testová úzkost

Na počátku kapitoly se věnuji pojednání o úzkosti obecně včetně jejího evolučně-adaptivního opodstatnění (Krejčířová, 2001), což zahrnuje (1) její vymezení jako nepříjemného emocionálního stavu vyvolaného potenciálně ohrožujícími situacemi nebo objekty (Praško, 2005); (2) její ukotvení v systému emocí, včetně různých pohledů na její statut jako tzv. základní emoce (Plutchik, 2009) a (3) různé roviny rozlišení emocí úzkosti a strachu (Lang, a další, 2000; Grupe, a další, 2013; Praško, 2005; Vymětal, 2007).

Pro pochopení mechanismů úzkosti představují základní model úzkosti jako funkce podnětu, situace a osobnosti (Vymětal, 2004) a na něj navazující rozšířený model Spielbergerův (1966), rozlišující mj. *úzkost* a *úzkostnost* a zmiňující mechanismus *kognitivního hodnocení*, se kterým hlouběji pracuji dále. V tomto ohledu zmiňuji také pohled na úzkost jako na reakci tří propojených systémů – (1) motorického; (2) verbálně-kognitivního a (3) fyziologického (Lang, 1985; James, 1984; Beck, a další, 1985).

V závěru úvodního popisu se věnuji intenzitě úzkosti (Peplau, 1963) a představuji některé možnosti jejího měření.

Hlavní podíl teoretické části mé práce je již věnován problematice **testové úzkosti (TÚ)**. V úvodu shrnuji některé její definice (Ping, a další, 2008; Sarason, 1984; Sieber, a další, 1977), mj. např. definici Cassadyho, který TÚ popisuje jako subjektivně vnímaný stav nepohody související se strachem či obavami, které jsou prožívány před, v průběhu či po zkoušce (Cassady, a další, 2002). Dále zmiňuji základní poznatky mnohých výzkumů zabývajících se negativními dopady TÚ na školní výkon (Adewuyi, a další, 2012; Alpert, a další, 1960; Cassady, 2004; Ganzer, 1968; Ping, a další, 2008; Sarason, 1961; Štofanič, 2008).

Krátce zmiňuji **problematiku spouštěčů TÚ**, které zahrnují (1) *obsahovou nejistotu* jako projev nejistoty jedince v situacích, v nichž dopředu neví, jaké na něj budou kladeny nároky, a zároveň zda on sám disponuje dovednostmi nezbytnými pro zdárné vyřešení těchto situací (Schwarzer, 1984; Grupe, a další, 2013); (2) *nedostatek znalostí* nezbytných k naplnění požadavků zkoušky (Rost, a další, 1989) a (3) *situační faktory* ve smyslu sociálních aspektů testové situace jako jsou např. obavy z kritické reakce ostatních, které mohou představovat ohrožení vlastního ega (Rost, a další, 1989).

Velmi zevrubně se věnuji také otázce **facilitující, resp. oslabující úzkosti** s postihnutím, že oba efekty nejsou pouze důsledkem prosté intenzity úzkosti, ale vycházejí z dalších, kvalitativních aspektů (Hembree, 1988; Alpert, a další, 1960; Simpson, a další, 1995).

Dále v teoretické rovině představuji tzv. **interferenční model TÚ**, který předpokládá existenci dílčích vlivů (tzv. komponent), které průběh úzkosti doprovází, vzájemně na sebe působí (interferují), a v důsledku ovlivňují výkon (Wine, 1971). Původní koncept úzkosti jako jednodimenzionálního fenoménu byl revidován a různé interferenční modely pracují s různým počtem komponent (srov. Scott, a další, 1985; Liebert, a další, 1967; Hollandsworth, a další, 1979; Deffenbacher, a další, 1985; Rost, a další, 1989; Hodapp, a další, 1997).

V zásadě je možné rozlišovat komponenty (1) *kognitivně-emoční* a (2) *behaviorálně-copingové*.

Hodapp (1997) ve svém modelu kognitivně-emočních komponent rozlišuje (1) *emocionalitu* jako uvědomování si emočních prožitků jakožto somatických reakcí autonomního nervového systému ve formě arousalu a napětí (Cassady, 2004; Sarason, 1984); (2) *obavy* jako automatické negativní myšlenky zaměřující se na potenciální selhání a důsledky, které by s sebou takové selhání přineslo, nadměrný strach z hodnocení, pocit nedostatečné připravenosti a v neposlední řadě také na nízké hodnocení vlastních schopností (Schwarzer, 1984; Cassady, 2004); (3) *interferenci* ve smyslu k testu irelevantního myšlení odvádějícího pozornost od

daných úkolově-orientovaných aktivit (Ottens, 1991; Sarason, 1984) a (4) *nedostatek důvěry* odrážející míru (ne)důvěry ve vlastní výkon a schopnost sebekontroly v průběhu testové situace (Hodapp, a další, 1997).

Behaviorálně-copingové komponenty TÚ, ve smyslu specifických copingových strategií rozlišuje Rost (1989) na (1) *kontrolu ohrožení* jako proaktivní přípravu na testovou situaci; (2) *potlačení úzkosti* jako záměrné odvádění vlastní pozornosti od zúžkostňujícího stimulu; (3) *kontrolu úzkosti* jako aktivity vedoucí ke snížení psychického napětí a úzkostných fyziologických projevů (formou relaxačních aktivit či kognitivní práce s myšlenkami) a (4) *kontrolu situace* jako formu vyhýbavého chování.

Při uvažování základní struktury výzkumného modelu jsem vycházel z obecného kognitivního pohledu na úzkost a emoce (Beck, 2005; Ellis, 1962; Muran, 1991). Jako základ jsem užil Ellisův kognitivní model ABC, kde A = podnět (*activating event*), B = kognitivní proces tímto podnětem vyvolaný (B = *belief systém*) a C = emoční a behaviorální dopady (*emotional and behavioral consequences*) (Ellis, 1962).

Zásadní část mého výzkumného modelu pak vychází z prací Lazara (1993; 1999), Folkmanové (1984), resp. Lazara a Folkmanové (1984; 1985) a jejich přístupu ke stresu, resp. emocím. Tito autoři předpokládají, že emoce (v perspektivě tohoto výzkumu tedy testová úzkost) není statickým stavem, ale určitým dynamickým procesem, který je ovlivněn vztahem jedince a jeho okolí, čímž se přibližují pohledu kognitivně směřovaných autorů jako Beck (2005) či Ellis (1962).

Podstatnou součástí teorie Lazara a Folkmanové, označované jako *transakční*, je proces tzv. kognitivního hodnocení (*cognitive appraisal*), který na dvou rovinách určuje, (1) zda je situace relevantní k našemu well-being, a vyvolá tedy emoci (*proces primárního hodnocení*) a (2) zda disponujeme zdroji a možnostmi danou situaci ovlivnit (*proces sekundárního hodnocení*). Důsledkem obou forem kognitivního hodnocení je pak některá z forem copingu, jež má za cíl buď změnit samotnou situaci (tzv. *na problém zaměřený coping*), či k této situaci změnit náš vztah (tzv. *na emoce zaměřený coping*) (Lazarus, a další, 1984).

Oba procesy kognitivního hodnocení sestávají z dílčích komponent, kterými jsou pro primární hodnocení (1) *motivační relevance* a (2) *motivační kongruence* a pro hodnocení sekundární (1) *zodpovědnost*; (2) *budoucí očekávání* a (3) *copingový potenciál*.

Na základě primárního hodnocení docházíme k závěru, že se jedná o podnět (1) *irelevantní*, nedůležitý a tudíž bez výraznějšího emočního zabarvení; (2) *benigní-pozitivní* doprovázený

kladnými emocionálními prožitky, či (3) *stresující*, vedoucí k emocím jako úzkost či zloba (Lazarus, a další, 1984). Stres plynoucí z podnětů vnímaných jako zatěžující nabývá formy (1) *hrozby* představující teprve očekávání případné újmy, která se však zdá být blízkou či bezprostřední; (2) *výzvy* vycházející z nároků určité hrozby, u které má jedinec pocit, že by ji při využití vhodných zdrojů a copingových strategií mohl zvládnout a (3) *ztráty/zranění* představující psychickou újmu jedince, která již nastala a s jejímiž důsledky se potýká (Lazarus, 1993; Lazarus, a další, 1984).

### 3. Kognitivně-transakční model testové úzkosti

Model testové úzkosti, se kterým v tomto výzkumu pracuji, jsem označil jako kognitivně-transakční (K-T), jelikož jsem při jeho sestavování vycházel zejména (1) z Ellisova kognitivního modelu A-B-C a (2) z Lazarova transakčního modelu stresu.

V K-T modelu je **spouštěčem** (A) testová situace ve formě MZ; **kognitivní hodnocení** (B) zastupuje Lazarův proces primárního a sekundárního hodnocení a **emoční a behaviorální dopady** (C) představují TÚ a její jednotlivé komponenty (kognitivně-emoční, fyziologické a behaviorální) a následný akademický výkon. Jednotlivé části modelu blíže popisují dále a jeho grafické znázornění je k nalezení v příloze (schéma 1):

**(A) Spouštěč:** Maturitní zkouška v sobě z podstaty vždy zahrnuje *obsahovou nejistotu*, jak o ní hovoří Schwarzer (1984), *situální faktor* i potenciální *nedostatek znalostí*, které zmiňuje Rost (1989), a tedy naplňuje základní charakteristiky akademicky zúzkostňující situace. Tyto proměnné jsou v maturitní zkoušce implicitně obsaženy, a tedy nepokládám za nezbytné je výzkumně ověřovat.

**(B) Kognitivní hodnocení:** Pro fázi kognitivního hodnocení využívám (rozšířený) Lazarův a Folkmanové (1984) model s tím, že vzhledem ke specifickému zaměření mé práce je *stres* v K-T modelu ekvivalentem *testové úzkosti*. Zachovávám přitom princip dvojího hodnocení, tedy *primárního* a *sekundárního* a struktury jejich komponent a výstupů.

Komponenty primárního hodnocení jsou (1) *motivační relevance* a (2) *motivační kongruence* a jeho výstupy pak (1) *pocit hrozby*; (2) *pocit výzvy* a (3) *pocit ztráty/zranění*. Další možnosti výstupů primárního hodnocení, které Lazarus ve svém modelu zmiňuje, tedy, že situace je vnímána jako (1) *benigni-pozitivní* či (2) *irelevantní* (Lazarus, 1993) v mém modelu zastoupeny nejsou, neboť obě možnosti v zásadě nevedou k úzkostným emocím.

Komponenty sekundárního hodnocení v mém modelu jsou (1) *zodpovědnost*; (2) *copingový potenciál* a (3) *budoucí očekávání*. Tyto Lazarem postulované komponenty jsem rozšířil o komponentu (4) *studijní dovednosti* tak, jak ji zmiňuje ve své práci Cassidy (2004), neboť ji ve shodě s ním pokládám pro problematiku TÚ za stěžejní.

Mezi výstupy sekundárního hodnocení pak ve shodě s Folkmanovou (1984) a Peacockem (1990) řadím (1) *pocit vlastní kontroly*; (2) *pocit kontroly druhými* a (3) *pocit nekontrolovatelnosti*.

**(C) Emoční a behaviorální dopady:** V rámci emočních a behaviorálních dopadů rozlišuji komponenty na (1) *vegetativně-fyziologické*, jimiž se v tomto výzkumu nezabývám, neboť jejich objektivní měření by vyžadovalo specializované vybavení; (2) *kognitivně-emoční*, mezi které ve shodě s Hodappem (1997) řadím (a) *emocionalitu*; (b) *obavy*; (c) *interferenci* a (d) *nedostatek důvěry* a (3) *behaviorálně-copingové* rozdělené dle Rosta (1989) na (a) *kontrolu ohrožení*; (b) *potlačení úzkosti*; (c) *kontrolu úzkosti* a (d) *kontrolu situace*.

Výstupem kognitivních a behaviorálních dopadů je v modelu samotná *školní neúspěšnost*<sup>1</sup>.

## 4. Výzkum

### 4.1 Výzkumný vzorek

Výzkum je zaměřen na obecně nepatologickou<sup>2</sup> populaci žáků maturitních ročníků středních škol v ČR, tj. na dospívající mládež převážně ve věku cca 18 – 19 let.

Výzkumný vzorek byl vytvořen na základě příležitostného výběru a tvoří jej 439 respondentů z celkem dvaceti dvou maturitních tříd ze šesti pražských SŠ. Jsou do něj zahrnuti pouze ti žáci, kteří se k MZ přihlásili a všechny části zkoušky skutečně vykonali (vychází tedy z tzv. *čisté neúspěšnosti*).

---

<sup>1</sup> Rozhodl jsem se pro označení školní neúspěšnost (nikoliv úspěšnost), z toho důvodu, že při statistickém zpracování dat vycházím z průměru známek. Tedy čím vyšší je průměrná známka, tím je také vyšší míra neúspěšnosti.

<sup>2</sup> Z výzkumu byli vyřazeni žáci (1) s diagnostikovanou poruchou ovlivňující emoční prožívání (např. úzkostná porucha); (2) s diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchou školních dovedností (případně s obtížemi jiného původu), kteří měli v souladu s vyhláškou č. 177/2009 Sb. uzpůsobeny podmínky konání MZ.

Účast na výzkumu byla dobrovolná a všichni respondenti s ní souhlasili. Byli také na počátku sběru dat ústně informováni o povaze a účelu výzkumu, ujištění o anonymním zpracování výsledků a motivováni k co nejpravdivějšímu vyplnění dotazníků.

## 4.2 Časový harmonogram výzkumu a metoda sběru dat

Vlastní výzkum byl uskutečněn ve školním roce 2017/2018 s dodatečným sběrem části dat (výsledky MZ) ve školním roce 2018/2019. Data tedy pocházejí z tzv. jarního termínu MZ pro rok 2018. Dotazníková baterie byla zadávána v průběhu prvního pololetí v období říjen – prosinec. Ve většině případů škola umožnila na výzkum vyčlenit jednu až dvě vyučovací hodiny.

Pro účely výzkumu jsem sestavil vlastní dotazníkovou testovou baterii, přičemž konkrétní metody jsem volil tak, aby (1) v nejvyšší možné míře korespondovaly s teoretickým rámcem výzkumu; (2) byly pokud možno dostupné v rámci českého prostředí a (3) měly pro respondenty časově nenáročnou administraci.

Vzhledem k zaškrťovací formě užitých metod se celou testovou baterii v tištěné verzi podařilo rozložit na dva oboustranné listy A4, jako časově úspornější varianta pak fungovalo vyplňování elektronické verze dotazníku, kterou jsem vytvořil v programu MS Excel.

## 4.3 Složení testové baterie

Ve výsledku testová baterie sestávala z dále popsaných deseti nástrojů a/nebo jejich částí.

**Výsledky MZ** - Do výzkumu jsem zahrnul výsledky tzv. *společné části* MZ, ze kterých jsem následně vypočítal aritmetický průměr reprezentující v K-T modelu míru *školní neúspěšnosti*.

**Demograficko-anamnestický dotazník (DAD)** - Součástí vlastního dotazníku jsou (1) základní demografické údaje o žákovi (pohlaví, typ školy), (2) zdravotně-anamnestická data (zda má žák přiznánu úpravu podmínek konání MZ, zda mu byla diagnostikována duševní porucha) a (3) otázky zaměřené na zkušenosti s testovou situací, které slouží jako položky pro zjišťování vnímání testové situace jako *ztráty/zranění* (Peacock, a další, 1990).

**Dotazník relevance-kongruence (DRK)** - Inventář osmi dílčích položek (po čtyřech pro *motivační relevanci* a *motivační kongruenci*) jsem sestavil z položek, které ve svém výzkumu využili Lowe (2003) a Griner a Smith (2000), z otázek, které postuloval sám Lazarus (1999) a z položek zjišťujících tzv. *centralitu* v dotazníku SAM (Peacock, a další, 1990).



**Dotazník studijních dovedností (SSRS)** - Jedná se o krátký orientační sebesposuzující dotazník, ve kterém respondenti hodnotí různé aspekty přípravy na zkoušky. Autorem dotazníku (v originále Study Skills Rating scale - SSRS) je Jerrell Cassady (2004).

**Stress appraisal Measure (SAM)** - Ve shodě s Lazarovou teorií kognitivního hodnocení zjišťuje dotazník SAM, jehož autory jsou Peacock a Wong (1990), jednak tři výstupy primárního hodnocení označované jako (1) *hrozba*; (2) *výzva* a (3) *centralita*, jednak tři možné výstupy hodnocení sekundárního, označující stres v dané situaci jako (1) *kontrolovatelný jedincem*; (2) *kontrolovatelný druhými* a (3) *nekontrolovatelný*. Oproti původnímu Lazarovu rozlišení komponent primárního hodnocení, nepracuje dotazník s konceptem *ztráta/zranění*. Místo toho zahrnuje komponentu *centralita*, která představuje vnímanou důležitost dané události pro jedincovo well-being (a je tedy vhodná ke zjišťování míry *motivační kongruence*).

**Dotazník Strategie zvládnání stresu (SVF 78)** – Dotazník, jehož autory jsou Erdmann a Janke a jehož českou verzi přeložil a upravil Švancara (2003) vychází z kognitivního přístupu ke stresu. Respondenti hodnotí jednotlivé položky ve formě výroků reprezentujících různé způsoby reakcí v situacích, ve kterých bývají rozrušeni či vyvedeni z míry.

Dotazník je možné administrovat zvlášť na úrovni každého ze 13 subtestů, což mi umožnilo vybrat do testové baterie pouze ty subtesty, které jsou relevantní k mému výzkumnému modelu. Konkrétně se jedná subtesty: (1) Kontrola situace; (2) Úniková tendence; (3) Kontrola reakcí a (4) Pozitivní sebeinstrukce.

**Dotazník motivace k výkonu (LMI)** - Autorem dotazníku, který do češtiny přeložila a upravila Hoskovicová, jsou Heinz Schuler a Michaela Prochaska (2003). Jedná se o komplexní nástroj ke zjišťování struktury osobnosti, který vychází z několika teoretických přístupů.

Dotazník je možné administrovat zvlášť pro každou ze sledovaných dimenzí, díky čemuž jsem v testové baterii mohl využít pouze dimenzi Internalita.

**General Self-Efficacy Scale (GS-ES)** - Autorem testu jsou Ralf Schwarzer a Matthias Jerusalem (1995) a s jeho vyžitím je možné měřit obecnou úroveň self-efficacy, tj. míru optimistického sebezpojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnost zvládat problémy.

**German Test Anxiety Inventory (G-TAI)** - Autorem sebesposuzujícího dotazníku je německý psycholog Volker Hodapp (1997). Dotazník koresponduje s Hodappovým čtyřkomponentovým modelem testové úzkosti a navazuje na Spielbergerův dotazník TAI. Do češtiny test pod názvem *Německý inventář zkouškové úzkosti* přeložili Man a Stuchlíková (1997).

**Revidovaný test životní orientace (LOT-R)** - Dotazník, jehož autory jsou Scheier, Carver a Bridges (1994), a který vznikl úpravou staršího Testu životní orientace (*LOT – Life orientation test*), zjišťuje optimistické (pozitivní), resp. pesimistické (negativní) očekávání v různých životních situacích.

#### 4.4 Výzkumné otázky a metody zpracování dat

Při zpracovávání sebraných dat jsem vycházel ze tří výzkumných otázek, na jejichž základě jsem formuloval výzkumné hypotézy a zvolil adekvátní statistické zpracování dat: (1) Jaké jsou vzájemné vztahy mezi dílčími položkami modelu? (2) Lze snížit celkový počet položek modelu při zachování jeho funkčnosti? (3) Funguje model jako celek?

Za účelem statistického zpracování dat jsem jako hlavní metody využil (1) Spearmanův korelační koeficient; (2) faktorovou analýzu s metodou hlavních komponent a (3) mnohonásobnou lineární regresní analýzu. Dále jsem (zejména pro ověření využitelnosti výše zmíněných hlavních metod) užil mj. (1) testy normality (Kolmogorov-Smirnov a Shapiro-Wilk), (2) Kaiser-Mayer-Olkinův test míry adekvátnosti výběru; (3) Bartlettův testu sféricity a další dílčí výpočty.

### 5. Výsledky a diskuse

Původní výzkumný K-T model obsahuje široké spektrum vztahů mezi jeho dílčími položkami. Nacházíme položky, které jsou (1) ve velmi těsném vzájemném vztahu (např. *pocit nekontrolovatelnosti* testové situace a *pocit kontroly druhými* či *obavy* a *interference*); (2) výrazně se vylučují (např. *pocit vlastní kontroly* nad testovou situací a *pocit nekontrolovatelnosti* testové situace); (3) jsou spolu provázány (kladně či záporně) pouze středně či (4) jsou s ostatními položkami propojeny spíše okrajově (např. *budoucí očekávání*).

Celkově bylo možné redukovat původních 21 položek modelu na 12. Nejvýrazněji redukce se podařila na úrovni výstupů kognitivního hodnocení (snížení z 6 položek na 2) a na úrovni behaviorálních a copingových dopadů (snížení ze 4 položek na 2). Na některých úrovních (např. na úrovni emočně-kognitivních komponent) se snížení počtu položek ukázalo pro další práci s modelem jako nevyhovující.

Původní (teoretický) K-T model testové úzkosti byl tedy podroben úpravám stran počtu položek i celkové struktury. Blíže strukturu a z ní plynoucí dynamiku revidovaného K-T modelu testové úzkosti popisují dalším textu. Samotný model je

## 5.1 Revidovaný kognitivně-transakční model testové úzkosti

Revidovaný K-T model (rK-T) zachovává základní princip modelu původního, tj. popisuje testovou úzkost jako proces (Lazarus, 1993) rozčleněný do tří postupných kroků (Ellis, 1962).

Zásadními úpravami bylo (1) snížení počtu dílčích položek modelu a (2) sloučení primárního a sekundárního hodnocení do jedné kategorie v rámci kognitivního hodnocení. Grafické znázornění rK-T modelu je k nalezení v příloze (schéma 2):

### Úroveň kognitivního hodnocení (B)

Původní rozdělení kognitivního hodnocení na hodnocení primární a sekundární se nepodařilo výzkumně prokázat, a tak rK-T model znázorňuje pouze jedno obecné kognitivní hodnocení složené ze tří komponent – (1) *akademického optimismu*; (2) *akademické zodpovědnosti* a (3) *self-efficacy* a dvou výstupů – (1) *pocitu neovladatelnosti* a (2) *primárního pocitu ohrožení*.

Oba výstupy kognitivního hodnocení jsou mírně posilovány *akademickým optimismem* a naopak jsou výrazně oslabovány *akademickou zodpovědností* a *self-efficacy*.

Tedy se zdá, že zkouškovou situaci mají tendenci vnímat jako ohrožující a její výsledek méně ovlivnitelný ti žáci, kteří (1) nemají důvěru ve vlastní schopnosti naučené poznatky správně v dané chvíli uplatnit; (2) předpokládají, že výsledek zkoušky je věc buď náhodná, nebo přinejmenším nekontrolovatelná; (3) neumí se učit a/nebo (4) spoléhají na štěstí.

**Otázka primárního hodnocení:** Primární hodnocení se ukázalo jako nejproblematictější oblast celého modelu. Ve výzkumném souboru se nepodařilo potvrdit vzájemnou provázanost *motivační relevance* a *kongruence*, a zdá se tedy, že neexistuje výraznější souvislost mezi subjektivně vnímanou důležitostí MZ a pocitem její důležitosti pro další život.

Domnívám se, že příčinou může být (1) nevhodně zvolený způsob/metoda sběru dat (nestandardizovaný sebesposuzující dotazník); (2) socio-kulturně podmíněné nevědomé procesy ovlivňující postoje žáků k MZ, či (3) potřeba revidovat celkový pohled na kognitivní hodnocení dle aktuálních přístupů (Scherer, a další, 2003; Scherer, 1984; Frijda, 1986; Lazarus, 1999)

### Úroveň emočních a behaviorálních dopadů (C)

Na úrovni emočních a behaviorálních dopadů se podařilo prokázat celkem pět, resp. šest komponent, z nichž tři, resp. čtyři (*emocionalita*, *rušivé obavy* (resp. *obavy a interference*) a

*nedostatek důvěry*) spadají do kategorie kognitivně-emoční a dvě (*sebekontrola* a *svědomitost*) do kategorie behaviorálně-copingové.

Behaviorálně-copingové komponenty mají na celkovou školní neúspěšnost negativní vliv, tedy zlepšují výslednou známku, což odpovídá Lazarovu konceptu copingu jako aktivity, která má za cíl pozitivně měnit nepříznivé aspekty dané situace (Lazarus, 1993). Takové strategie, které se zaměřují na praktické (adaptivní) nakládání se zkuškovou situací (zastoupené faktorem *svědomitosti*) mají vliv výrazně silnější než ty založené na nakládání s negativními emocemi (zastoupené faktorem *sebekontrola*). Zůstává tedy faktem, že reálná příprava na zkoušku má na její výsledek zásadní dopad, a nelze ji proto opomíjet.

Komponenty kognitivně-emoční naopak školní neúspěšnost zvyšují s tím, že výraznější vliv má ve shodě s odbornou literaturou *nedostatek důvěry* a *obavy* (Hodapp, a další, 1997; Schwarzer, 1984).

**Otázka obav rušivých myšlenek:** V mém výzkumu se komponenta *interference* ukázala jako proměnná ovlivňující školní neúspěšnost relativně slabě. Zajímavé je, že i když značně koreluje s *obavami*, s nimiž také sytí společný faktor (*rušivé obavy*), neovlivňuje tento faktor *školní neúspěšnost* tolik, jak bychom očekávali, a to i přesto, že sama komponenta *obav* ovlivňuje *školní neúspěšnost* znatelně.

To by znamenalo, že pro úspěšnost v testové situaci hrají větší roli myšlenky zaměřující se na strach ze selhání a jeho důsledků, než myšlenky, které s konkrétní situací nesouvisí a pouze odvádějí pozornost.

**Otázka emocionality:** *Emocionalita* se překvapivě v celkovém modelu ukázala jako spíše marginální komponenta, která jednak nemá přímý statisticky významný vliv na *školní neúspěšnost*, jednak je sama ovlivněna jinými komponentami modelu poměrně slabě. To je zarážející zejména proto, že *emocionalita* zpravidla bývá uváděna jako jedna ze základních komponent testové úzkosti (Sarason, 1984). Existuje také teorií i praxí podepřená obecná shoda, že emoce jsou úzce provázány s autonomním nervovým systémem, což předpokládá, že jsou mimovolní tělesné reakce nedílnou součástí emocionálního prožitku (Praško, a další, 2007; Beck, a další, 1985).

Při pohledu na celkovou korelační matici lze spatřit vzájemné vazby emocionality na některé behaviorálně-copingové komponenty (zejména na *kontrolou situace* a *kontrolu ohrožení*), resp. faktory z těchto komponent vytvořené (*svědomitost*).

Můžeme zvažovat, že žáci, kteří více vnímají své tělesné projevy související s úzkostí, se budou pravděpodobně hůře připravovat na zkoušku než ti, kteří tyto projevy nepocítí, nebo jim nevěnují pozornost. Přímý vliv *emocionality* se prokázat nepodařil, je však možné, že by zde mohla působit jako určitý moderující faktor, což by odpovídalo Schwarzerovu tvrzení (1984), že emocionalita je toliko spolupůsobící faktor společně s *obavami*, nikoliv faktor samostatný.

Zde se nabízí možnost praktického využití poznatků tohoto výzkumu, neboť pokud by žáci dokázali zvládnout svou emocionalitu, mohlo by to vést k zlepšení jejich reálné přípravy (a tím v důsledku i školní úspěšnosti). Praktických (psychologických) postupů, jak pracovat s vlastní emocionalitou (např. ve formě nácviku relaxace), které by si mohli žáci osvojit, přitom existuje nemalé množství. Jednou z možností, jak působit na školní úspěšnost žáků by tedy mohla být preventivní intervence spojená se základní edukací ze strany školských poradenských zařízení, resp. školních psychologů.

**Otázka sebekontroly:** *Sebekontrola* je faktor, který jsem získal faktorovou analýzou na úrovni behaviorálních komponent testové úzkosti a který se zdá blízký tomu, co Lazarus (1993) označuje jako *na emoce zaměřený coping (emotion-focused coping)*. Lazarus předpokládá, že pokud jedinec dospěje k závěru, že zátěžovou situaci, v níž se nachází, nelze ovlivnit ve svůj prospěch, pokusí se alespoň o úpravu vlastní interpretace této situace, tedy pokusí se jí učinit snesitelnější nikoliv změnou objektivní skutečnosti, ale změnou svého kognitivního a emočního hodnocení.

Výsledky výzkumu naznačují, že se u žáků snižuje *sebekontrola* v okamžiku, kdy mají pocit, že nemohou ovlivnit průběh a/nebo výsledek zkoušky. To se projevuje zejména snahou o potlačení úzkostného emočního prožitku, odvedením pozornosti od problému, změnou tématu hovoru i myšlení či bagatelizací situace. Tím, že je úzkostná emoce takto „zakázána“, s ní nelze nadále pracovat. To však neznamená, že přestává existovat. Naopak pocit, že zkoušková situace je kontrolovatelná spíše povede ke snaze úzkostné emoce regulovat než je potlačovat.

Z jakého důvodu však má tato komponenta vliv na školní neúspěšnost pouze minimální? Jak je možné, že popření emoce (případně snaha o její zpracování) neovlivní její dopad na žákův výkon? A je vůbec reálné bez znalosti specifických postupů užívaných např. v rámci terapeutické práce s úzkostnými stavy se svými emocemi efektivně nakládat?

Další otázku je, z čeho *sebekontrola* vychází. Ač se totiž podařila prokázat určité souvislost s výstupy primárního hodnocení (zejména s *pocitem neovladatelnosti*), je tento model poměrně

slabý, a zdá se tedy, že pro plnější pochopení fungování *sebekontroly* v rámci modelu bude nezbytné uvažovat i o dalších intervenujících proměnných.

## 5.2 Další možné oblasti výzkumu

Ač tento výzkum přináší množství poznatků stran kognitivně-transakčního pohledu na testovou úzkost v souvislosti s MZ, je třeba konstatovat, že není možné, aby pokryl všechny oblasti, které by se v rámci zpracování sebraných dat pokrýt daly. Mimo otázky, které vyvstaly v průběhu výzkumu (a které jsou zmíněny v předchozím textu) se otevírají další možná směřování, která by mohla poznání zde prezentovaného modelu prohloubit. Uvádím některé z nich:

**Otázka typu zkoušky:** V rámci výzkumu pracuji s testovou situací na obecné rovině, a *školní neúspěšnost* v K-T modelu tak vychází (bez rozlišení) z kombinace zkoušky písemné a ústní. Rozhodl jsem se v tomto směru data neporovnávat, a to vzhledem k výrazné komplexnosti a psychologické i sociální hloubce této problematiky, která by si sama o sobě zasloužila mnohem podrobnější zpracování.

**Otázka fungování modelu v rámci učebního cyklu:** Původní teoretický K-T model, ani rK-T model nereflektuje problematiku jednotlivých fází učebního procesu. Je to důsledek zejména podoby zvolených diagnostických nástrojů, kdy naprostá většina z nich (SVF-78, LOT-R, SSRS, GS-ES) operuje na blíže nespecifikované časové rovině, tedy zjišťuje určitý obecný stav, a pouze některé (G-TAI, SAM) pak váží odpovědi k určité konkrétní situaci. Žádný z nástrojů tak nezjišťuje stav např. v době těsně před zkouškou, či během ní.

Z takovýchto dat tedy nelze jednoznačně specifikovat, k jaké části učebního cyklu se odpovědi konkrétně váží, a musíme tedy předpokládat, že se jedná pouze o jakési obecné trendy.

V tomto ohledu je určitým nedostatkem výzkumu také jeho časový rozvrh, kdy data byla sebrána v rozmezí několika měsíců, takže některé třídy byly administrovány v září, zatímco jiné např. v prosinci. Úvahy nad případným vlivem blížícího se termínu MZ tak mohou být pouze na úrovni spekulace.

Pokud bychom chtěli zjistit, jakým způsobem by se model lišil např. ve fázi přípravy oproti samotné testové situaci, bylo by nezbytné (1) upravit znění zadání daných testů a (2) upravit

některé obecně položené otázky. Bod 2 je však metodologicky náročnější a vyžadoval by pečlivou položkovou analýzu jednotlivých otázek.

Případné další výzkumy v této oblasti by mohly rozkrýt dynamiku působení dílčích komponent modelu a blíže upřesnit jejich fungování např. v časovém horizontu posledního (maturitního) ročníku od září až k samotné zkoušce, případně v jejím průběhu.

**Otázka facilitující a inhibující testové úzkosti:** Přesto, že je možné využít rK-T model k další (např. poradenské či preventivní) práci s testovou úzkostí u žáků středních škol, nepostihuje tento nijak problematiku jejího facilitujícího, resp. inhibujícího vlivu. Přitom se jedná o koncepty, které byly v minulosti opakovaně výzkumně potvrzeny (Desiderato, a další, 1969; Hembree, 1988; Simpson, a další, 1995), a tudíž je třeba uvažovat nikoliv zda, ale jak v rK-T modelu tyto mechanismy fungují (např. kvalitativní analýzou specifických kombinací dílčích komponent a výstupů modelu, které vedou k facilitujícím, resp. inhibujícím dopadům na školní (ne)úspěšnost).

## 6. Závěr

V úvodní části jsem představil důvody, které mne vedly k tomu, abych se ve svém výzkumu zaměřil na dopady testové úzkosti na školní (ne)úspěšnost. Vycházel jsem přitom z praktické poptávky žáků i celého systému. Jedním z mých hlavních motivů (a cílů výzkumu) tak bylo odhalit principy fungování fenoménu testové úzkosti proto, aby bylo možné lépe pomoci žákům s ní nakládat, případně jí účinně předejít.

Tomuto záměru jsem také podřídil teoretickou část práce, kde se pokouším nahlédnout na problematiku úzkosti, a zejména pak testové úzkosti v kontextu školy a maturitní zkoušky: Zmiňuji jak různé teoretické přístupy k této problematice, tak i praktické výzkumy, které rozšířili míru poznání této oblasti. Tyto přístupy pak měly též zásadní vliv na strukturu mého vlastního výzkumu včetně podoby výzkumného modelu.

Postupně jsem díky studiu odborné literatury odkryl, že testová úzkost je fenomén vysoce komplexní, mnohvrstevnatý a v důsledku také nahlížený z mnoha úhlů. V závislosti na zvoleném úhlu pohledu pak také vstupuje do hry velké množství faktorů a proměnných, a odpovědět na zdánlivě přímočarou otázku, jak ovlivňuje testová úzkost školní úspěšnost, proto není jednoduché.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřoval na problematiku testové úzkosti v kontextu maturitní zkoušky a ověřoval jsem, zda je možné v této situaci pojímat testovou úzkost jako proces, tedy jako určitou sekvenci dílčích kroků se spouštěčem v konkrétní situaci. Vycházel jsem z předpokladu, že je tato situace následně (vědomě či nevědomě) podrobena určitému kognitivnímu zpracování, jehož výsledkem je vyhodnocení, zda, resp. do jaké míry je ohrožující a zda, resp. do jaké míry je řešitelná.

Dopustím se značného zjednodušení, když shrnu, že lze z výsledku výzkumu mj. odvodit, že školní úspěšnost ve formě výsledku maturitní zkoušky závisí spíše na tom, zda se žák pod vlivem testové úzkosti na zkoušku připraví a jakou důvěru má sám v sebe a své schopnosti zkoušku zvládnout, než na jakémisi obecném situačním faktoru ve formě aktuálně prožívané úzkosti. Výsledek zkoušky bude pravděpodobně horší u žáků, kterým testová úzkost nedovolí se na tuto zkoušku dostatečně připravit, tj. přípravě se vyhýbají či ji odsouvají, nemají plán přípravy a čas věnují jiným aktivitám.

Za cíl jsem si stanovil formulovat model testové úzkosti, který by dokázal alespoň zevrubně vysvětlit principy jejího fungování u žáků středních škol při skládání maturitní zkoušky. Tento cíl se naplnil pouze z části – kognitivně-transakční model testové úzkosti, který jsem postuloval na konci teoretické části práce, se na základě analýzy sebraných dat podařilo upravit do podoby, která přinesla určité nové poznatky stran této problematiky. I přes množství zodpovězených otázek však stále zanechala i některé otázky otevřené.

Mezi ty hlavní patří, zejména (1) jaké jsou motivační faktory, které zasahují do primárního kognitivního hodnocení; (2) jakou roli hraje emocionalita ve smyslu uvědomělého prožívání vegetativních tělesných projevů doprovázejících úzkost a (3) jaký je konkrétní mechanismus (spolu)působení obav a rušivých myšlenek na školní úspěšnost?

Je možné též zmínit problematiku celkového počtu komponent jak kognitivního hodnocení, tak emočních a behaviorálních dopadů. To vše jsou možné náměty na další výzkumnou aktivitu stran testové úzkosti.

I přes tyto dílčí nejasnosti, které se v rámci výzkumu nepodařilo zcela objasnit, se domnívám, že svým rozsahem i námětem může tento výzkum posloužit jako obстойný výchozí bod pro další zkoumání v oblasti testové úzkosti u českých žáků.



## 7. Přílohy

Schéma 1: Kognitivně-transakční model testové úzkosti

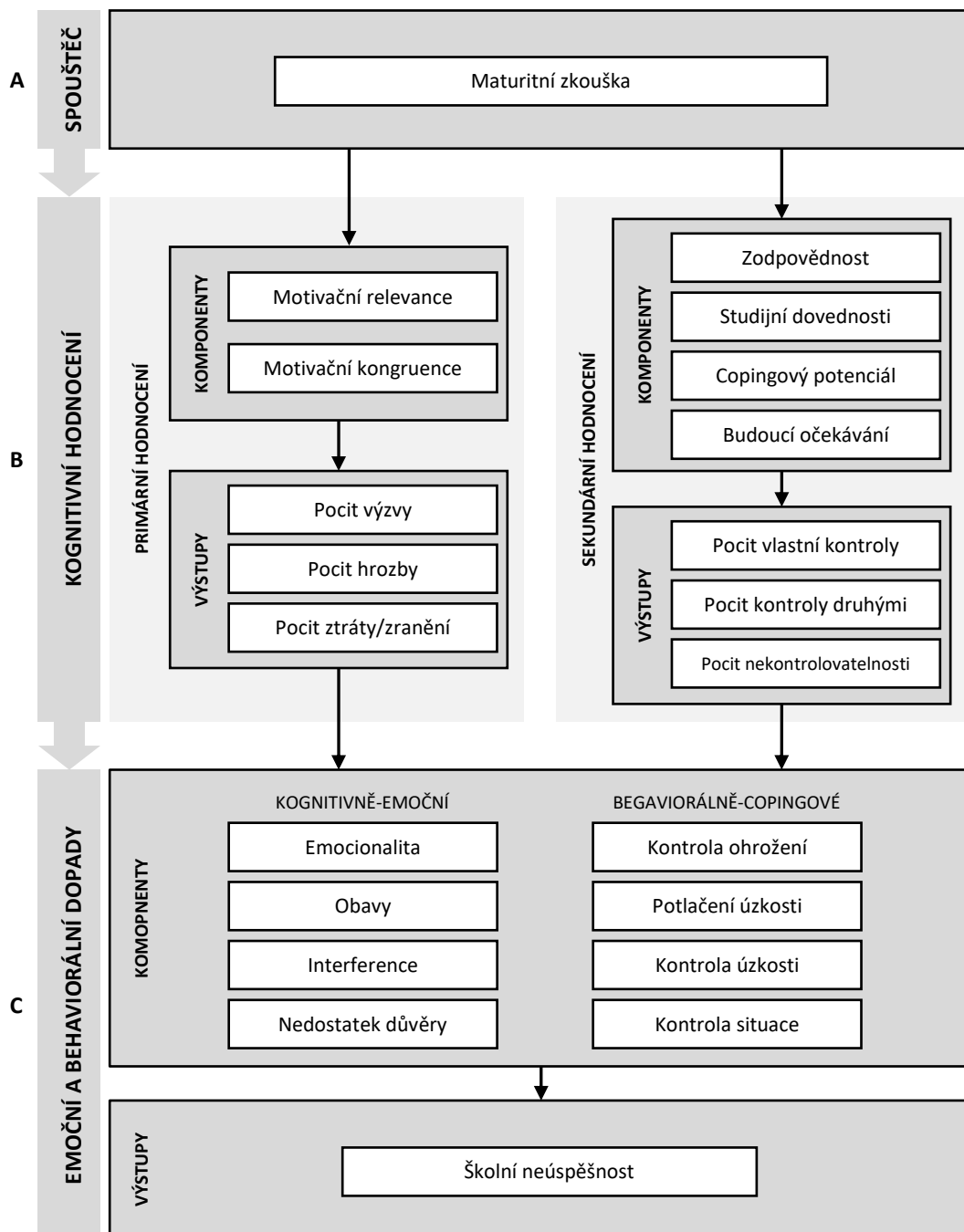


Schéma 2: Revidovaný kognitivně-transakční model testové úzkosti

