

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Psychologie učení dospělých – role emocí v učení dospělých

Psychology of adult learning – The role of emotions in adult learning

Bc. Janatová Katarína

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Konzultantka práce: Mgr. Kamila Urban, PhD.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Psychologie učení dospělých – role emocí v učení dospělých potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce a konzultantky práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25. 03. 2023

Děkuji panu profesorovi PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA za vstřícnost a cenné rady, které mi v průběhu zpracování diplomové práce věnoval. Paní Mgr. Kamile Urban, PhD. děkuji za velikou podporu, rady a čas, který mi věnovala. Děkuji těm, kteří mi poskytli rozhovory, jež se staly podkladem pro praktickou část práce. Poděkování patří i všem ostatním spolužačkám a spolužákům za to, se škola stala příjemným místem setkávání. Rodině a všem blízkým děkuji za velkou trpělivost a toleranci.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou psychologie učení. Zaměřuje se na zjišťování vlivu druhu a intenzity emocí na učení a na zvládání testových zátěží. Hledá souvislosti mezi motivací k učení a setrváním ve studiu u dospělých studentů. Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části jsou popsány jednotlivé jevy související s učením, testováním a prožíváním emocí vysokoškolskými studenty v kombinované formě studia. V této části je také popsán netradiční student se svými specifiky, jež jej odlišují od studenta tradičního. Jsou zde vymezeny také bariéry a úskalí, kterým musí tento jedinec během učení čelit a překážky, jež překonává. V úvodu této části jsou položeny výzkumné otázky a stanoveny hypotézy, kterými se práce zabývá. V empirické části je popsán smíšený výzkum a jeho realizace. Kvalitativní výzkum probíhal na základě hloubkových nestrukturovaných rozhovorů. Pomocí standardizovaného dotazníku Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) - Reinhard Pekrun, Thomas Goetz et al. byla sesbírána data v rámci kvantitativního výzkumu. Z dotazníku byla využita pouze ta část, jež se týká prožívání emocí těsně před testováním, během něj a po testování. Výsledky výzkumu byly vyhodnoceny, popsány a porovnány s odbornou literaturou a vybranými výzkumnými šetřeními. Autoři těchto výzkumů shodně konstatují, že problematika emocionálního prožívání studentů během učení a testování není v současné době dostatečně probádána a zaslouží si větší pozornost. V závěrečné části práce jsou popsány a diskutovány rozdíly v emočním prožívání mezi mladšími a staršími studenty. Výsledky dosažené ve výzkumném šetření v rámci této diplomové práce mohou využít při své práci andragogové, ale také pracovníci poradenských center pro dospělé studenty. Tyto poznatky mohou studenty naučit, jak lépe chápat a ovládat své emoce a tím je posilovat v jejich vytrvalosti ve studiu a předcházet tak předčasnému ukončení studia.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Psychologie učení, emoce, dospělost, motivace, testová úzkost, učení

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the issue of the psychology of learning. It focuses on determining the influence of the type and intensity of emotions on learning and on coping with test loads. It focuses on connections between motivation to learn and retention in studies among adult students. The thesis is divided into two parts. In the theoretical part, individual phenomena related to learning, testing and experiencing emotions by university students in the combined form of study are described. This section also describes the non-traditional student with the specifics that distinguish him from the traditional student. The barriers and pitfalls that the individual must face on during learning and the obstacles that he overcomes are also defined here. In the introduction of this section, research questions are asked and hypotheses that the work deals with are established. Mixed research and its implementation are described in the empirical part. Qualitative research was conducted on the basis of in-depth unstructured interviews. Using the standardized Achievement Questionnaire Emotions Questionnaire (AEQ) - Reinhard Perun, Thomas Goetz data was collected as part of quantitative research. Only the part of the questionnaire that refers to experiencing emotions just before, during and after testing was used. The research results were evaluated, described and compared with the academic literature and selected research studies. The authors of these studies state that the issue of students emotional experience during learning and testing is currently not adequately researched and deserves more attention. In the final part of the thesis, the differences in emotional experience between younger and older students are described and discussed. The results achieved in the research investigation within this thesis can be used in their work by andragogues, but also by staff of counseling centers for adult students. These insights can teach students how to better understand and control their emotions, thereby strengthening them in their study persistence and thus preventing early graduation.

## **KEYWORDS**

Psychology of learning, emotions, maturity, motivation, test anxiety, learning

## Obsah

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Vymezení a význam psychologie učení ..... | 11 |
| 1.1   | Psychologie učení .....                   | 11 |
| 1.2   | Charakteristika učení .....               | 12 |
| 1.3   | Strategie a přístup k učení.....          | 13 |
| 1.4   | Styly učení .....                         | 15 |
| 1.5   | Kognitivní teorie učení .....             | 16 |
| 1.6   | Druhy učení.....                          | 17 |
| 1.7   | Sebeřízené učení .....                    | 20 |
| 1.8   | Seberegulace .....                        | 22 |
| 1.9   | Metakognice.....                          | 23 |
| 2     | Motivace .....                            | 25 |
| 2.1   | Motivace v učení.....                     | 26 |
| 2.2   | Motivace k výkonu .....                   | 27 |
| 2.3   | Zájem .....                               | 28 |
| 2.4   | Aspirace .....                            | 29 |
| 2.5   | Emoční gramotnost .....                   | 30 |
| 3     | Emoce ve vztahu k učení .....             | 32 |
| 3.1   | Druhy emocí .....                         | 33 |
| 3.2   | Intenzita emocí.....                      | 34 |
| 3.3   | Emoce a učení se.....                     | 36 |
| 3.4   | Emoce a kognitivní procesy.....           | 37 |
| 3.5   | Emoce během zkoušek.....                  | 41 |
| 3.5.1 | Negativní emoce .....                     | 42 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.5.2 | Pozitivní emoce .....                   | 44 |
| 4     | Specifika učení se dospělých.....       | 47 |
| 4.1   | Vymezení dospělosti.....                | 47 |
| 4.2   | Učení se v dospělosti .....             | 48 |
| 4.3   | Dospělost a emoce .....                 | 51 |
| 4.4   | Celoživotní učení .....                 | 52 |
| 5     | Praktická část.....                     | 55 |
| 5.1   | Cíl a výzkumné otázky/hypotéza.....     | 55 |
| 5.2   | Výzkumný soubor.....                    | 55 |
| 5.3   | Výzkumné metody.....                    | 56 |
| 5.4   | Výzkumný plán.....                      | 57 |
| 5.5   | Postup realizace výzkumu .....          | 58 |
| 6     | Výsledky výzkumného šetření .....       | 60 |
| 6.1   | Kvalitativní šetření – rozhovory .....  | 60 |
| 6.2   | Kvantitativní šetření – dotazníky ..... | 63 |
| 6.3   | Motivace .....                          | 65 |
| 6.3.1 | Motivátory .....                        | 67 |
| 6.3.2 | Ambice .....                            | 68 |
| 6.3.3 | Mínulá zkušenost s učením se .....      | 70 |
| 6.3.4 | Stres .....                             | 70 |
| 6.4   | Učení.....                              | 71 |
| 6.4.1 | Plánování .....                         | 72 |
| 6.4.2 | Organizační strategie učení .....       | 73 |
| 6.4.3 | Vztah ke studiu .....                   | 73 |
| 6.4.4 | Kognitivní strategie učení.....         | 75 |

|        |                                |    |
|--------|--------------------------------|----|
| 6.5    | Student .....                  | 75 |
| 6.5.1  | Čas na učení.....              | 76 |
| 6.5.2  | Věk .....                      | 77 |
| 6.5.3  | Sebehodnocení.....             | 78 |
| 6.6    | Zkouška.....                   | 78 |
| 6.6.1  | Druh zkoušky.....              | 83 |
| 6.6.2  | Obavy ze zkoušky.....          | 84 |
| 6.6.3  | Očekávání od zkoušky.....      | 84 |
| 6.7    | Před zkouškou.....             | 85 |
| 6.7.1  | Příprava.....                  | 86 |
| 6.7.2  | Výběr termínu.....             | 86 |
| 6.7.3  | Fyziologické projevy .....     | 87 |
| 6.7.4  | Atmosféra před zkouškou.....   | 88 |
| 6.8    | Při zkoušce.....               | 89 |
| 6.8.1  | Reakce na zkoušku .....        | 90 |
| 6.8.2  | Aktivace u zkoušky .....       | 90 |
| 6.9    | Po zkoušce .....               | 91 |
| 6.9.1  | Hodnocení zkoušky .....        | 92 |
| 6.9.2  | Úleva.....                     | 93 |
| 6.9.3  | Odměna.....                    | 94 |
| 6.10   | Porovnání se sám se sebou..... | 94 |
| 6.10.1 | Vyučující .....                | 96 |
| 6.10.2 | Spolužáci .....                | 96 |
| 7      | Diskuze a shrnutí .....        | 98 |
| 7.1    | Motivace .....                 | 98 |



|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 7.2 | Učení.....                                 | 99  |
| 7.3 | Student .....                              | 100 |
| 7.4 | Zkouška.....                               | 100 |
| 7.5 | Před zkouškou.....                         | 101 |
| 7.6 | Při zkoušce .....                          | 102 |
| 7.7 | Po zkoušce .....                           | 103 |
| 7.8 | Porovnávání se.....                        | 104 |
| 7.9 | Vybraná výzkumná zjištění .....            | 104 |
|     | Závěr.....                                 | 108 |
|     | Seznam použitých informačních zdrojů ..... | 110 |
|     | Seznam obrázků.....                        | 119 |
|     | Seznam tabulek.....                        | 119 |
|     | Seznam grafů .....                         | 119 |

## Úvod

Diplomová práce se zabývá psychologickými aspekty učení dospělých, výzkumem emocí, jejich druhem a intenzitou během učení a testování. Práce popisuje, jaký vliv mají emoce na setrvání ve studiu.

Toto téma jsem si vybrala z vlastního zájmu a zvědavosti. Sama jsem začala studovat až v období pozdní dospělosti. Byla jsem netradiční studentkou, obklopenou mladšími, stejně starými i staršími spolužáky. Navštěvovali jsme společně přednášky, připravovali se na zkoušky, společně jsme prožívali naše první úspěchy, ale i případné neúspěchy. V učení jsme se vzájemně podporovali. Tím, že jsem studovala s velkým časovým odstupem, měla jsem ze studia obavy a nebyla jsem si jistá, zda učení zvládnu. S rolí emocí ve vzdělávání jsem se setkala již při psaní své bakalářské práce, která se zabývala motivací k učení v období pozdní dospělosti. Motivace, emoce, seberegulace, učení, to jsou témata, která jsou s učením dospělých úzce spjata, a proto se objevují i v mé diplomové práci.

Cílem práce je zjistit a popsat, jak druh a intenzita emocí ovlivňují učení a stres během testování, zkoušení. Jaký vliv mají emoce na dvě věkově odlišné skupiny dospělých studentů vybraného studijního programu vysoké školy v navazujícím magisterském studiu a jak ovlivňují jejich setrvání ve studiu.

Emoce nás provázejí celým životem, jsou jeho neoddělitelnou součástí. Jejich prožívání je spjata s osobností jedince. Díky emocím dokážeme rozeznat dobro a zlo, příjemné od nepříjemného, dokážeme rozpoznat bezpečí i hrozící nebezpečí. Emoce a motivace jsou síly, které nám pomáhají dosahovat našich cílů. Cílem studentů by mělo být setrvat ve studiu a studium dokončit. Cesta však bývá dlouhá a záleží na každém jednotlivci, jak se dokáže s náročnou emocionální zátěží, spojenou se studiem, vyrovnat. Jak zvládnout náročnost učiva, jak zvládnout náročné období testování? I když existuje celá řada výzkumů, které se zabývají učením, někteří autoři (Naude et al., 2014, s. 211-228 a další) poukazují na skutečnost, že výzkum v oblasti emocí ve vzdělávání není dostatečně rozvinutý a průkazný. Pokud jsou emoce zkoumány, nepokrývá výzkum celou jejich škálu a je zaměřen spíše na poznávání kognitivních procesů v učení. Toto zjištění se stalo dalším podnětem pro výběr tématu diplomové práce.

Diplomová práce, na základě teoretických poznatků a výsledků výzkumného šetření, popisuje, jakou roli hrají emoce v učení dospělých.

Práce je z hlediska vnitřní struktury rozčleněna do dvou hlavních částí. Teoretická část je zpracována na základě dostupné literatury. Zde jsou vymezeny a objasněny termíny, jež se problematiky učení dospělých, psychologie učení a emocí týkají a o kterých práce pojednává. Jednotlivá témata jsou zpracována v samostatných kapitolách v rozsahu vztahujícímu se k tématu práce. Do témat učení, motivace, emoce vstupuje netradiční student se svými specifiky, která jsou v jednotlivých kapitolách popsána. Netradiční studenti čerpají ze svých životních zkušeností, ale zároveň jsou omezováni řadou bariér, se kterými se musí během studia vyrovnat. Někteří studenti se dostávají i do konfliktu rolí, kdy vystupují současně jako studenti a ve svých profesích jako pedagogové.

Praktická část je zaměřena na výzkumné šetření. V úvodu této části práce je definován cíl výzkumu, jsou položeny výzkumné otázky a vysloveny hypotézy. Dále je zde popsána metoda smíšeného výzkumu, založeného na kombinaci dvou výzkumných metod, kvalitativního a kvantitativního šetření. K získání kvalitativních dat byly využity hloubkové nestrukturované rozhovory. Dotazníkové šetření doplnilo výzkum o data kvantitativní. Vlčková (2011, s. 1-6) uvádí, že kombinace kvalitativního a kvantitativního šetření umožňuje lépe pochopit výzkumný problém. Získaná data jsou zpracována a vyhodnocena. V závěrečné části jsou výsledky výzkumného šetření vzájemně diskutovány a interpretovány.

Závěrem jsou navržena doporučení pro další výzkumná šetření v této oblasti.

# 1 Vymezení a význam psychologie učení

V první kapitole je popsáno, jak je psychologie se svými poznatky o zákonitostech vývoje jedince využívána v procesu vzdělávání. Jsou zde vymezeny osobnostní charakteristiky dospělých, jejich prožívání, stavy a potřeby, jež se promítají do celého vzdělávací procesu a ovlivňují jej.

## 1.1 Psychologie učení

V našich podmínkách je psychologie učení součástí pedagogické psychologie. Je ovlivněna vývojovou psychologií, psychologií motivace, psychologií osobnosti, diferenciální psychologií a sociální psychologií (Mareš, 2013, s. 13, 23). Do výchovně vzdělávací praxe se přímo promítají některé výsledky výzkumů, které probíhají na poli pedagogické psychologie. Průcha (2020, s. 52, 230-231) se domnívá, že pedagogická psychologie má sloužit především ku prospěchu vzdělávací praxe ve školním prostředí a že výzkum v této oblasti není příliš rozvinutý. Dále uvádí, že výzkumy a šetření, které u nás probíhají, jsou dílčí, např. problematika mezigeneračního učení, sebeřízeného učení, stylů učení, učení jazyka a dalších. Poukazuje zejména na nedostatečné využívání zahraničních poznatků v psychologii učení, v důsledku čehož není tato oblast dostatečně rozvíjena.

Psychologie učení je multidisciplinární vědeckou disciplínou, která je založena na spolupráci více vědních oborů, jež studují a objasňují jednotlivé jevy psychologie a učení a které se vzájemně nemísí ani neslučují. Poznatky z jednotlivých oborů se vzájemně doplňují (Kohoutek et al., 1996, s. 4).

Součástí psychologie učení, která se zaměřuje především na děti a mládež, je také oblast, zaměřená na dospělé jedince. Hovoříme o psychologii vzdělávání dospělých, jež zohledňuje specifika dospělých a zároveň „*zjišťuje a zkoumá motivy, podmínky, průběh a výsledky učení*“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 214). Machalová (2000, s. 12) doplňuje, když uvádí, že průnikem poznání psychologie do vzdělávání dospělých jsou výsledky poznatků biodromální a andragogické psychologie.

Psychologie učení se dále zabývá tím, jak se co nejlépe učit, jaké metody, styly, přístupy k učení zvolit tak, aby učení bylo efektivní a vedlo k osvojování učiva. Dle Mareše (1998, s. 7) je v procesu učení vždy nezbytné „*zohledňovat individuální zvláštnosti učícího se*

*jedince.*“ Mareš (1998, s. 28, 2013, s. 14) vychází z psychologie osobnosti, když dává do úzké souvislosti učení a osobnost jedince. Všímá si zejména toho, jak je učení ovlivňováno temperamentem a žákovým vnímáním sebe sama. Smékal (in Mareš, 2013, s. 27-28) se zamýšlí nad tím, jakým směrem se může ubírat rozvoj osobnosti. Dle Smékala lze osobnost definovat a vzájemně odlišit pomocí šesti složek, a to: stavbou těla, temperamentem, zaměřeností, schopnostmi a dovednostmi, charakterem a životní dráhou. Vyjma stavby těla a částečně i temperamentu připouští, že při pozitivním působení lze dosáhnout změn ve všech ostatních složkách osobnosti. Pokud učení dokáže na jedince působit pozitivně, může docházet k celkovému rozvoji osobnosti, zejména pak k rozvoji jeho schopností a dovedností.

## **1.2 Charakteristika učení**

Učení je proces, při kterém dochází k osvojování vědomostí, dovedností a návyků i k rozvoji poznávacích schopností, charakterových a volných vlastností, postojů a zájmů (Bednaříková, 2012, s. 12).

V širším slova smyslu lze učení chápat jako reakci organismu na nové životní situace, při kterém jedinec používá již osvědčené vzorce chování (Nakonečný, 2015, s. 146, Nakonečný, 2000, s. 70). To potvrzuje i Kulič (1992, s. 32) když říká, že při učení dochází k využití předcházejících individuálních zkušeností, které jsou transformovány na systémy znalostí, tedy na vědění. K vědění dochází také na základě přejímání a osvojování společenských zkušeností.

Nakonečný (2015, s. 147) dělí učení na implicitní a explicitní. Při implicitním učení dochází ke změnám v psychice nevědomě. Explicitní učení označil jako vědomé osvojování si určitých vědomostí, dovedností či návyků. Toto vědomé osvojování dále dělí na spontánní učení, které bývá obvykle spojováno s nějakým emocionálním prožitkem a týká se pouze vybraných událostí. Záměrné učení je založeno na úmyslném zapamatování. Základní předpoklady u obou druhů učení spatřuje Nakonečný (2015, s. 350) v motivaci a selektivní pozornosti. Mareš (1998, s. 38) poukazuje zejména na skutečnost, že proces učení je vnímán především v kontextu se školním vzděláváním.

Průcha a Veteška (2012, s. 256) se zaměřili na učení z andragogického hlediska. Z tohoto pohledu označují za důležité procesy: aktivního učení, sebeřízeného učení a styly učení.

Mareš (1998, s. 69-70) předpokládá, že se styly učení v průběhu života člověka mění. První etapu, která trvá asi do 15 let označuje za získávání. Navazující etapa, etapa specializování, probíhá od 16 do 40 let a nad 40 let dochází k pokračující specializaci a kompetentnosti. Styly učení jsou ovlivňovány prostředím i kontextem učení a mají vliv na učební výkon (Peterson, Rayner, Armstrong, 2009, s. 520).

Lewin (2019, s. 72-72) definoval učení jako změnu, která se dotýká těchto oblastí:

- kognitivní, při které dochází k rozšiřování dosavadních znalostí;
- motivace, kdy si jedinec něco oblíbí, nebo naopak k něčemu získá odpor;
- sounáležitosti se skupinou;
- volní kontroly svalstva související se získáváním dovedností.

V procesu učení je třeba vždy zohlednit učícího se jedince, jeho dosavadní znalosti a tomu přizpůsobit učební proces (Fontana, 2014, s. 151, Veteška, 2019, s. 109, Machalová, 2006, s. 105).

### 1.3 Strategie a přístup k učení

*„Strategie učení je poslušnost činnosti při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učební cíle. Pomocí ní si žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije“* (Průcha et al., 2001, s. 230). Některé výzkumy se zabývaly vzájemnými souvislostmi mezi emocemi a přístupy k učení. Ve výzkumu, který provedl Trigwell et al. v roce 2012, byla zjištěna korelace mezi pozitivními emocemi, hloubkovým přístupem k učení a dosaženými vyššími studijními výsledky (Naude et al., 2014, s. 2011-228). Také dle Heluse (2018, s. 149) učební strategie učení zabezpečují efektivitu učení.

Mareš (1998, s. 58) upozorňuje na rozdíl mezi strategiemi a taktikami učení. Taktiky učení jsou, dle Mareše, dílčí promyšleně uspořádané postupy, které vytvářejí strategie učení. Strategie učení označuje jako postupy většího rozsahu, pomocí kterých již jedinec uskutečňuje sobě vlastním způsobem určitý plán při řešení zadaných úkolů. Takto postupuje v případě, že chce něčeho dosáhnout, či se něčeho vyvarovat.

Strategie učení jedinci pomáhají pochopit a zpracovat informace a řešit problémové situace. Mareš (1998, s. 61) říká: *„Přístupy k učení neboli učební přístupy charakterizují takový typ činnosti při učení, při kterém si žák uvědomuje své možnosti a meze, motivy své činnosti,*

*úkol, jeho kontext, výsledek učení“*. Náročné úkoly, přípravu na zkoušku je vhodné rozvrhnout podle harmonogramu se stanovenými cíli.

Přístupy k učení lze rozdělit do tří základních modelů: povrchový, hloubkový a strategický. Pro každý z těchto přístupů je typická odlišná převládající motivace k učení s odlišným cílem. Na jejich základě jedinec prochází určitým procesem učení. Výsledkem jsou rozdílné výsledky učení (Mareš, 1998, s. 39-40).

Povrchový přístup Průcha (2020, s. 88) označuje za pragmatický, založený na malém úsilí ve snaze vyhovět požadavkům na učení. Nakonečný (2015, s. 354) dodává, že se jedná o pouhou reprodukci naučených faktů a nesouvisejících informací, jedná se tzv. memorování. Při použití takového stylu nedochází u jedince k propojení získaných informací a často nedochází ani k pochopení látky, nebo pouze k pochopení částečnému (Mareš, 1998, s. 39, 63). Učení osvojované povrchovým přístupem probíhá na základě vnější motivace (Mareš, 1998, s. 62). Při povrchovém učení využíváme také kognitivní strategie, které vedou k zapamatování si informací z textu. Jsou jimi například opakování nebo podtrhávání, či memorování. Tyto strategie označujeme jako pasivní a vedou pouze k dílčím znalostem. Pro získání komplexních znalostí je na místě zapojit aktivní strategie (Kubíková et al., 2021, s. 31), při kterých je jedinec aktivní, hledá, vysvětluje a propojuje si informace stávající s informacemi novými. Důležitá je také zpětná vazba od vyučujících, která má vliv na výsledky učení a metakognitivní hodnocení (Urban, 2021, s. 80-88).

Hloubkový přístup označuje Průcha (2020, s. 88), v souvislosti s výsledky učení, za kvalitnější. Vyžaduje totiž větší úsilí, protože je založen na objevování vztahů, začleňování nových poznatků a vlastních zkušenostech. Nakonečný (2015, s. 354) toto potvrzuje, když konstatuje, že hloubkový přístup je založen na úsilí o porozumění textu a pochopení vazeb a souvislostí mezi jeho jednotlivými částmi. Jedinec dokáže na základě takto získaných informací odpovídajícím způsobem argumentovat (Mareš, 1998, s. 39). Jedinci s hloubkovým přístupem k učení mají bohaté životní zkušenosti, široký okruh zájmů, nebo vyhraněný zájem o obor, oblast, jsou vyrovnanější, mají větší důvěru v sebe sama a jejich myšlení je pružné (Mareš, 1998, s. 64).

Strategický neboli utilitární přístup je, dle Mareše (1998, s. 39), zaměřen na úspěch. Motivací je získat co nejlepší známky a soupeřit s ostatními. Při použití tohoto stylu dochází k různé úrovni porozumění, záleží na schopnostech a motivaci jedince.

Brücknerová a Rabušicová (2019, s. 33-39) zjistily, na základě dostupných výzkumů, že u netradičních studentů převažuje hloubkový přístup k učení, který lze dávat do souvislosti s lepšími studijními výsledky. V tomto přístupu se projevuje jak zájem o studijní obor, tak jejich životní a pracovní zkušenosti. Studenti dokážou, v souvislosti s věkem, při studiu efektivně využívat svých pracovních zkušeností. Výsledky studia jsou ovlivněny jejich schopností seberegulovaného a sebeřízeného učení (Machalová, 2006, s. 28). Dle výsledků studie Urban a Jirsákové (2021, s. 12) vykazují netradiční studenti, oproti studentům řádného studia, vyšší psychickou pohodu.

#### **1.4 Styly učení**

Styl učení dospělých lze vyjádřit jako individuální přístup k učení, který je pro jedince typický. Používání stylů učení není uvědomělé, jedinec vědomě nepracuje na jejich zlepšení. Během života se však vyvíjí, a to záměrně i bezděčně. Styly učení nesouvisí s obsahovou stránkou učení. Jedinci vyhovují a jsou pro něj samozřejmé. Na základě životních zkušeností jednotlivce se mohou tyto styly během života měnit (Průcha, 2020, s. 55, 78-8, Reinhaus 2013, s. 27).

Dle Mareše (1998, s. 54) kognitivní styly učení obsahují jak složku kognitivní, tak složku osobnostní, motivační, společenskou, environmentální a další. Styly učení lze označit jako integrující, protože při jejich užití dochází k propojení mnoha úrovní lidské psychiky (Mareš, 2013, s. 191). Průcha (2014, s. 55) dodává, že konkrétní empirické výzkumy stylů učení jsou u nás zcela ojedinělé.

Jeden z mála výzkumů v této oblasti, který provedla Juklová pomocí dotazníku stylů učení LSI v české verzi (Průcha, 2020, s. 80), byl zaměřen na vztah stylů učení a stimulů učebního prostředí u vysokoškolských studentů. Výzkumu se účastnilo 207 studentů bakalářského studia univerzity Hradec Králové a vzorek studentů kombinovaného studia. Závěrem tohoto výzkumu bylo zjištění, že mladší studenti jsou v hodnocení efektivnosti vlastního učení kritičtější než studenti starší.



Průcha (2020, s. 195-196) dále poukazuje na výzkum Petříkové z roku 1994 zaměřený na zjišťování stylů učení u dospělých. Daného výzkumu se účastnili studenti Filosofické fakulty v Olomouci, ve věku 31-45 let, kteří studovali při zaměstnání. Z výsledků vyplynulo, že dospělí studenti neovládají dostatečně strategii čtení a mají problémy s porozuměním textu. Obtíže při rozpoznání klíčových kompetencí textu jsou obdobné jako u začínajících vysokoškoláků.

### **1.5 Kognitivní teorie učení**

Způsobnost či sklon jedince k typu myšlení a chování ovlivňuje jeho reakce na učební úkoly. Tyto reakce a dispozice k učení vznikají na základě trvalých rysů osobnosti. Uvedené dispozice lze diagnostikovat například na testech studijních předpokladů společnosti SCIO. Na některých vysokých školách jsou součástí přijímacích zkoušek. Výsledky jsou vyjádřeny kvantitativně. Zcela však opomíjí faktory učení, motivace, paměti, pílě, svědomitosti, schopnosti spolupracovat (Průcha, 2020, s. 62).

Kognitivní teorie jsou založeny na využívání minulých zkušeností v učení a aktivitě jedince na procesu vzdělávání. Jedná se o koncepcí, ve kterých je učící se aktivní. Situaci, kdy dochází k propojování nově získaných poznatků s poznatky dřívějšími, označujeme jako kognitivní konstruktivismus, opírající se o výzkumnou práci a poznatky Piageta, Skinnera, Vygotského a dalších. Průcha (2020, s. 40) uvádí jako další kognitivní teorie učení např.:

#### a) koncepci učení J.B. Carolla

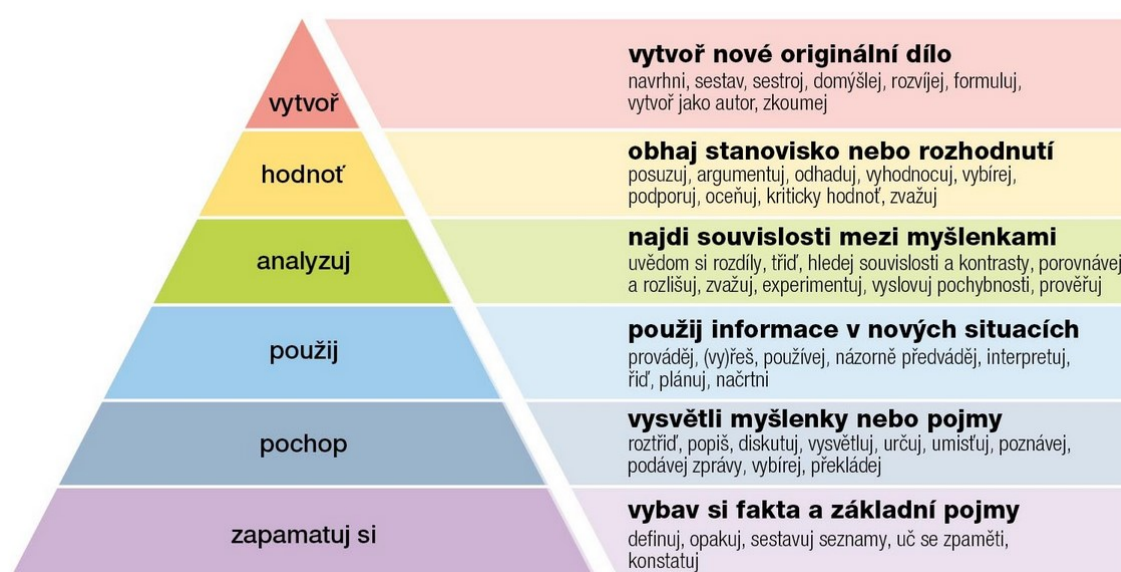
Základním faktorem, o který se tato teorie opírá, je dimenze času. Čas se promítá do schopnosti jedince se učit a zároveň vyjadřuje kolik času potřebuje k osvojení látky. Tato koncepce se zabývá především příležitostmi k učení a vytrvalostí. Příležitost k učení je vyjádřena množstvím času, kterým jedinec disponuje. Vytrvalost vyjadřuje čas, který jedinec věnuje aktivnímu učení. Této teorii je vytýkáno zejména přeceňování faktoru času, přičemž nebyly brány dostatečně v potaz i jiné faktory, ovlivňující učení, a to jak na straně učícího se jedince, tak faktory související s učením.

#### b) Teorie učení B. S. Blooma

Tato teorie je založena na tvrzení, že je teoreticky možné, aby si všichni žáci osvojili nějaké poznatky nebo dovednosti. Předpokladem je vytvoření optimálních podmínek, jež vycházejí

z potřeb jednotlivce a také dostatek času, potřebného k osvojení učiva. Bloom je znám svou taxonomií vzdělávacích cílů, která prezentuje cíle školního učení seřazené dle obtížnosti a náročnosti kognitivních procesů (Podlahová et al., 2012, s. 31). Na vysokých školách je obsah spolu s cíli součástí schválených akreditačních programů. Z nich vychází profil absolventa a možnost jeho uplatnění v praxi (Podlahová et al., 2012, s. 22).

Obrázek 1 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů



Zdroj: Placette, C. L, 2021, s. 540

## 1.6 Druhy učení

Naše učení je podmíněno situacemi, ve kterých se momentálně nacházíme. Průcha (2020, s. 23-24) považuje za důležité objasňovat jednotlivé procesy učení a jejich činitele. Některé determinanty jsou objasněny, další jsou předmětem dalších výzkumných šetření.

Druhy učení lze vymezit dle různých kritérií. Jeden z možných způsobů rozdělení učení je uveden v tabulce č. 1

Tabulka 1 Druhy učení

| <i>Druhy učení</i>             |  |   |
|--------------------------------|--|---|
| <b>Záměrné (intencionální)</b> | vědomé, záměrné, směřující k cíli  |   |
| <b>Bezděčné (incidentní)</b>   | nevědomé, osvojování vědomostí bez záměru, cíle                            |   |
|                                | <b>Observační</b>  | pozorování                              |
| <b>Řízené</b>                  | plánované, systematické, organizované, kontrolované                        |   |
| <b>Sebeřízené</b>              | jedinec se sám, dle svých schopností, možností, motivace učí               |   |
|                                | <b>Distanční</b>   | kombinace řízeného a sebeřízeného učení |
| Formální                       | vzdělávací instituce, legislativně vymezeno, dosažený stupeň vzdělání      |   |
| Informální                     | celoživotní proces, rodina, pracovní kolektiv, čtení novin                 |   |
| Kognitivní                     | vnímání, pozorování uvažování, pamatování, vybavování, jazyková vybavenost |   |
| Verbální                       | poznatky osvojovány pomocí slov v mluvené i psané formě                    |   |
| Senzomotorické                 | osvojování motorických činností  | příprava na profesní činnosti           |
| Sociální učení                 | sociální zkušenosti a sociální interakce                                   |   |

Zdroj: Průcha (2020, s. 26)

Nakonečný (2015, s. 350) nabízí další možné rozdělení učení a to na: kognitivní a senzomotorické.

Podstatou senzomotorického učení je osvojování si určitých dovedností.

Kognitivní učení je založeno na osvojování si pojmů, principů, učení se řešení problémů. To je dále rozděleno na explorativní učení, sebeučení a superlearning.

Při sebeučení učící se jedinec monitoruje své vlastní učení, stanovuje si cíle, které v případě potřeby aktualizuje, volí vhodné zdroje a metody a optimální tempo (Beneš, 2003, s. 85).

Pojmové učení neboli abstraktní myšlení, je založeno na generalizaci vztahů, vytváření myšlenkových operací a vytváření struktur (Palán, 2002, s. 14). Toto učení navazuje na verbální učení.

Osvojování pojmů je neoddělitelné od myšlenkových operací. Jedinec si své vlastní vytvořené pojmy rozšiřuje o pojmy osvojené učením. Tyto naukové pojmy jsou spojeny s emocionálním doprovodem a osobním prožitkem a mají konkrétní obsah. Pro osvojení učební látky je nezbytné pochopení vztahů mezi jednotlivými pojmy (Hartl, 1999, s. 82, 107).

Učení řešení problému je založeno na překonávání překážek, které jedinci brání v dosažení cíle. Skládá se z několika kroků, které lze uskutečňovat v daném pořadí, nebo je lze přizpůsobit dané situaci. Mezi důležité kroky lze zařadit: identifikaci problému, popis problému, formulaci strategie, sumarizaci dostupných informací a zdrojů, průběžný monitoring a konečné vyhodnocení. Některé problémové situace lze řešit na základě platných a ověřených principů, jiné lze řešit heuristickými metodami, ve kterých se uplatňují i strategie vhledu. Zkušenosti v daném oboru mohou zjednodušovat a usnadňovat řešení problémových situací (Sternberg, 2009, s. 422–423). Hartl (1999, s. 83) uvádí, že toto učení je syntézou všech předchozích druhů učení, při kterém je uplatňováno konvergentní i divergentní myšlení.

Smyslové vnímání je upřednostňováno v případě, že chceme transformovat obsah učení. Při transformování procesů se uplatňují metody objevování, dochází ke strukturalizaci učiva a k přenosu poznatků (Vacínová et al., 2007, s. 39, Beneš, 1999, s. 167).

Pokud při učení využíváme již osvojené teoretické znalosti a dovednosti, učíme se rychleji a účinněji. Na tomto principu je založeno i asociační učení, jež je vyvoláváno myšlenkami, obrazy, nebo emocemi (Reinhaus, 2013, s. 21-23). Učení se smysluplné látky pomocí asociačních metod zmiňuje i Löwe (1977, s. 50). Zdůrazňuje jejich význam ve vzdělávání dospělých, kdy na základě zkušeností mohou tyto výrazně podpořit zafixování si, osvojení nové látky.

Průběh učení ovlivňuje dle Sternberga (2009, s. 420) a také Beneše (2003, s. 57) i tvůrčí myšlení, které je založeno na nekonvenčním myšlení a hledání nových významů a principů.

Průcha (2014, s. 21-22) uvádí jako další rozdělení vzdělávání na: formální, neformální a informální.

Diplomová práce se zabývá formálním vzděláváním dospělých, které se vyznačuje těmito základními znaky: je institucionalizované, je řízené a záměrné, realizované zpravidla ve školách a vede k osvědčení o dosaženém stupni vzdělání (Veteška, 2016, s. 88). Průcha (2014, s. 22, 53) poukazuje na nedostatek výzkumů, jež se zabývají učením dospělých ve formálním vzdělávání. Konstatuje, že tato oblast učení dospělých je nedostatečně pokryta andragogickým výzkumem. Není tedy zmapováno, ani vědecky podloženo relevantními daty, v čem se shodují a v čem se odlišují způsoby učení u dospělých, například podle věku, pohlaví, úrovně vzdělání, nebo profese. Data Českého statistického úřadu, jež mají pouze statistický charakter, neposkytují relevantní informace o tom, jak se dospělí ve formálním vzdělávání učí.

V české andragogice jsou méně zastoupené psychologické aspekty učení u dospělých. Průcha (2014, s. 13) to vysvětluje tím, že v zemích východní Evropy převažuje kolektivistická kultura, která příliš nezvýrazňuje aktivitu jedince. V západních zemích je kladen důraz na jedince, jeho aktivity i učení.

### **1.7 Sebeřízené učení**

Průcha (2020, s. 176-177) uvádí, že učení může probíhat i samostatně, a to na základě vlastního zájmu a úsilí. Jedinec si sám hledá cesty, jak se vzdělávat, například při osvojování si cizího jazyka pomocí příruček, literatury, internetu, nebo se může učit nápodobou, na základě pozorování činností někoho jiného. Sebeřízené učení však může probíhat i v rámci řízeného vzdělávání. S tímto typem vzdělávání se setkávají například vysokoškoláci v rámci distančního studia. Jedinec se učí individuálně, ale rozsah učiva je dán zvnějšku. Za pomoci konzultantů a tutorů musí studenti splnit předepsané požadavky. Tomuto druhu sebeřízeného učení je věnována velká pozornost ze strany výzkumníků, protože výsledky šetření jsou využívány v rámci celoživotního vzdělávání a jsou přínosem zejména pro andragogy, kteří se těmito koncepcemi celoživotního vzdělávání zabývají (Průcha, 2020, s. 176-177).

Při učení je nezbytné, aby jedinec na sebe převzal zodpovědnost za své učení. Průcha (2020, s. 176) definuje sebeřízené/autoregulované učení takto: „*Je to proces učení, při němž*

*jednotlivec sám určuje důvody a cíle svého učení, vybírá prostředí, metody a postupy učení, provádí jeho kontrolu a hodnotí výsledky učení. Podstatná při tomto učení je tedy aktivní role subjektu, jeho motivovanost a vynakládané úsilí“.*

Někteří autoři (Beneš, 1999, s. 197, Mareš, 2013, s. 81, 223), toto potvrzují, když uvádějí, že součástí sebeřízeného učení je ztotožnění se s učebním cílem. Přijetí cíle má vliv na celkové výsledky učení. Beneš (1999, s. 212) doplňuje další náležitosti sebeřízeného učení, a to: volbu vhodných strategií a vhodného prostředí.

Podlahová et al. (2012, s. 67) doporučují studentům, jak postupovat při samostatné práci, tedy při sebeřízeném učení. Studenti by měli postupovat v těchto následujících krocích: určit problém – hledat zdroje – zkoumat problém – hledat možné řešení – vyzkoušet nalezené řešení – rozpracovat řešení – vyzkoušet a zhodnotit řešení.

Autoregulace není vrozená, říká Průcha (2020, s. 178) a uvádí, že děti si ji postupně osvojují od dospělých. Po jejím osvojení dokáže jedinec přizpůsobovat podmínky pro řízení svých vlastních činností. Autoregulace znamená, že jedinec již disponuje takovými schopnostmi, aby mohl své činnosti řídit (Mareš, 2013, s. 70, 229). Bednaříková (2012, s. 19) se s názorem ztotožňuje a doplňuje, že když si jedinec sám řídí průběh učení, pak je toto efektivnější.

Parametry autoregulace učení nám pomáhají zjišťovat různé dotazníky. Na Univerzitě T. Bati ve Zlíně bylo týmem Hrbáčková, Hladík, Vávrová, Švec v roce 2011 provedeno výzkumné šetření pomocí české verze dotazníku DAUS – Dotazník o autoregulovaném učení studentů. Dotazník byl aplikován ve vzorku studentů Fakulty humanitních studií UTB. Výsledkem bylo zjištění, že orientace jedinců na cíl, přesvědčení o osobní zdatnosti a metakognitivní strategie jsou nejsilnějším faktorem autoregulovaného učení.

Slabou stránkou dotazníkového šetření je to, že výpovědi respondentů jsou ovlivněny jejich seriózním přístupem a pravdivostí uváděných odpovědí (Hrbáčková a kol., 2010, s. 47-72).

Autoregulované učení v sobě zahrnuje také emoce. Jedinec volí takové strategie, které řídí a ovlivňují motivaci a emoce. V průběhu sebeřízeného učení si jedinec uvědomuje svoje emoce i emoční prožitky po dosažení cíle (Mareš, 2013, s. 228). Nakonečný (2012, s. 105) poukazuje, v souvislosti s učením a dosažením, či nedosažením cílů, na význam odměn a trestů. Učení založené na fungování odměn a trestů lze nalézt například

také v operantním a instrumentálním podmiňování. Reinhaus (2013, s. 39) konstatuje, že odměny dokážou nepříjemné pocity spojené s učením přeměnit na pozitivní pocity, které zvyšují motivaci a ovlivňují celkovou výkonnost paměti.

Průcha (2020, s. 182) poukazuje na zájem zahraničních psychologů o působení motivačních a emočních faktorů v autoregulovaném učení. V autoregulovaném učení je tedy třeba vždy zohledňovat volní aspekty lidského chování, které se projevují jako píle, vytrvalost v učení nebo sebedůvěra ve vlastní schopnosti. Tyto aspekty se liší mírou i intenzitou prožívání u každého jednotlivce.

Průcha (2020, s. 182) interpretuje výsledky výzkumu Minnaerta z roku 1999 na univerzitě v Lovani (Belgie) s dospělými jedinci, vysokoškoláky. Výzkum se zaměřil na dva důležité ukazatele autoregulovaného učení, a to, jak snáze dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu. Vzorek tvořilo 337 studentů a výzkumnou metodou pro sběr dal byl zvolen dotazník na zjišťování individuální snahy k dosahování úspěchu. Dotazník byl sestaven na základě výroků o vlastním učení. Výsledky výzkumu ukázaly, že studentky měly větší obavy z neúspěchu než studenti, což ve výsledku působilo jako „brzdící stresor v autoregulaci jejich učení“. Dalším zjištěním byl fakt, že ženy prožívají v učení vyšší míru emocionální zátěže než muži.

Urban a Jirsáková (2021, s. 3) uvádějí, že autoregulované učení spolu s psychickou vyrovnaností jsou předpoklady pro zvládnutí učební látky a k dosažení stanovených cílů.

## **1.8 Seberegulace**

Seberegulované chování ovlivňuje naše rozhodování o chování, které vede k cíli. Uplatňují se v něm životní zkušenosti jedince. Na jejich základě je jednání flexibilní a kreativní. Pokud není motivace dostatečně silná, je to sebekontrola, která dokáže jedince přimět plnit zadané úkoly a studijní povinnosti, protože ten si je vědom toho, že bez nich cíle nelze dosáhnout. Sebekontrola se projevuje například v chování studentů, kteří absolvují přednášky a plní zadané úkoly, i když je nepovažují za důležité pro svou práci. Kubíková et al. (2021, s. 23) označují motivaci k dosahování cílů a seberegulační procesy za důležité faktory, které ovlivňují úspěšnost, či případnou neúspěšnost studentů vysokých škol.

V souvislosti se seberegulací Mareš (2013, s. 80-81) zdůrazňuje vlastní iniciativu jedince, jeho osamostatnění se a převzetí zodpovědnosti za své učení. Ze svých chyb se dokážou jedinci poučit a stávající postupy přehodnotit (Mareš, 1998, s.192).

### **1.9 Metakognice**

K efektivnímu učení přispívá i metakognice. Lokajíčková (2014, s. 287-306) říká: „*Metakognice bývá považována za jednu z rozhodujících dispozic v oblasti učení.*“

Je to schopnost regulovat vlastní výkon tak, aby bylo dosaženo požadovaného cíle. Jedná se o postupy, pomocí nichž studenti monitorují a hodnotí svoje učení. Tyto postupy zároveň řídí průběh jejich učení. Pokud jsou správně nastaveny, usnadňují učení. Student si dokáže, na základě svých znalostí a zkušeností, učení naplánovat, zvolit vhodné strategie a daří se mu dosahovat stanovených cílů. Metakognice dosahuje mezi studenty různé úrovně. Někteří si přinášejí metakognitivní dovednosti z podnětného rodinného prostředí, jiní je získávají zkušenostmi, další nemají vůbec zájem budovat své kognitivní znalosti a dovednosti (Kubíková et al., 2021, s. 29-30, Urban, 2021, s. 80-88). S metakognice souvisí také sebehodnocení. Na tuto skutečnost poukázaly závěry studie Dunninga a Krugera z roku 1999. Tato studie byla zaměřena nejen na hodnocení kognitivních schopností, ale také na sebehodnocení účastníků při plnění úkolů. Výsledky ukázaly, že 20 % nejlepších studentů svoje schopnosti podceňuje. Stejně procentuální zastoupení nejslabších studentů své znalosti naopak přeceňuje (Urban, 2019, online). Metakognitivní strategie jsou pro jedince důležité, protože pomocí nich reflektuje a reguluje stav svého poznání, samotné poznávací procesy i kognitivní strategie. Kognitivními strategiemi označujeme ty, které využíváme při vlastním setkání a vyrovnáním se s učebním materiálem (Hnilica, 1992, s. 477, Urban, 2021, s. 80-88). Součástí metakognice jsou i metapaměťové strategie, které jedinci poskytují zpětnou vazbu o vlastním procesu myšlení a o možnostech, jak jej zdokonalit (Sternberg, 2009, s. 215). Kubíková et al. (2021, s. 33) považuje za důležité podporovat studenty v uplatňování metakognitivních strategií, které spolu s kognitivními schopnosti napomáhají zdárnému zvládnutí učiva.



To, jak Průcha (2020, s. 182) definuje metakognitivní strategie v autoregulovaném učení je uvedeno v následující tabulce.

Tabulka 2 Metakognitivní strategie v autoregulovaném učení

| <i>Metakognitivní strategie v autoregulovaném učení</i> |   |
|---|---|
| Plánovací   | Stanovení cílů, seznamování se s učivem, analýza zadaných úloh  |
| Monitorovací  | Usměrňování pozornosti, monitorování porozumění učivu, dovednost obstát v testu                         |
| Regulační   | Opakované pročitání textu, hledání a objasňování v různých zdrojích, vyrovnání se se zkouškovou situací |
| Upravující prostředí pro učení                          | Výběr a úprava prostředí, plánování, využívání času   |

Zdroj: Průcha, 2020, s. 182

Kubíková et al. (2021, s. 32) připouští, že metakognitivní strategie ovlivňují úzkost, když uvádí, že tyto strategie „... zvyšují rizika vzniku zkouškového strachu a testové úzkosti.“

## 2 Motivace

Druhá kapitola se věnuje vymezení pojmu motivace, jako nedílné součásti vzdělávacího procesu. To, aby člověk cokoliv konal je podmíněno jeho motivací, která následně vyvolává aktivitu a jednání. V této části práce je popsáno, jak pozitivní i negativní motivace ovlivňuje vzdělávání dospělých.

Nakonečný (2015, s. 394) říká, že motivace hledá odpovědi na otázky, proč se lidé chovají určitým způsobem. Odpověď nalézá ve dvou základních aspektech lidského chování. První z aspektů vyjadřuje způsob chování člověka a druhý se ptá na příčiny tohoto chování. Motivace vyjadřuje proces, který se zabývá zaměřením, intenzitou a trváním chování. Motivaci lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází z potřeb jedince, který je se svými potřebami ztotožněn. Vnější motivace je založena na vnějších motivech, incentívách. Motivací mohou být také pobídky k odměnám ze strany zaměstnavatelů (Průcha, 2020, s. 94).

V motivaci hrají významnou roli emoce. Motivace vychází z neuspokojených potřeb jedince a vede k potlačení nepříjemných stavů a naopak, k upevnění stavů příjemných. Tyto stavy jsou plné emocí – chtění, touhy po dosažení stanovených cílů. V průběhu jednání se objevují pocity napětí, nelibost, uvolnění, či libost, jejichž výsledkem je uspokojení při dosažení cíle (Nakonečný, 2012, s. 107). Ford (1992, s. 206) zdůrazňuje význam cíle pro motivaci jedince a uvádí, že pokud mají cíle účinně fungovat, musí být dostatečně silné a pro jedince závazné.

Motivaci lze také dělit na pozitivní a negativní. Pozitivní motivaci jedinec prožívá, pokud je spojena s dosažením cíle a s odměnou. I negativní motivace však může mít na jedince pozitivní vliv, protože ho může aktivovat k přehodnocení studijních aktivit, či revizi cílů. Může v něm vyvolat potřebu poznávací volní nebo sociální prestiže (Vacínová et al., 2007, s. 62). Silný motivační vliv a chování jedince ovlivňuje prožívání úspěchů, ale i neúspěchů (Machalová, 2006, s. 115). Nakonečný (2012, s. 109) uvádí, že v každém motivovaném jednání jsou obsaženy emoce, které jsou zároveň jeho znakem a podmínkou.

## 2.1 Motivace v učení

Motivaci rozdělujeme na vnitřní, která vychází z potřeb jednotlivce a vnější, vznikající na základě vnějších požadavků. Vnitřní motivace je z pohledu učení považována dle Beneše (1999, s. 134) za nejhodnotnější.

Nakonečný (2015, s. 355) konstatuje, že předpokladem každého efektivního učení je motivace. Aby se jedinec aktivně zapojil do procesu učení, musí v učení spatřovat smysl. Pod pojem aktivní učení Mareš (2013, s. 79) zařadil nejen motivaci, ale i vytrvalost v učení do doby, než je dosaženo stanoveného cíle. Ford (1992, s. 248) popisuje motivaci jako celek motivačních cílů, emocí a osobního přesvědčení. Emoce tvoří energizující složku motivace, mohou povzbuzovat, nebo naopak tlumit jedincovu aktivitu, úsilí, nadšení, vytrvalost při dosahování stanovených cílů (Mareš, 2013, s. 233).

V oblasti vzdělávání působí motivace na uspokojování těchto potřeb: poznávacích, citových, výkonových a sociálních (Veteška, Vacínová et al., 2011, s. 71). Beneš (2003, s. 90) dodává, že vzdělávání dospělých není ovlivněno pouze jedním motivem, ale je třeba uvažovat o celém komplexu motivů. Dále poukazuje na skutečnost, jestli je z pohledu andragogiky důležité a přínosné sledovat, zda a případně jak se motivy v průběhu studia dospělých mění. Zda se tyto motivy dají v průběhu učení ovlivnit. Zjištěná fakta mohou přinést odpověď na otázku: proč se dospělí učí?

K učení se váže termín habituální motivace, kterým Beneš (1999, s. 136) vyjadřuje „pohotovost k učení“, tedy vztah člověka k učení – kladný nebo záporný. Tato motivace je založena na předchozích zkušenostech a skládá se ze složky kognitivní a emocionální. Navenek se projevuje určitým jednáním. Aktuální motivace je založena na aktuálních motivech, které mohou někdy zastínit habituální motivaci, což se může projevit i jako nechut k učení se.

Dlouhodobou a vytrvalou motivací lze úspěšně překonávat obtížné fáze učení. Při plnění náročných úkolů je nezbytná vytrvalost a stanovení si cílů, které jsou pro jedince motivující. Jasně, motivující cíle, s nimiž se jedinec ztotožní vedou k uspokojení potřeb (Reinhaus, 2013, s. 35-36, Bednaříková, 2012, s.17).

Mareš uvádí (2013, s. 20), že i případné neúspěchy ve studiu mohou působit jako motivátory. Pokud jedinec hledá možné neúspěchy učení sám u sebe, mohou jej tyto motivovat k většímu úsilí, které směřuje k dosažení požadovaného cíle. Při dosažení cíle je důležité, aby nastal okamžik odměňování. Nakonečný (2015, s. 356) odkazuje na Frommera, který považuje za důležitou formu motivace záměrného učení pochvalu. Její účinky posilují sebevědomí i kladné sebehodnocení jedince.

## 2.2 Motivace k výkonu

Motivace k výkonu ovlivňuje efektivitu učení (Nakonečný, 2015, s. 356). Tuto motivaci Nakonečný (2015, s. 443) řadí mezi potřeby, které ovlivňují průběh a výsledky učení. V případě uspokojivého výkonu zažívá jedinec pocit úspěchu, se kterým se pojí i jeho kladné sebehodnocení. Většina lidí si přeje být uznávanou osobou, a tím se jejich motivace ještě zvyšuje. Zároveň se někteří jedinci mohou obávat neúspěchu. Síla motivu je vyjádřena poměrem touhy po úspěchu a strachu z neúspěchu. Důležitou roli v procesu učení hraje optimální míra motivace, při které jednotlivec podává svůj nejlepší výkon (Nakonečný, 2015, s. 444).

Dle Průchy (2020, s. 99) je v každém procesu učení obsažena výkonová motivace. Studenti s výborným prospěchem mají vysokou výkonovou motivaci a k dosažení studijních výsledků vynakládají veškeré úsilí. To potvrzuje i Beneš (1999, s. 134) který uvádí, že výkonová motivace je v procesu učení velmi účinná, protože přináší pocit uspokojení z dosahování cílů a ze zlepšování se.

Při učení je důležité sebehodnocení jedince. Ego-vztažné emoce dle Nakonečného (2021, s. 240) jsou důležité pro utváření postojů a motivace. Významným způsobem ovlivňují chování a jednání jedince. Ovlivňují také míru jeho sebehodnocení. V důvěře v sebe sama se odráží schopnost v dosahování stanovených cílů (Loja, 2019, s. 183).

Průcha (2020, s. 102) poukazuje na nedostatek v dosavadních výzkumech, které jsou zaměřeny na zjišťování faktorů motivace pouze v aktuálním učení. „*Zkoumání je v naprosté většině soustředěno na to, jak motivace působí na současné učení, avšak nezabývá se tím, zda a jak školní výuka vytváří motivaci pro budoucí učení.*“ Tento nedostatek považuje za závažný, zejména v souvislosti s celoživotním učením.

Do procesu motivace vstupují také emocionální reakce a procesy. Mohou se projevovat pocity zklamání, rezignace, deprese, ale také studu, strachu, v případě, že jedinec nedosáhne stanovených cílů. Naopak, při jejich dosažení se může projevovat hrdost, kompetence, ulehčení, spokojenost. Jedinci se dostává uznání a vděčnosti od druhých. Optimální výkon, který jedinec v souvislosti s učením podává, je ovlivněn i vlivem sociálního prostředí. Přítomnost okolí může ovlivňovat výkony jedince, v závislosti na obtížnosti úkolu (Nakonečný 2015, st. 448). Podpora okolí, pozitivní emoční klima, může celkově podpořit a usnadnit osobnostní rozvoj jednotlivce (Ford, 1992, s. 130-131). Také společně sdílené emoce mohou ovlivnit přístup k učení a výkon jedince. Pokud mohou účastníci sdílet společné emoce, pak chyby ostatních nevzbuzují obavu a nejistotu, ale jsou zdrojem poučení pro ostatní. Při sdílení emocí se jedinci se mohou lépe soustředit a učit (Fey et al., 2014, s. 249-256).

Výsledkem motivace k výkonu má být dosažení stanoveného cíle. Signálem, že bylo tohoto cíle dosaženo, je prožívání pozitivních emocí. Pokud se však nedaří cíle dosáhnout, musí jedinec svoje jednání přehodnotit, případně zvolit jiné strategie, nebo přístupy k učení a hledat jiné vhodné cesty (Mareš, 2013, s. 78).

### **2.3 Zájem**

Motivace k učení může být podpořena také zájmy, díky nimž mohou jedinci dosahovat i mimořádných výsledků. Další motivy, které podporují učení jsou takové, které motivují zvědavost a zvědavost (Nakonečný, 2015, s. 356).

Učení a osvojování učiva probíhá lépe, pokud je založeno na zájmu učícího se (Machalová, 2006, s. 109). Smékal (2002, s. 250-251) popisuje zájem jako subjektivní druh prožitku na základě individuálního výběru, který je založen na sympatii, či příjemných pocitech k určitému objektu nebo činnosti. Jedná se tedy o výběrovou akci, která je spjata s objektem zájmu nebo s činnostmi s ním spojenými, souvisí také s jeho přitažlivostí. Krátkodobý zájem je takový, který zaujímá jedincovu pozornost v určitém okamžiku, po určitou dobu, avšak následně odezní. Je vyvoláván novými, překvapivými skutečnostmi, a proto lze říct, že ovlivněn zvědavostí a zvědavostí. Dlouhodobý zájem můžeme definovat jako motivační dispozici. Zájem, schopnosti, temperament, podnětné prostředí, to vše spoluvytváří složku

osobnosti. Zájmy spolu s návyky, hodnotami a ideály patří ke zdrojům vnitřní motivace, která významně ovlivňuje učení i jeho výsledky (Slavík et al., 2012, s. 42).

Zájem hraje významnou roli při zaměření se na určitou činnost, souvisí s pozorností. Při učení využívá jedinec zejména záměrnou pozornost a to tak, aby zvládl vyřešit zadaný úkol a dostáhnout stanoveného cíle (Hartl a Hartlová, 2015, s. 445-446). Záměrná pozornost má ve vztahu k učení velký význam a je motivována dosažením určitého cíle (Mareš, 2013, s. 83). V učení však hraje roli i bezděčná pozornost, při které si člověk může osvojovat nové poznatky, například při osvojování cizího jazyka (Průcha, Veteška, 2012, s. 206).

Stuchlíková (2007, s. 120) odkazuje na výsledky studií Erika Klingera, které jasně prokázaly, že podněty, které jsou vytvářeny na základě aktuálního zájmu, jsou zpracovávány přednostně a významně ovlivňují proces učení. Lze tedy konstatovat, že učení je podmíněno zájmy, směřuje k dosažení cíle, nebo kvalifikace a tím i ke zvýšení statusu (Ford, 1992, s. 78, Nakonečný, 2000, s. 70).

Ve vztahu k učení lze využít kategorizace zájmů dle Smékala (2002, s. 255), který nazval jednu skupinu zájmů „zájmy o ideje“. Do této skupiny zařadil zájmy vědecké, literární, estetické vnímání, estetické vyjádření. Tyto zájmy hledají a mohou přinášet odpovědi na otázku: „Proč jsou věci takové, jaké jsou?“

## **2.4 Aspirace**

Aspiraci popisuje Smékal (2002, s. 109-110) jako míru nároků, které si na sebe jedinec klade. Přisuzuje jí velkou roli v sebepojetí jedince. Tyto nároky jsou ovlivňovány životními úspěchy i prohrami a podílí se na utváření úrovně sebevědomí, sebedůvěry a sebehodnocení. Síla motivu je vyjádřena poměrem touhy po úspěchu a strachu z neúspěchu. Vyrovnané a zralé osobnosti vykazují stabilně odpovídající úroveň aspirační úrovně.

U jedinců, kteří jsou motivováni úspěchem, dochází ke zlepšování schopností a ke zvyšování efektivity při zvládání úkolů. Důležitou roli v tomto procesu hrají emoce očekávání a sebehodnocení jedince (Kubíková et al., 2021, s. 14). Očekávání může mít pozitivní, avšak i negativní náboj. Obsahuje afektivní i kognitivní cíle, posuzuje vlastní síly a zároveň pracuje s možným úspěchem, či vyrovnáním se s případným neúspěchem (Mareš, 2013, s. 83).

Lewin (2019, s. 89), ale také Machalová (2006, s. 114) shodně uvádějí, že míru aspirace částečně ovlivňují schopnosti jedince, jež jsou výsledkem jeho dřívějších i současných úspěchů i neúspěchů. Vnímání jedince a jeho nastavení aspirační úrovně ovlivňuje i nastavení skupiny, ve které se pohybuje. V souvislosti se učením Lewin (2019, s. 90) dále uvádí, že dobří studenti volí mírně zvýšenou aspirační úroveň, vzhledem ke svým dosahovaným výsledkům. Špatní studenti nemají tuto úroveň správně nastavenou, protože buď se příliš nadhodnocují, nebo naopak podhodnocují.

## **2.5 Emoční gramotnost**

Emoční gramotnost, tedy schopnost porozumět vlastním emocím, pomáhá jedinci zvládat vypjaté emoční situace. To, jak se jedinec vyrovnává s případnými neúspěchy ve studiu, kdy je vystaven emočnímu napětí, souvisí s charakterovým vývojem jedince. Emoční gramotnost je vždy svázána s osobností jedince. Se schopností autoregulace souvisí sebehodnocení jedince, který chce dosáhnout něčeho, co má pro něj hodnotu. Tyto hodnoty tvoří vlastní obsah emocí. Nakonečný (2012, s. 154) uvádí, že pomocí emocí dokážeme tyto hodnoty prožívat. Emoce jsou pevně spjaty s cíli (Stuchlíková, 2007, s. 120). Schopnost efektivně pracovat s emocemi nazývá Stuchlíková (2007, s. 123) emoční gramotnost a definuje ji jako soubor základních vědomostí o emocích. Je to současně schopnost rozpoznávat a řídit tyto emoce a využívat je ke svému prospěchu. Emoční gramotnost nám pomáhá zvládat zátěž a podílí se na vytváření hodnotové orientace. Emoční gramotnost se vyznačuje zejména:

- a) emocionálním sebeuvědomováním, kdy dokážeme rozpoznat příčiny emocí a identifikovat jejich rozdílnost;
- b) regulací emocí;
- c) komunikací emocionálních obsahů;
- d) empatií;
- e) osobním rozhodováním při řešení problémů (Stuchlíková, 2007, s. 124).

Stuchlíková dále (2007, s. 15-126) upozorňuje na skutečnost, že role pozitivních emocí není na školách patřičně doceněná. Školy by měly studenty podporovat při poznávání vlastních emocí, při jejich kontrole a regulaci, při rozvíjení emočních kompetencí, emoční gramotnosti a inteligence. Emoční inteligence spočívá dle Mayera a Saloveye (In: Stuchlíková, 2007, s. 125, Loja, 2019, s. 23) ve schopnosti poznání a kontroly vlastních emocí, identifikaci

emocí ostatních a v motivaci sebe sama. Je to také schopnost vytvářet a udržovat funkční sociální vztahy a vazby (Naude et al., 2014, s 211-228). Výzkumy Mayera a Saloveye (Loja, 2019, s. 28) odkazují na pět oblastí emoční inteligence. Jedná se o tyto oblasti: sebeuvědomění, seberegulace, sebemotivace, empatie a sociálních dovedností. Postoupit do další oblasti lze pouze postupně, a to nejprve dosažením první oblasti. Oblasti jsou strukturovány vzestupně.

Seberegulační procesy se uplatňují zejména tehdy, pokud není jedinec vnitřně motivován a jedná zejména na základě vnější motivace. Pokud je chování ovlivňováno z vnějšku, je založeno na vnější kontrole, mohou tyto procesy pomoci jedinci ve studiu vytrvat a dokončit jej (Kubíková, 2021, s. 23).

Dle Vágnerové (2010, s. 182-183) emoční gramotnost vyjadřuje schopnost jedince definovat rozsah a různorodost emočních prožitků. Lépe zvládají emočně vypjaté situace lidé inteligentní, s velkou slovní zásobou, s dostatečnou mírou vlastních emočních prožitků, kteří je dokážou odpovídajícím způsobem popsat. Tuto emoční vnímavost popisuje autorka jako souhrn kompetencí rozumových a emočních. S emoční gramotností souvisí také schopnost zvládnutí vlastních emocí a jejich regulace. Emocionální vývoj, který odpovídá věku jedince označuje Nakonečný (2021, s. 246) emoční zralostí.



### 3 Emoce ve vztahu k učení

Následující kapitola se zaměřuje na vymezení jednoho ze stěžejních pojmů této diplomové práce. Emoce jsou popsány z hlediska jejich druhu a intenzity. V této části práce je dále popsáno, jak významnou roli hrají emoce v procesu učení. Pozornost je věnována také prožíváním emocí během zkoušek.

Emoce jsou neoddělitelnou součástí našeho života. Slovo má základ v latinském slovesu „movere“, tedy hýbat se. Předpona ex je vyjádřením pohybu směrem ven. Emoce nás tedy podněcují k jednání. Atkinson (2003, s. 389) definuje emoce takto: „*Emoce je komplexní stav vznikající v reakci na určité afektivně zabarvené zážitky.*“

Emoce jsou trvalé dispozice, které ovlivňují život jedince a projevují se v jeho každodenním jednání. Promítají se i do učení. Základní vnitřní zdroj emocí je „*vznik a uspokojování potřeb*“. Vnitřními zdroji emocí mohou být představy, vzpomínky a myšlenky. Tyto situace pak označuje Nakonečný (2012, s. 46) jako „*emociogenní situace*“, které dělí na reálné, spojené se skutečnými událostmi a které proběhly v minulosti, nebo imaginární, které jsou spjaty s naší představou o budoucnosti (Vágnerová, 2010, s. 175, Nakonečný 2012, s. 149-150).

Nakonečný (2021, s. 236-239) označuje obecné charakteristiky emocí termínem emocionalita. Ta je některými autory spojována s temperamentem, jež se vývojem v emocionalitu přetváří. Hartl a Hartlová (2015, s. 138) označují emocionalitu jako trvalou součást člověka, kterým je vyjádřen jeho vztah k jeho okolí i k sobě samému.

Emoce, jako specifické funkce organismu s sebou přináší evoluce, kdy se jedinec musí adaptovat a přizpůsobit novým skutečnostem a být připraven na přežití. Emoce mají biologický základ a ve vztahu s okolním světem, sociálním životem jednotlivce a kultury vedou k vývojově vyšším formám citění (Nakonečný, 2012, s. 129-130). Objevují se nezávisle na naší vůli (Arrivé, 2004, s. 31). Pomáhají nám při vyhodnocování běžných životních situací a připravují organismus na jejich zvládnutí (Nakonečný, 2012, s. 12). Emoce a dynamika procesu jejich regulace se vyvíjí po celý život. Souvisí s vývojem jedince, s jeho životními rolemi, s kontextem, ve kterém emoce vystupují a také

s požadavky, které jsou na každého jednotlivce kladeny (Poláčková Šolcová, 2018, s. 177). Psychologický základ emocí tvoří city (Nakonečný, 2012, s. 101).

Emoce mají přímý vliv na osvojování učiva, na jeho rozsah, hloubku zapamatování, a to tak, že ovlivňují výběr strategie učení. Emocionálně podbarvené podněty přitahují pozornost, tím ovlivňují výběr osvojované látky a zároveň ovlivňují myšlení a celkové chování jednotlivce (Nakonečný, 2015, s. 393). Emoce jsou neoddělitelnou součástí motivace, která má v procesu učení neopomenutelné místo. Regulují naše chování a jsou propojeny s psychickými procesy, které vedou k dosažení stanovených cílů a projevuje se v nich celá osobnost (Nakonečný, 2012, s. 100-101, Poláčková Šolcová, 2018, s. 70, Loja, 2019, s. 64).

V oblasti uspokojování potřeb už proběhly určité výzkumy. Jedná se například o výzkum se studenty, kteří zapisovali v průběhu měsíce čtyřikrát denně svoje aktivity a s nimi spojené emocionální prožívání. Tyto výzkumy však nepřinesly jednotné výsledky, protože nebyly zpracovávány na základě jednotné metodiky (Nakonečný, 2012, s. 152).

### 3.1 Druhy emocí

Emoce dělíme na primární a sekundární. Vědci uvádějí, že primární emoce jsou vrozené a vymezili tyto základní emoce takto: strach, hněv, radost, smutek, odpor a překvapení. Základní emoce jsou univerzální a vzájemně odlišitelné. Setkáváme se s nimi u každého jednotlivce a v každé kultuře (Arrivé, 2004, s. 15, 16, Helus, 2018, s. 124, Loja, 2019, s. 62). Nakonečný (2000, s. 65) odkazuje na Ekmana, který popsal a rozlišil univerzální výraz emocí strachu, hněvu, smutku a radosti v závislosti na významné životní situaci. Nakonečný tento výčet považuje za „*východisko stanovení základních emocí.*“

Tabulka 3 Univerzální výraz emocí

| <i>Aktuálně daný vztah</i> |               | <i>Očekávaný vztah</i> |               |
|----------------------------|---------------|------------------------|---------------|
| <b>Podnět</b>              | <b>Reakce</b> | <b>Podnět</b>          | <b>Reakce</b> |
| hrozba                     | strach        | hrozba                 | obava         |
| překážka                   | hněv          | překážka               | starost       |
| ztráta                     | smutek        | ztráta                 | smutek        |
| zisk                       | radost        | zisk                   | naděje        |

Zdroj: Nakonečný, 2000, s. 65

Emoce lze rozdělit také na základní a sekundární. Arrivé (2004, s. 16) konstatuje, že základní emoce se vyznačují různě dlouhým trváním a různou intenzitou. Největší intenzitou se vyznačuje hněv. Jedinec při něm musí vyvinout velkou míru sebekontroly. Strach trvá nejkratší dobu, maximálně do jedné hodiny. Na strach jsou navázány adaptační mechanismy. To, jak dlouho prožíváme emoci radosti záleží na okolnostech, takže není snadné její trvání jakkoliv časově vymezit. Prožívání smutku trvá delší časové období. Může trvat i několik dní, týdnů, přičemž prochází různými fázemi.

Určitá konkrétní situace, událost v nás vyvolává strach. Strach máme z někoho nebo z něčeho. Pokud zažíváme tyto stavy ještě před tím, než situace nastane, hovoříme o obavách (Arrivé, 2004, s. 24-25).

Sekundární emoce pracují zejména s faktory emočních zkušeností: závist, pýcha, pohrdání, nenávisť atd. (Kučera, 2013, s. 87, Hartl a Hartlová, 2015, s. 30). Tento druh emocí není vrozený. Loja (2019, s. 63) upozorňuje na to, že emoce jsou ovlivněny prostředím a vyvíjí se na základě emočních zkušeností.

Helus (2018, s. 120) vymezil pět základních znaků emocí, jež jsou základem emočních stavů a procesů a vyznačují se: emočním prožíváním, fyziologickými korelátů emočního prožívání, výrazy emocí, šířením a regulací emocí. V souvislosti s emocemi hovoříme také o jejich dynamice. Dynamika prožívání emocí, hloubka jejich prožívání, frekvence a stálost se projevuje jako trvalejší vlastnost osobnosti (Nakonečný, 2021, s. 238).

### **3.2 Intenzita emocí**

To, jak intenzivně dokáže jedince prožívat emoce, s jakou intenzitou, souvisí s jeho osobnostní charakteristikou (Plamínek, 2010, s. 94-95). Senzitivní lidé mohou i na slabší podněty reagovat silnými emocemi. Pozitivně ladění lidé zvládají náročné situace lépe, protože nemají sklon hodnotit své prožitky negativně. Tito lidé zároveň vykazují větší odolnost k zátěži (Vágnerová, 2010, s. 177).

Kučera (2013, s. 88) popisuje možné způsoby zjišťování intenzity emocí takto:

- a) sebehodnocením posuzovaného, pomocí škál a dotazníků;
- b) fyziologickým měřením, např. měření krevního tlaku, frekvence srdeční činnosti, ...;
- c) hodnocením výrazu obličeje.

Jedním z faktorů, který může ovlivňovat učení dospělých je úzkost. Úzkost vychází z předtuchy hrozby z nejasného nebezpečí. Nakonečný (2012, s. 313) cituje Drvotu, který říká: „*Úzkost je nepříjemný duševní emoční stav.*“

Stav úzkosti může mít, v souvislosti s podmínkami, vliv na učení, které může probíhat lépe i hůře. Experimenty potvrdily, že redukce úzkosti může působit jako odměna, pokud působí jako popud. Silná úzkost však může zcela paralyzovat naše chování. Nakonečný (2012, s. 316) řadí mezi situace, které vyvolávají úzkost také školní práce a zkoušky. Jedinec má obavy, že nedosáhne požadovaných a očekávaných hodnot, které jsou pro něj významné, nebo že je zcela ztratí. Zdrojem úzkosti může být také pocit méněcennosti. Úzkost je spojena i s fyziologickými projevy (Wolf, 2018, s. 21). Může se projevovat např. zvýšeným svalovým napětím, zrychleným tepem, častou bolestí na hrudníku, dechovými obtížemi, zažívacími i trávicími potížemi, zvýšenou potivostí, ale také změnami v kyselosti žaludečních šťáv, které vedou až ke zvracení (Nakonečný, 2012, s. 318, Nakonečný, 2014, s. 284).

Úzkost a strach jsou nepříjemné emoce, jež jsou vyvolávány obavami z budoucnosti. Stuchlíková (2007, s. 145) označuje strach jako „*přirozenou a užitečnou emoci*“, která nám pomáhá hledat řešení v nových situacích. Motivuje nás k výkonu, jak zvládnout aktuální nebezpečí, či jak mu uniknout. Strach hraje významnou úlohu také ve studiu. Ovlivňuje školní výkon a zároveň i výsledky učení. Obsahuje motivační i emocionální složku. Ač lze strach a úzkost poměrně přesně popsat, u každého jedince se může projevovat různě (Pavelková, Kubíková a Boháčová, 2020, s. 139-156). Strach souvisí s motivací. Homola (1972, s. 137) uvádí, že dle Atkinosonovy hypotézy ovlivňuje úspěch síla očekávání a s tím spojené určité následky. Současně ovlivňuje také stupeň uspokojení, který nastává po dosažení cíle. Zjednodušeně lze Atkinsonův model popsat jako potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnouti se neúspěchu a strachu ze selhání.

Vágnerová (2010, s. 180) popisuje emoce provázející strach, úzkost jako tendenční chování jedince. U těchto jedinců převažují stavy napětí, nedůvěra k okolnímu světu a snížená sebedůvěra. Nakonečný (2021, s. 243) vymezuje strach jako vědomou obavu z konkrétního jevu, události, úzkost jako obavu z nějaké neuvědomované hrozby. Strach v nás zároveň

aktivuje činnost, která směřuje k ochraně organismu. Je to hodnocení konkrétní situace ve vztahu k naší osobě (Wolf, 2018, s. 25, 31).

Stuchlíková (2007, s. 109-110) odkazuje na Easterbrooka, když konstatuje, že negativní emoce, především strach nebo úzkost „*zuzují ohnisko pozornosti*“. To, jak jedinec vnímá ohrožení, je čistě subjektivní pocit a je potřeba ho vyhodnocovat vždy v kontextu s dalšími proměnnými. Naopak při prožívání pozitivních emocí je jedinec schopen vnímat souvislosti a detaily a lze tedy konstatovat, že pozitivní emoce rozsah pozornosti rozšiřují. To potvrzuje i Kučera (2013, s. 86), když uvádí že: „*pozitivní emoce obvykle rozšiřují rozsah pozornosti.*“

### **3.3 Emoce a učení se**

Emoce jsou neoddělitelnou součástí učení, protože jsou zastoupeny každém procesu učení. Učení s motivací fungují na principu zpevnování. Vzdělávací proces, který je zaměřený na obnovení nebo rozvíjení docility dospělých spočívá v působení na jejich emoce a motivaci (Mužik, 1998, s. 12-14). Pozitivní emoce, vzbuzení zájmu a efektivitu učení řadí Kazdík (2008, s. 43) mezi důležité faktory, které ovlivňují výsledky učení dospělých (Naude et al., 2014, s. 211-228). Zull (2006, s. 5-7) označuje emoce zásadním prvkem v procesu učení. Určují, jaká bude výsledná kvalita osvojeného učiva. Pokud při učení převládají pozitivní emoce, pak jsou pozitivně ovlivňovány i procesy zapamatování a vybavování (Mareš, 2013, s. 78, Sovák, 1985, s. 132).

Negativní prožívání učení spojené s negativními emocemi (Naude et al., 2014, s. 211-228) může mít vliv i na negativní postoj ke vzdělávání (Janderková, 2000, s. 94). Negativní emoce snižují pozornost a kreativitu a v učení mohou způsobovat bariéry (Marek, 2013, s. 78). Bednaříková (2012, s. 21) mezi bariéry ve vzdělávání dospělých řadí bariéry psychologické, pedagogické a organizační. Výzkum v této oblasti není příliš rozšířen. Na nedostatečné výzkumy v oblasti pozitivních a negativních emocí upozorňuje například Stuchlíková (2007, s. 106).

Příjemné emoce nás motivují, toužíme po nich. Situace, které jsou spojeny s nepříjemnými pocity se snažíme eliminovat, vyhýbáme se jim (Helus, 2018, s. 123). Pozitivní emoce jsou dle Stuchlíkové (2007, s. 107) krátkodobé, ale posilují učení a napomáhají při řešení kognitivních úloh. Významným způsobem podporují kreativní myšlení. Zjednodušují vidění a chápání souvislostí (Marek, 2013, s. 78). Vágnerová (2010, s. 177) zdůrazňuje význam

pozitivní emocionalitu, když uvádí tři faktory, které lze dávat do souvislosti s učením a to: vyšší míru aktivizace, zájem o nové věci a pocit pohody a spokojenosti.

Sovák (1985, s. 132) konstatuje, že i procesy zapamatování a vybavování jsou ovlivňovány pozitivními emocemi (Naude et al., 2014, s. 211-228). Naproti tomu negativní emoce tyto pamětní procesy narušují. Pamětními procesy označuje Mareš (2013, s. 95) jako „*schopnost člověka uchovávat a zpřístupňovat strukturované informace.*“

K dosahování stanovených cílů a překonávání překážek však nestačí pouze motivace. Je potřeba i vůle. Vůle je spjata s volnými procesy, s volbou a rozhodováním a s realizací. Vůle souvisí také s emocemi (Čáp, Mareš, 2001, s. 100). Pokud má dospělý málo zkušeností s učením, neosvojil si vhodné techniky učení, nebo uplynula již delší doba od jeho předchozího učení, má zpravidla nízkou schopnost se učit (Beneš, 1999, s. 136). Pomocí vůle však člověk dokáže překonávat vlastní nedostatky a vnější překážky (Janderková, 2000, s. 94).

Co nám tedy pomáhá při osvojování učiva? V případě, že chceme transformovat obsah učení tak aby pro nás byla látka srozumitelná, lépe osvojitelná a snáze zapamatovatelná, je doporučováno smyslové vnímání. Při transformaci procesů je vhodné aplikovat metody objevování (Vacínová et al., 2007, s. 39). Osvojování učiva ovlivňuje také kreativita, jež je spjata s pamětí a pozorností. Kreativita je ovlivněna motivací a emocemi jedince. Naše schopnosti uplatnit zkušenosti se podílejí na celkovém rozvoji kreativity. Pro kreativní jedince je příznačné divergentní myšlení (Vacínová et al., 2007, s. 45).

### **3.4 Emoce a kognitivní procesy**

Na učení v užším smyslu má vliv motivace, která je neoddělitelně spjata s emocemi. Při učení chceme dosahovat dobrých výsledků, vyhnout se nepříjemným pocitům, jež jsou spojeny s případným neúspěchem. Naše učení je motivováno zájmem a funguje na principu zpevnování. Jednotlivé emoce se vytvářejí na základě určitého vzrušení a kognitivní interpretací situace (Nakonečný, 2012, s.104, s. 112, s.146).

Uspokojení vzniklé kognitivní potřeby lze nalézt v dotváření, přetváření, reorganizování a transformací dosavadních znalostí a vědomostí, tedy v procesu učení (Helus, 2018, s. 118 - 119).

Nakonečný (2012, s. 136,146) uvádí, že existuje souvislost emocemi a potřebami. Nedostatek je jednotlivcem vnímán jako cit a zároveň jako motiv směřující k jednání, jež má tento nedostatek odstranit. Nakonečný (2021, s. 249) dále dává do přímé souvislosti emoce a kognici, když říká, že tyto „*tvorí funkční jednotu.*“ Avšak emoce mohou vystupovat zároveň nezávisle na kognici, a to jako intuitivní řešení. V případě nalezení úspěšného řešení se dostavuje radost a uspokojení. Neúspěch naopak vyvolává smutek a pocit zklamání a vede jednotlivce k sebereflexi. Emoce jsou dynamickým doprovodem myšlení (Nakonečný, 2012, s. 111).

Vyvolané emocionální reakce mohou být aktivovány různými faktory. Vnější faktory, jež ovlivňují spouštění emocionálních reakcí, označuje Arrivé (2014, s. 91) za „*spouštěče*“. Mareš (2013, s. 77) dodává, že působí prostřednictvím aktuálních zájmů a aktuálních cílů.

Emoce a prožívání emocí ovlivňují kognitivní procesy, a to zejména: paměť, pozornost a rozhodování a řešení problémů (Kučera 2013, s. 86). Pokud jsou emoce spojeny s určitou situací, zaznamenávají se do paměti a vytvářejí stopu. Tu si jedinec dokáže, při osvojování určité látky, vybavit a spojit si ji. Tato paměťová stopa je spojena s učením (Mareš, 2013, s. 78, Nakonečný, 2012, s. 117). Emoce spojené s intenzivními prožitky se ukládají jako tzv. „*pouta*“. Arrivé (2004, s. 25, 31-34) definuje pouta jako: „*okamžiky, kdy nás určitý prožitek víceméně vědomě vrátí do naší minulosti*“.

V procesu učení vystupují kognitivní a emotivní funkce (Nakonečný, 2012, s. 105, Janderková, 2000, s. 94). Nakonečný (2021, s. 240) uvádí, že při kognitivních procesech dochází k volbě, výběru prostředků tak, aby bylo dosaženo stanoveného cíle. Samotné emoce tyto cíle však již předem určují a částečně určují i vhodné prostředky.

Emoce jsou během učení jsou vyvolávány také interakcí vzdělavatele a vzdělávaného či skupinou vzdělávaných. Tato vzájemná interakce spouští emoce jak na straně vzdělávaného, tak na straně vzdělavatele. Proces učení je ovlivněn i přístupem učitele. Za důležitý moment považuje Arrivé (2014, s. 165-167) učitelův přístup zaměřený na druhé. Takový učitel pak dokáže žákům lépe porozumět a dokáže odhalit jejich styly učení. Zde zmiňuje autor možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jež povede k uplatnění takových strategií učení, které budou plně akcentovat chování jednotlivce, i celých kolektivů. Machalová (2006, s. 123) toto potvrzuje a dodává, že dospělé je v jejich

vzdělávání potřeba motivovat a aktivizovat tak, aby se zvládli vypořádat i s náročnými životními úkoly. Tento přístup však vyžaduje, aby tito pracovníci byli profesionály, kteří budou vybaveni potřebnými kompetencemi.

Emoce se mohou v učení projevat také jako bariéra. Mohou se jevit jako velká překážka u všech typů učení, které rozvíjí osobnost jedince v oblasti chování i komplexního řešení situací. Eysenck a Keane (2008, s. 597, 603, 612) opírající se o výsledky výzkumů konstatují, že emoční naladění má souvislost s osvojováním učiva. Obsahuje-li materiál k učení a zapamatování osobní vzpomínky, projevují se efekty emočního stavu výrazněji. K nejlepším výkonům paměti dochází v případě, pokud si je jedinec vědom toho, že jeho emoční stav vznikl v souvislosti s materiálem k učení. Pokud je jedinec v souladu s materiálem, který se učí, jde mu učení nejlépe (Kučera, 2013, s. 86).

Emoce zasahují a ovlivňují zpracování a ukládání informací do paměti. Nakonečný (2012, s. 105) uvádí, že paměť se skládá z několika procesů: vštěpování, uchovávání a vybavování informací. Lze ji dělit také z pohledu času, a to na krátkodobou, ve které jsou informace uloženy jen na krátkou chvíli a dlouhodobou. V dlouhodobé paměti jsou informace uloženy déle, i když někdy mohou být hůře vybavitelné, a to zejména v situacích, kdy pro jedince už nemají smysl (Reinhaus, 2013, s. 16). Pokud si však jedinec látku dokonale osvojí, látka je tedy „přeučená“, zůstává dle Fontany (2014, s. 156-157) v paměti uložena déle než látka nepřeučená. Přeučená látka se studentům ve stresových situacích, které nastávají zejména při zkoušení, snáze vybavuje.

Emoce ovlivňují také osvojení a zapamatování nové látky. Emoce mohou za jistých podmínek zapamatování zjednodušit, ale mohou působit také nesnáze. Vybavování si naučeného může ovlivnit i nálada a pocity, které zažíváme při osvojování učiva, tedy subjektivní prožívání. Příjemné pocity mohou procesy učení ulehčit a učební látka je lépe osvojována a následně i vybavována (Nakonečný, 2012, s. 117-118). Distres a nepříjemné pocity tyto procesy naopak zhoršují. (Mareš, 2013, s. 78). Stuchlíková (2007, s. 122-123) uvádí, že negativní emoce, jako např. strach, posilují učení a zapamatování. Při dlouhodobější zátěži však negativně ovlivňují osvojení a zapamatování si nových informací, protože nedochází k propojení starých informací s novými.



Emocionální procesy se významně podílejí na významotvorné funkci paměti. Nové informace přiřazujeme k nám již známým věcem, a to z hlediska kognitivního a emotivního. Nakonečný (2012, s. 118) konstatuje, že si pamatujeme vždy to, co má emocionální podtext, co je pro nás zajímavé, vzrušující. S emocemi a emocionální prožitky je spojena citová paměť, kterou Nakonečný (2012, s. 105) řadí mezi další druhy paměti (vizuální, sluchová, ...).

Pokud pro nás nejsou podněty dostatečně zajímavé – zapomínáme je. S tímto se ztotožňuje i Janderková (2000, s. 95) která říká, že mimovolní zapamatování může být efektivnější než volní, protože je doprovázeno emocionálním nábojem. Průcha (2020, s. 33) v této souvislosti odkazuje na výzkumy Hermanna Ebbinghause, z nichž vyplynulo, že člověk si lépe osvojuje látku, které rozumí a která je pro něj smysluplná a zajímavá. Také pokud je učení rozloženo do dílčích částí, je snadněji zapamatovatelné (Sternberg, 2009, s. 216).

Mareš (2013, s. 83) říká, že pro lepší zapamatování je nezbytné, aby jedinec dal poznatkům svůj vlastní smysl a zařadil je do stávajících informací. Tyto se pro něj stávají zajímavými a snáze dochází k transferu z krátkodobé paměti do dlouhodobé. Mareš pro tento přenos použil přenesený termín „*překódování*“.

Ojedinele však může docházet i k odnaučení se látky. Lewin (2019, s. 82) upozorňuje na nebezpečí, kdy může toto odnaučení nastat. Může k němu docházet v krajních případech, spojených s velkou psychickou zátěží, a to při mechanickém opakování učební látky.

Při učení, osvojování si látky, prochází jedinec několika fázemi. Fázi, kdy si vědomosti ukládáme do paměti nazývá Helus (2018, s. 138) vštěpováním. Počet informací, které si jedinec dokáže osvojit najednou je však omezený. Helus odkazuje na G. Millera a jeho stanovení kapacity krátkodobé paměti. Dle Millerových závěrů je jedinec schopen si najednou osvojit a pak vybavit  $7 \pm 2$  obsahové jednotky. Informace si lépe vštěpujeme a vybavujeme, pokud jsou propracované a pokud jsme při jejich ukládání aktivní, tedy pokud pracujeme s poznámkami, vytváříme schémata, odpovídáme na otázky, které si v průběhu učení pokládáme. Proces uchovávání je podporován vícesmyslovým vnímáním. To však pouze za předpokladu, že je různým smyslům podávána stejná informace (Beneš, 1992, s. 121-122, 138-139).

Uchovávání informací lze ovlivnit vhodnými prostředky, nebo metodami. (Beneš, 1999, s. 136). Účinnému zapamatování napomáhají také vhodně zvolené strategie zapamatování. Nejdůležitější strategie je subjektivní posouzení nové informace a její zařazení (Mareš, 2013, s. 101). Proces uchovávání a ukládání informací má vliv na jejich následné vybavování. To, zda se nám osvojené informace přesouvají z krátkodobé paměti do dlouhodobé, je ovlivněno způsobem, jakým jsme si informace osvojili. Míra zachování takto osvojených informací závisí na jejich strukturalizaci, na jejich aktualizaci a opakování (Helus, 2018, s. 138). Beneš (1999, s. 138-139) pracuje s termínem zapamatování. K tomuto procesu dochází na základě znovupoznáním nebo vybavením. Znovupoznání je založeno na poznání věcí a jevů na základě předchozího učení. K vybavování dochází například při užití řeči, kdy jedinec pracuje s již naučenými fakty, aniž by je vnímal.

Pro krátkodobou paměť je typická malá kapacita, její rozsah je tři až pět minut. Pokud nejsou během této doby informace přesunuty do dlouhodobé paměti, rozpadají se a ztrácí se. Dlouhodobá paměť je neomezená. U starších jedinců může docházet ke zhoršenému přenosu informací z krátkodobé do dlouhodobé paměti (Beneš, 1992, s. 138). Pokud informaci nevyužíváme, dochází postupem času k jejímu „*vyhasínání*“ (Sternberg, 2009, s. 226).

Pokud je potřeba uložené informace použít, je nutné si je nejprve vybavit (Beneš, 1999, s. 136). Jejich vybavování je závislé na míře zapomínání (Helus, 2018, s. 138). V psychologii učení je známá Ebbinghausova křivka zapomínání, jež popisuje vztah naučené informace a její postupné zapamatování, či zapomínání v určitém čase (Průcha, 2020, s. 33).

Veteška (2019, s. 109) uvádí, že dospělí studenti při osvojování abstraktních pojmů vykazují vyšší míru představivosti, a to na základě již dříve získaných informací. V kontextu vybavování lze uvést i zábleskovou paměť, která je spojena se silným emocionálním prožitkem, nebo nějakou skutečností (Sternberg, 2009, s. 234).

### **3.5 Emoce během zkoušek**

Emoce doprovázející učení fungují na principu zpevnování a rozhodují o chování jedince. Chování probíhá podle určitého vzorce a jedinec volí vhodné prostředky, aby dosáhl cíle. To, jaké emoce student prožívá, jak při učení, tak při samotném testování je ovlivněno tím, jaký druh emoce v dané situaci prožívá (Nakonečný, 2012, s. 104).

### 3.5.1 Negativní emoce

Zkouškové období je vnímáno studenty jako náročné a ve většině případů jsou zkoušky provázeny určitým psychonervovým napětím (Kohoutek et al., 1996, s. 20).

Autoři (Podlahová et al., 2012, s. 90) upozorňují na to, že v tomto období dochází ke zvýšenému napětí a stresu. Možnost jeho zmírnění vidí v hodnocení pedagogů, ve kterém budou převládat pozitivní prvky a motivační charakter. V hodnocení by se neměly projevovat žádné subjektivní vlivy. Pedagog by měl být při hodnocení nestranný a nezaujatý.

Je-li jedinec před zkouškou silně motivovaný, může být motivace, která mu brání myslet na něco jiného, příčinou pocitů úzkosti, trémy. „*Tréma obvykle přestane, když subjekt začne účinkovat*“ (Nakonečný 2012, s. 147). Dle Arrivé (2004, s. 48-50) někteří praktici a terapeuti řadí trému k základním emocím. Svými projevy je podobná emoci strachu. Trému prožíváme na základě životních zkušeností. Odráží se v ní i normy a hodnoty sociální skupiny, ale také naše osobní prožitky. Studenti před zkouškou zažívají trému velmi často a záleží na jedinci a jeho strategiích, jak se s ní dokáže vyrovnat.

Emoce ovlivňují naše výkony u zkoušek, kdy si vlivem úzkosti nedokážeme potřebné informace vybavit. Specifickým mechanismem vytěsnění aktivně blokuje paměť před vybavováním situací a událostí, které jsou pro nás traumatické. Tyto informace jsou uloženy do nevědomí a vybavujeme si je teprve tehdy, když emoce s nimi spojená již není tak silná (Atkinson, 2003, s. 282, 286).

Stres ovlivňuje nejen učení, ale působí také při zkoušení. Při stresu dochází k celkovému zkrácení dané situace. Stresové situace jsou spojeny s pocity úzkosti, ztráty orientace ve vlastních pocitech a k přesunu pozornosti na tyto pocity. Tím může docházet i k narušení kognitivních funkcí. To, jak jedinec dokáže na stresové situace reagovat souvisí s jeho osobnostními rysy, s jeho minulou zkušeností a s jeho emočním nastavením. Ve stresových situacích hraje velkou roli kognitivní odhad (Hartl a Hartlová, 2015, s. 569, Vágnerová, 2010, s. 349).

Rogers (1989, s. 10) upozorňuje na to, že dlouhodobý tlak vyvolávající chronický stres může narušovat kognitivní funkce. Vnější i vnitřní stimuly, které na člověka působí v něm vyvolávají „*nespecifickou odpověď těla*“, tedy stres, uvádí Selye (In Arrivé, 2014, s. 57).

Tyto požadavky působí jako stresory, spouštěče těchto reakcí. Stres se shoduje, dle Arrivé (2014, s. 58) určitými podobnými rysy s projevy emocí. Pokud si člověk věří, že se s danou situací vyrovná a zvládne ji, může na něj stresující událost působit jako výzva, která jej aktivizuje (Vágnerová, 2010, s. 350). Silné napětí a vzrušení však utlumuje logickou paměť, je potlačeno tvůrčí myšlení a studenti spoléhají na paměť mechanickou (Kohoutek et al., 1996, s. 20).

Také při čekání na nějaký výsledek, například zkoušky, který není známý okamžitě, je úzce spojeno s emočními procesy. Tyto procesy probíhají až ve vyústění v situace, jež jsou spojovány s výsledkem. Po oznámení výsledků zkoušky zažívají úspěšní pocity radosti, při kterých se objímají, křičí, neúspěšní mohou projevovat své emoce pláčem, blednutím (Nakonečný 2012, s. 147).

Kučera (2013, s. 86) uvádí, že silný stres může ovlivňovat i jednotlivá stadia řešení problémů, např. definovat problém, zjišťovat vhodná řešení, implementovat řešení. Emoce se mohou ve stresových situacích projevovat jako nesoustředěnost, neschopnost se uvolnit, jako zkratkovité jednání, útlum, či zvýšená vzrušivost apod. (Nakonečný 2014, s. 284). Dle Vágnerové (2010, s. 352) nemají negativní emoce příznivý vliv ani na hodnocení situace, ani na samotné jednání. Emočně stabilní jedinci zvládají stresové situace lépe.

Negativní emoce prožívané během zkoušek jsou spojeny s testovou úzkostí, která je typická pro školní prostředí. Pavelková, Kubíková a Boháčová uvádějí v přehledové studii z roku 2020, že testová úzkost přímo souvisí s očekávaným hodnocením a vztahuje se na všechny druhy výkonové situace a emoce s nimi spojenými.

Při studiu lze úzkost, spojenou s výkonovými situacemi, rozdělit na: testovou (zkouškovou) a sociální úzkost. Zkoušková úzkost se projevuje v situacích, kdy je očekáváno hodnocení (Kubíková et al., 2021, s. 18). Ve školním prostředí testová a sociální úzkost ovlivňuje to, jak je strach prožíván. Sociální úzkost je obecnějšího charakteru a reprezentuje ji plachost, rozpaky, tréma a stud (Pavelková et al., 2020, s. 139-156).

Úzkost je doprovázena také fyziologickými symptomy. Může docházet ke změnám srdečního rytmu, mravenčení v končetinách, mohou se objevovat dýchací potíže (Arrivé, 2004, s. 51), zúžené zornice, zvýšené pocení a snížené vylučování slin (Atkinson a kol.,

2003, s. 390). Úzkost je emoční stav, který má různou intenzitu a délku trvání (Hartl a Hartlová, 2015, s. 659).

Pavelková, Kubíková a Boháčová (2020, s. 139-156) upozorňují na copingové strategie, které hrají významnou roli ve zvládnutí strachu. Uvádějí, že se jedná o soubor činností, jakými jedinec reaguje na zátěžové situace a jak se s nimi vypořádává. Zvolené strategie odpovídají minulým zkušenostem s obdobnými minulými zkušenostmi a s očekávanými výsledky v budoucnu. Strach a testová úzkost mají vliv na celý učební proces.

### **3.5.2 Pozitivní emoce**

Pozitivní emoce souvisí s učebními strategiemi a ovlivňují výkon jedince. Zároveň podporují sebeřízené učení (Schveder, 2022, s. 507).

Na dospělé jedince může zkoušení působit jako pozitivní motivační faktor v případě, že jsou na začátku jasně definovaná pravidla. Učící se zná cíl a podmínky pro řádné absolvování a ukončení vzdělávacího procesu. Dospělý pak v průběhu studia může sám odhadnout, kolik úsilí bude potřeba, aby u zkoušky uspěl (Beneš, 1999, s. 175). Sebepojetí, tedy hodnocení vlastních kompetencí, vypovídá o tom, jak si jedinec sám sebe váží (Helus, 2011, s. 185). Jedinec hodnotí i svou zdatnost v zátěžových situacích, jako jsou například zkoušky. Hodnotí svou schopnost se pochválit, povzbuzovat, aktivovat, nebo naopak litovat se a trestat (Mareš, 2013, s. 559). Zkouškové období je náročné období, které v některých studentech může vyvolávat nejistotu a stres a záleží na každém jedinci, jak se s takovou situací dokáže vyrovnat. Významnou roli zde sehrává i hodnocení jeho osobní zdatnosti, která vychází z minulých zkušeností, na jeho výkonových možnostech. Je vyjádřením míry jeho sebedůvěry ve vlastních schopnosti (Mareš, 2023, s. 561).

Vágnerová (2010, s. 352) popisuje, jak pozitivní a negativní emoce ovlivňují zvládnutí možných stresových situací. Dle teorie komplexního působení emocí Barbary Fredriksonové (In: Vágnerová, 2010, s. 352) mají pozitivní emoce jednoznačný vliv na příznivé zvládnutí zátěžové situace spojené se stresem. Navozují hledání nových alternativ, strategií, vedou k přehodnocení dosavadních přístupů. Aktivují copingové strategie, které odbourávají bariéry.

Regulace chování a zejména emocí je potřebné pro zvládání stresových situací. Cílem zvládání zátěže redukovat stres, což by se mělo projevit nárůstem pozitivních emocí. Emoční regulace je jednou z důležitých strategií při zvládání stresu. Pozitivní emoce hrají velkou roli při zvládání zátěže (Vavřicová, 2013, s. 134-143). Pozitivní stres aktivuje a podněcuje jedince k lepším výkonům a zároveň posiluje odolnost organismu vůči distresu. Eustres hraje důležitou roli ve zvládání zátěžových situací (Plamínek, 2013, s. 134). Distres naopak způsobuje potíže psychické i fyzické a jedinec při něm prožívá negativní emoce.

Stuchlíková (2007, s. 113-114) doplňuje, když uvádí, že ke zvládání stresových situací napomáhá také kognitivní strukturování. Kognitivní strukturování je zjednodušení předchozích zkušeností. Je automatické a nezávislé na učení. Usnadňuje rozhodování a dodává jedinci jistotu. Lidé, kteří jsou schopni v běžném životě kognitivního strukturování, zvládají stresové situace lépe, protože nepocítují nejistotu a nevyžadují jasná a přesná schémata.

Schopnost vyrovnávat se situacemi a adekvátně na ně reagovat mají jedinci, kteří jsou v životě aktivní, jedinci, kteří věří, že mají události pod kontrolou a ti, kteří přistupují k životním změnám jako k výzvam. Roli zde hraje i to, zda jsou tyto události očekávané, např. zahájení studia, či neočekávané události. Zvládání stresu napomáhá také sociální podpora (Cosnier, 2015, s. 117, 123, 127, Ekornes, 2022, s. 1044-1059). Jedinec se v takových situacích zaměřuje na získání a udržení sociální podpory a volí vhodné a odpovídající strategie (Vágnerová, 2010, s. 365).

Brücknerová a Rabušicová (2019, s. 33-49) poukazují na větší odolnost netradičních studentů na školní zátěž (Urban, Jirsáková, 2021, s. 1-16). Možné příčiny spatřují v přístupu k učení, v uplatňování životních zkušeností, ve schopnosti řešit aktivně životní situace a ovládat své emoce. Vágnerová (2010, s. 354, 363, 369) konstatuje, že lépe dokážou odolávat stresu a zvládat zátěž dokážou lidé resilientní, tedy jedinci s vysokou emoční inteligencí, kteří jsou emočně stabilní, odolní (Helus, 2011, s. 181) a disponují dostatečnou mírou sebedůvěry.

Důležité je dle Forda (1992, s. 217) je vypořádat se s každým úspěchem u zkoušek, tzv. emočním zklidněním a oslavou úspěchu. Tak se jednotlivci mohou znovu začít těšit na nové úsilí, které bude spojeno s prožitkem úspěchu. K tomuto tvrzení se připojuje

také Nakonečný (2012, s. 105), který také doporučuje nastavit odměny bezprostředně po dosažení stanoveného cíle.

Pozitivní a negativní emoce působí i naše rozhodování. Kučera (2013, s. 86) popisuje vliv pozitivních a negativních emocí na naše rozhodování. Při pozitivním emočním naladění klesá chuť jedince riskovat, pokud se riziko jeví jako příliš vysoké. Při nízkém riziku, se naopak sklon k riskování zvyšuje.

Reakcí na úspěch je pozitivně prožívaná emoce radosti. Nakonečný (2012, s. 320) říká, že radostí reagujeme na úspěch nebo zisk. Pro studenta může být takovým úspěchem může být úspěšně složená zkouška. Tento úspěch jej posiluje a současně motivuje ke stanovení si dalších cílů a tím mu pomáhá překonávat náročnost studia.

## 4 Specifika učení se dospělých

Pro potřeby této práce je nezbytné vymezit dospělého jedince v procesu učení. Dospělý se vyznačuje určitými specifiky, která jej odlišují od dětí a mládeže. Těmto specifickým je věnovaná následující část práce. Dospělost zde není vymezena pouze z biologického hlediska, ale jsou zde zohledněny i další souvislosti, které ovlivňují průběh a výsledky učení dospělých.

Machalová (2006, s. 93) uvádí, že dospělý jedinec, který je připraven k dalšímu vzdělávání je rozumově, emocionálně, motivačně a sociálně vyspělý. Psychickou vyspělost jedince tak zároveň označuje za podmínku a současně i výsledek učení. To potvrzují i Průcha s Veteškou, (2012, s. 214) kteří konstatují, že se do andragogické psychologie prolínají „*sociální a profesní zvláštnosti dospělých*“, ale také věk a individualita každého jedince.

### 4.1 Vymezení dospělosti

Životní cyklus je dělen do několika období. Ve vývojové psychologii nalezneme několik možných dělení. Časové vymezení uvedené v následující tabulce lze proto chápat pouze jako jeden z možných způsobů vymezení dospělosti.

Tabulka 4 Dospělost

| <i>Dospělost</i> | <i>Časové vymezení/roky</i> |
|------------------|-----------------------------|
| Časná            | 20-30                       |
| Střední          | 31-45                       |
| Pozdní           | 46-65                       |
| Stáří            | 66 a více                   |

Zdroj: dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 167)

Helus (2018, s. 288-291) dělí dospělost do tří fází: raná dospělost – mezi 20 až 25 lety, vrcholná dospělost mezi 30 až 45-50 lety a pokročilá dospělost mezi 50 až 60-65 lety. Každá životní etapa je charakterizována rozvinutím určitých zdatností a způsobilostí.

V dospělosti člověk prochází několika vývojovými etapami a vyrovnává se s životními rolemi a situacemi. Dle Eriksona (2015, s. 137) dochází k vyrovnání se s životními konflikty, Neugartnerová (In: Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 168) vyzdvihuje jako důležité okamžiky, kdy je jedinec vystaven novým životním situacím a je nucen na ně reagovat,



například narození dítěte, aj. V případě, že je člověk na tyto situace připraven, zvládá je bez obtíží a jeho vývoj pokračuje.

Věk významně ovlivňuje také postavení jedince na trhu práce i ve společnosti. Říčan (2014, s. 321) upozorňuje na to, že s přibývajícím věkem ubývá psychických i fyzických sil a někdy musí dospělí uvažovat i o změně profese (Helus, 1995, s. 55). V této souvislosti lze hovořit o potřebě dalšího vzdělávání dospělých. Z výsledků výzkumného šetření Rabušicová, Rabušic (2008, s. 50, 275) vyplývá, že až 70 % respondentů vstoupilo do formálního vzdělávání v souvislosti se zaměstnáním. V 53 % šlo o zlepšení pracovního uplatnění, v 17 % začali dospělí studovat na základě požadavku zaměstnavatele. Z výzkumu dále vyplynulo, že ve věkové kategorii nad 50 let se 98 % dospělých neplánuje zapojit do formálního vzdělávání vůbec. Někdy potřeba dalšího vzdělávání vychází přímo od samotného jedince. To potvrzuje i Thorová (2015, s. 449) když uvádí, že krize středního věku, s níž se v dospělosti někdy setkáváme a jež je někdy spojována s nespokojeností s profesí a s dosavadní kariérou, může být překonána právě zahájením formálního studia.

#### **4.2 Učení se v dospělosti**

S rostoucím věkem dochází u jedinců ke změně a celkovému zhoršení kognitivních funkcí, například ke snížení kvality sluchu a zraku. Pokles psychických funkcí probíhá individuálně, s různou rychlostí. Tento pokles je ovlivněn biologickými a psychickými dispozicemi a sociálními i společenskými okolnostmi. Některé složky inteligence (krystalická) se však mohou vyvíjet i v dospělosti (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 167, Říčan, 2004, s. 287).

Učící se dospělí mají svá specifika. Zejména potřebují vědět proč se mají učit. Preferují motivační metody, jejichž prostřednictvím nalézají vhodná řešení a které jim zároveň pomáhají překonat případné bariéry. V souvislosti s bariérami v učení u dospělých jedinců je zdůrazňován zejména věk a nedostatek času na plnění studijních povinností (Malach, 2003, s. 10, Bednaříková, 2012, s. 15). S věkem dochází také ke snižování senzomotorických schopností. Intelektuálních schopností mohou být, na základě životních zkušeností, naopak posilovány (Beneš, 1999, s. 93). Veteška (2019, s. 109) poukazuje na to, že dospělí ve vzdělávacím procesu vykazují vyšší míru vlastní aktivity než studenti v počátečním vzdělávání. Studium probíhá především v jejich volném čase a opírá se o vlastní schopnosti. Pro dospělé je důležité udržet si víru ve vlastní schopnosti (Veteška, Vacínová, 2011, s. 78).

Löwe (1977, s. 204) spojuje studijní výsledky a pokroky v učení dospělých v závislosti na sociálních faktorech, na dosud absolvovaném vzdělání nebo „*na specifických zvláštnotech povolání a s tím spjatých rozdílných možnostech duševního tréninku.*“

Průcha (2020, s. 190-192) upozorňuje na zajímavé výzkumy na porozumění textu v souvislosti s věkem. Výsledky zahraničních výzkumů připouštějí možnou souvislost mezi věkem a porozumění textu. Příčinu vidí výzkumníci zejména v rozvinutých kognitivních schopnostech jedinců. Také Janderková (2000, s. 95-96) odkazuje na výsledky výzkumných šetření z oblasti vzdělávání dospělých, které popisují zhoršení mechanického učení v závislosti s rostoucím věkem. Starší dospělí se učí pomaleji než studenti mladší, ale rychlost je nahrazována přesností, důkladností a zodpovědností. Při učení dospělí používají logickou paměť, při které využívají začleňování nových informací, do již vytvořeného systému (Bednaříková, 2012, s. 16).

Krystalická inteligence je založená na vrozených vlohách, životních zkušenostech a osobnostních rysech a stoupá od 25 let až do stáří, tedy může se stále rozvíjet (Vágnerová, 2010, s. 238). Fluidní inteligence, která se projevuje schopností učit se novým věcem, řešením problémů v časovém stresu, nebo schopnosti střídání druhů myšlení, klesá již po 30. roce. U dospělých se paměť celkově zhoršuje (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 204).

Dospělí uplatňují tzv. „*postformální myšlení*“, při kterém jsou schopni při vyvozování závěrů a řešení úkolů zapojovat nejen logické myšlení, ale také emoční prožitky. Dokážou aktivně a efektivně využívat svých zkušeností (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 174).

Löwe (1977, s. 143) v souvislosti s věkem zmiňuje Ribotův zákon, který říká, že: „*Paměťové obsahy se ztrácejí v opačném pořadí, než v jakém byly nabyty*“. Nejdříve tedy zapomínáme poslední osvojené učivo (Beneš, 1999, s. 137).

Postmoderní společnost klade na jednotlivce vyšší nároky, zejména v jeho pracovních kompetencích. Mění se i pohled na vzdělávací instituci. Se současným trendem celoživotního učení se dospělí stávají nedílnou součástí vzdělávacího systému. Netradiční studenti a jejich vzdělávací potřeby jsou součástí změn, jimiž v posledních letech prochází celé vysoké školství (Brücknerová, Rabušicová, 2019, s. 33-49, Slavík et al., 2012, s. 19).

Pojem netradiční student nelze jednoznačně vymezit, protože jednotlivé rysy se mohou v určitých charakteristikách lišit. Obecně uznávanou hranicí pro stanovení netradičního studenta je 24 let a více. Netradiční studenti splňují alespoň jedno z následujících kritérií: začali studovat s určitým časovým odstupem, vstoupili na trh práce, jsou finančně nezávislí a často již mají založené rodiny. Jsou to však také studenti v rozmezí 18-24 let, kteří ještě nevstoupili na trh práce a jsou finančně závislí na jiných osobách. Autoři: (Brücknerová, Rabušicová, 2019, s. 33-49, Dopita, Sahatqija, 2015, s. 6-18, Choy, 2010, s. 2-3, Urban, Jirsáková, 2021, s. 2-16) vymezují netradičního studenta jako studenta, který nezačal vysokoškolské studium bezprostředně po ukončení středního stupně vzdělávání, pracuje, má rodinu, je finančně nezávislý a jsou na něm závislí ostatní členové rodiny.

Dle Stanescu (2017, s. 52) nelze vnímat skupinu netradičních studentů jako homogenní (Urban, Jirsáková, 2021), protože mají různé závazky a odpovědnost na pracovištích i doma. Různá je i motivace k dalšímu vzdělávání. Někteří vnímají dosažení vyššího vzdělání jako investici do budoucna, jiní preferují spíše osobnostní rozvoj (Dopita, Sahatqija, 2015, s. 6–8).

Netradiční studenti, kteří se zapojí do formálního vzdělávání v rámci celoživotního učení, vykazují zaměření na studium, lepší studijní výsledky a dokážou lépe zvládat studijní zátěž. (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 109-111, Urban, Jirsáková, 2021, s. 1-16).

Z provedených výzkumů (Brücknerová, Rabušicová, 2019, s. 33-49) vyplývá, že netradiční studenti jsou orientovaní na vztahy ve skupině. Při překonávání bariér jim pomáhá i akceptace ze strany mladších studentů, kteří oceňují jejich studijní dovednosti, což vede v konečném důsledku k posílení jejich sebevědomí. Netradiční studenti, a zejména studenti kombinovaného studia, dle výsledků výzkumu (Urban, Jirsáková, 2021, s.1-16), jsou více otevření kontaktům, budování a udržování vztahů. Mají vyšší výkonovou motivaci a jsou ve studiu vytrvalejší.

Brücknerová a Rabušicová (2019, s. 33-49) uvádějí výsledky výzkumu z roku 2017, z něhož vyplývá, že v České republice dochází k největšímu početnímu nárůstu studentů v terciálním vzdělávání a současně k nárůstu starších studentů mezi 25–34 lety a 35 lety a více.

Výzkum, provedený týmem Urban – Jirsáková (2021, s. 1-16), se zabýval otázkou, zda osobnostní rysy mohou ovlivnit studijní výsledky. Tento výzkum poukázal na rozdíly mezi tradičními a netradičními studenty. Výsledky ukázaly rozdílnost osobnostních charakteristik tradičních a netradičních studentů. Netradiční studenti uplatňují své životní a pracovní zkušenosti, jejich přístup k učení je založen na autoregulovaném učení, jež směřuje ke stanovenému cíli. Tito studenti vykazují celkově vyšší psychickou vyrovnanost a vyšší emoční stabilitu. Dosahují vyšší úrovně vnitřní motivace, jsou svědomitější a dokážou aktivně a efektivně využívat své kognitivní funkce, motivaci a emoce. Ve srovnání s tradičními studenty jsou schopni lépe akceptovat plnění pracovních úkolů pod tlakem a jsou více sebevědomí. Tyto kompetence jsou dnes vyhledávané zejména ze strany zaměstnavatelů (Urban, Jirsáková, 2021, s. 2-16).

### **4.3 Dospělost a emoce**

V období dospělosti již máme emoce internalizované. Pro časnou dospělost je typické osamostatňování od rodiny, založení vlastní rodiny, zakotvení v práci. Mladí dospělí jsou dle Poláčkové Šolcové (2018, s. 167) často pozitivně a optimisticky naladěni. Starší dospělí využívají mnohem častěji strategie k přehodnocení situace. Dokážou lépe plánovat a ovládat svoje emoce. Kučera (2013, s. 88) připouští, že starší lidé, v souvislosti s životními zkušenostmi, vnímají citlivěji pozitivní emoce.

Na emocionální vyspělosti se podílí i životní zrání a nové zkušenosti. S věkem se zvyšuje upřednostňování emočních cílů nad cíli kognitivními. Poláčková Šolcová (2018, s. 168-169) uvádí, v souvislosti s učením, že mladší lidé si lépe pamatují negativní informace. Starší lidé dokážou své emoce lépe regulovat a projevují se emoční stabilitou (Millová, In: Blatný, 2016, s. 145).

Dle Eriksona (2015, s. 73) se jedinec v průběhu života vyrovnává s životními rolemi a v dospělosti již umí regulovat a využívat své emoce. K období mladší dospělosti přiřazuje Erikson krizi s identitou rolí a osamělostí, přes zvládnutí krize středního věku až do období pozdní dospělosti, kdy jedinec může naplno projevit svou kreativitu a zúročit tak životní zkušenosti a prožitky. Aktivní jedinci mohou stále prožívat zvědavost a zvědavost, což jsou jedny ze základních znaků aktivního učení.

Millová (In: Blatný, 2016, s. 146) uvádí, že v dospělosti převládá snaha k udržení pozitivního emočního naladění. Beneš (1992, s. 152-153) však upozorňuje na to, že v učení dospělých se mohou objevovat emocionální bariéry, které vznikají jako obava z nového učení, či jako obava z možného selhání a neúspěchu. Dospělý účastník vzdělávání citlivě vnímá a věnuje pozornost tomu, jak jej posuzuje okolí. Důležité je pro ně emocionálně příznivé klima ve studijní skupině. Vyučující může případné emocionální bariéry ve studiu zmírnit volbou vhodných organizačních metod a povzbuzováním dospělého ve studiu. Dospělí potřebují dostatečný čas k tomu, aby si znovu osvojili a zažili učební techniky.

#### **4.4 Celoživotní učení**

Moderní doba a rychle rozvíjející se technologie s sebou přináší nároky na změnu kompetencí při výkonu povolání. Některá povolání zcela zanikají, u jiných se jeví jako zcela nedostatečné kompetence založené pouze na zkušenostech. Lidé, kteří chtějí uspět na trhu práce, se proto musí dále vzdělávat (Veteška, 2016, s. 89-90, Veteška a Tureckiová, 2020, s. 90, Říčan, 2014, s. 297). Jedinec musí být vybaven kompetencemi, aby uspěl v dnešní společnosti, která je založena na vědomostech (Machalová, 2006, s. 125).

V centru celoživotního učení stojí učící se jedinec. Učení vzniká na základě jeho potřeb, možností a vůle a zároveň je propojeno se společenskou poptávkou. Je založeno na osobní zodpovědnosti a podstatným prvkem je sebeřízené učení (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 14), kdy jedinec své znalosti a schopnosti rozvíjí samostatně (Beneš, 2003, s. 51).

Za jednu z hlavních oblastí celoživotního učení označuje Veteška (2016, s. 88) vzdělávání dospělých, které trvá po celý život a není spjato pouze s určitou životní etapou (Helus, 1995, s. 57, Veteška, 2016, s. 97). Umožňuje jedinci, aby kdykoliv během svého života reagoval na situaci na pracovním trhu změnou kvalifikace, či získáním kvalifikace nové (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 320, 46). Pojem celoživotní učení a koncepce celoživotního učení jsou definovány ve „Strategii celoživotního učení“. Podstatou celoživotního učení je získávání, uznávání a prohlubování kvalifikací důležitých pro profesní i osobní rozvoj jednotlivce (Slavík et al., 2012, s. 14, Vacínová et al., 2007, s. 46, Veteška a Tureckiová, 2020, s. 27). Cílem vzdělávání je vytvoření trvalé životní hodnoty (Helus, 2018, s. 258). S učením dochází současně ke rozvoji potenciálu jedince, který může následně uplatnit v různých životních situacích, či na trhu práce a ovlivnit tak přímo svou vzdělávací dráhu. Tento rozvoj

by měl být umožněn všem, bez rozdílu věku. (Armstrong, Taylor, 2015, s. 580, Veteška a Tureckiová, 2020, s. 26).

Dospělého v procesu vzdělávání a učení ovlivňují nejen subjektivní faktory, jež vycházejí z potřeb jednotlivce, ale také faktory objektivní. Tyto jsou formulovány v podobě společenských požadavků na výkon profesí (Veteška, 2016, s. 91). Koncept celoživotního vzdělávání je u nás realizován dle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy (Veteška, 2019, s. 100). Na Bílou knihu navázala Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 s důrazem zejména na digitální technologie. V současné době je jedním z klíčových dokumentů národní vzdělávací politiky Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 26).

Celoživotní učení dělíme na formální, neformální a informální, probíhající ve dvou etapách: počátečním a dalším vzdělávání (Veteška, 2016, s. 97). Osobní potřeby a preference lze doplnit neformálním, či informálním vzděláním (Brücknerová, Rabušicová, 2019, s. 33-49). Celoživotním učením a vzděláváním se zabývá samostatná vědní disciplína – andragogika. Tato je současně studijním oborem na vysoké škole (Veteška, 2019, s. 29).

Tato diplomová práce je zaměřena na dospělého jedince ve formálním typu vzdělávacího procesu, který je realizován ve vzdělávacích institucích. Tyto instituce jsou tvořeny navazujícími stupni vzdělání. Zde jsou legislativně vymezeny funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení výsledků vzdělávání. Po absolvování určitého stupně získávají žáci, studenti doklad o absolvování (Veteška et al., 2011, s. 51).

Jako další formu vzdělávání dospělých lze uvést i distanční vzdělávání. Zejména v minulých letech, v souvislosti s celosvětovou pandemií covid-19, byly školy nuceny převést výuku na distanční. Distanční vzdělávání je jednou z možných forem, jež jsou vymezeny zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Další formy vzdělávání dospělých uvedené v tomto zákoně jsou: prezenční a kombinované studium (Veteška, 2016, s. 193). Distanční výuka má svá specifika. Průcha (2020, s. 186) vymezil distanční formu vzdělávání těmito společnými rysy: flexibilita učení, flexibilita prostředí, vysoká míra individualizace a variabilita učebních prostředků. Autor dále uvádí, že v distančním vzdělávání lze nejvíce pozorovat autoregulované učení dospělého jedince.

To, spolu s motivací k učení a správně zvolené učební strategii, hraje významnou roli v učení se dospělých. Podstatou je samostatné učení jedince (Veteška, 2016, s. 193). Rozsah učiva je dán z vnějšku. Za pomoci konzultantů a tutorů musí studenti splnit předepsané požadavky. Při distanční výuce je využívána multimediální podpora a vyučující i studenti jsou trvale, nebo převážně odděleni.

K nevýhodám distančních vzdělávání patří možné snížení motivace a sebevědomí a také absence kolektivu. Průcha (2020, s. 186) konstatuje, že tento typ vzdělávání není vhodný pro osvojování motorických dovedností, kdy je vhodné zakomponovat více zdrojů přijímání informací, nejen zrak a sluch. V tomto případě lze využít také pohybový a komunikační koncept kinestetiky.

Pandemie covid-19 urychlila rozšíření distančního vzdělávání, které se stalo nedílnou součástí vzdělávání. Dospělí tak museli přijmout výzvu a naučit se používat i tuto formu vzdělávání.

## 5 Praktická část

### 5.1 Cíl a výzkumné otázky/hypotéza

Cílem práce bylo zjistit a popsat, jak druh a intenzita emocí ovlivňují učení, stres během testování a další setrvání ve studiu dvou věkově odlišných skupin dospělých studentů vybraného studijního programu vysoké školy v navazujícím magisterském studiu (dále jen „netradiční studenti“ – vymezeno viz s. 50)

Byly položeny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jaké emoce prožívají netradiční studenti během učení a testování?

VO2: Jak prožívání těchto emocí ovlivňuje jejich motivaci k učení?

VO3: Jak souvisí druh a intenzita emoce se setrváním ve studiu?

Byly stanoveny tyto hypotézy:

HO: Učení dospělých není ovlivněno emocemi.

H1: Předpokládáme, že pokud budou studenti prožívat při učení a testování pozitivní emoce, setrvají ve studiu.

Metody, které byly ve výzkumu použity:

- a) hloubkový nestrukturovaný rozhovor;
- b) dotazník Achievement Emotions Questionnaire (AEQ; Pekrun, Goetz et al., 2002).

### 5.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl sestaven ze třinácti studentek a jednoho studenta kombinovaného studia vybraného studijního programu vysoké školy v navazujícím magisterském studiu, a to na základě volby (Hendl, 2016, s. 153) a „[...] na základě relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání“ (Gavora, 2000, s. 64).

Vybraný soubor byl rozdělen do dvou věkových skupin – skupinu MLADŠÍCH studentů tvořili studenti do 35 let. Věkový průměr této skupiny byl 30,4 let. Studenti od 36 let tvořili skupinu STARŠÍCH s věkovým průměrem 44 let. Věkový průměr všech studentů, kteří se zapojili do výzkumného šetření byl 36 let. V práci bylo použito generické maskulinum student, které označuje studenta i studentku.



### 5.3 Výzkumné metody

V praktické části práce byl použit design smíšeného výzkumu (Vlčková, 2011, s. 5), při kterém jsou kombinovány přístupy kvalitativního a kvantitativního výzkumu „[...] uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu“ (Hendl, 2016, s. 56, 60).

Vlčková (2011, s. 5) smíšený design považuje, zejména v pedagogickém výzkumu, za zásadní. Za nedostatek současného výzkumného šetření označuje zejména striktní dělení na kvalitativní a kvantitativní výzkum, přičemž postrádá „určitý střed“. Jistému zpřesnění dat může napomoci tzv. triangulace, při které výzkumník využívá různé druhy metod při sběru i interpretaci dat (Hendl, 2016, s. 151).

Kvalitativní data byla získána pomocí nestrukturovaného hloubkového rozhovoru, který označují Švaříček a Šedřová (2007, s. 159) jako nejčastěji využívanou metodu sběru dat. Tento způsob dotazování umožňuje lépe pochopit, jak jednotlivci či skupiny prožívají určité situace, jak je vnímají a interpretují. Rozhovory byly uvedeny krátkým seznámením s účelem využití získaných dat. Studenti vyslovili souhlas s nahráváním rozhovorů z důvodu pozdější transkripce. Písemně souhlasili se zpracováním a interpretováním dat získaných z rozhovorů, jež byly, v souladu s etikou výzkumu, anonymizovány. Rozhovory byly vedeny jako „volné vyprávění subjektu“, při kterém nebyly dotazovaným předkládány přesné formulace (Hendl, 2016, s. 168-169). Na začátku byli studenti vyzváni k tomu, aby popsali, jak přistupují k učení, „jak se vlastně učí“. Tím jim byl dán prostor k tomu, aby začali volně hovořit o tom, jak se učí. Hendl a Remr (2017, s. 85) tento postup popisují jako přípravu zkoumané osoby na rozhovor, kdy dochází k tzv. prolamování ledů mezi výzkumníkem a dotazovaným. Během rozhovorů docházelo pouze k drobným usměrněním ze strany autorky práce, pokud se dotazovaný student začal zcela odklánět od tématu. V některých studentech ještě rezonovala témata spojená s nedávnou pandemií covid-19, avšak toto nebylo předmětem zkoumání.

Druhou výzkumnou metodou použitou v této práci byl dotazník Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) od autorů Reinhard Pekrun a Thomas Goetz et al. (2002). Dotazník se skládá ze tří částí. V práci byla využita pouze ta část dotazníku, která je zaměřena na emoce, jež jsou prožívány před, během a po provedení testu a zkoušení. Tato část obsahuje celkem sedmdesát sedm testovacích položek (otázek) rozdělených do tří bloků,

jež hodnotí emocionální zážitky před, během a po testování. V úvodu každého bloku jsou dotazováni studenti vyzváni, aby pomocí pětibodové Likertovy stupnice odpovídali od "vůbec nesouhlasím" (1) po "naprosto souhlasím" (5). K zachycení emocí bylo vytvořeno osm testovacích škál pro emoce: radost, naděje, hrdost, úleva, hněv, úzkost, stud a beznaděj.

Emoce byly rozděleny na ty, které působí jako:

- a) pozitivní aktivizující: radost, naděje, hrdost;
- b) pozitivní deaktivující: úleva;
- c) negativní aktivizující: vztek, úzkost, stud;
- d) negativní deaktivující: beznaděj.

#### **5.4 Výzkumný plán**

Na začátku výzkumu byl stanoven výzkumný plán, který byl rozdělen do jednotlivých fází. Snahou autorky bylo získat data v období těsně před zkouškami tak, aby bylo možno zachytit co nejvěrněji a nejvýstižněji emoce, které prožívají studenti právě v tomto období. Této podmínce byly podřízeny jednotlivé kroky výzkumu. V případě, že by studenti studium přerušili a nepokračovali v něm, chtěla autorka zjišťovat, jaké emoce ovlivnily jejich rozhodování.

Na počátku byl proveden sběr sekundárních dat, a to analýzou dostupných materiálů. Byly shromážděny zdroje, ze kterých bylo při psaní práce čerpáno. Bylo nezbytné seznámit se s dostupnými výzkumnými šetřeními, jež byly v dané oblasti provedeny. V této etapě došlo ke specifikaci výzkumných cílů a volbě metod. V dubnu 2022 byla dokončena teoretická část práce.

V další části výzkumu bylo třeba, na základě stanovených cílů a zvolených metod, získat primární data, potřebná k realizaci výzkumu. Bylo nezbytné dodržet časový harmonogram, který počítal se sběrem dat v měsíci dubnu až květnu 2022. Ačkoliv bylo snahou autorky získat dvě početně shodné skupiny, nepodařilo se, vzhledem k začínajícímu zkouškovému období, získat více respondentů v kategorii 36 let a více. Vznikla tak skupina MLADŠÍCH studentů, která se skládá z osmi studentů a skupina STARŠÍCH studentů, kterou tvoří šest studentů. K vyhodnocení získaných dat došlo, vzhledem k pracovním povinnostem autorky, až v září 2022. Ačkoliv bylo vyhodnocení přesunuto na pozdější období, rozhovory byly

bezprostředně po ukončení převedeny z mluveného projevu do písemné podoby, tzv. doslovnou transkripcí (Hendl, 2016, s. 212) a zaevidovány v archu, který byl v tomto výzkumu veden. Jednotlivým rozhovorům byla přidělena pořadová čísla. Pro pozdější zpracování byla původní jména účastníků výzkumu nahrazena vymyšleným jménem. Pro snazší orientaci v získaných a zpracovávaných datech jsou v práci uvedena jak fiktivní jména, tak čísla rozhovorů a stránek, na kterých lze uvedené citace dohledat. Dále v práci uvedeno takto: Radka (1/1).

Do sběrného archu byly zaznamenány také výsledky dotazníkového šetření. Odkaz na dotazník byl účastníkům výzkumu odesílán prostřednictvím e-mailové zprávy bezprostředně po ukončení rozhovoru. K rozřídění a vyhodnocení dat, získaných kvalitativním i kvantitativním šetření došlo v říjnu 2022.

Data byla zpracována a vyhodnocena. Shrnutí a interpretace je obsaženo v závěrečné části práce. Dosažené výsledky byly porovnány s cíli, jež byly stanoveny na začátku výzkumu.

V průběhu celého výzkumu bylo postupováno v souladu s výzkumným plánem.

## **5.5 Postup realizace výzkumu**

Sběr dat probíhal pomocí nestrukturovaných hloubkových rozhovorů. Bylo osloveno několik studentů kombinovaného studia a metodou „sněhové koule“ (Hendl, 2016, s. 154) byli získáváni další studenti, kteří se výzkumného šetření zúčastnili. Jejich počet nebyl předem stanoven. Studenti byli dotázáni, zda budou ochotni poskytnout rozhovor a po jeho skončení vyplnit dotazník. Byli informováni o tom, že získaná data se stanou podkladem pro zpracování diplomové práce. Byli seznámeni s tématem i s odhadovanou časovou dotací. Všichni oslovení respondenti souhlasili s nahráváním rozhovorů a podepsali informovaný souhlas s poskytnutím individuálního rozhovoru pro účely výzkumu k diplomové práci. Podle časového plánu výzkumu byly svolány přes MS Teams platformu schůzky, na kterých probíhaly jednotlivé rozhovory. Protože předmětem výzkumu je role emocí v učení dospělých, byl zvolen čas výzkumu, který odpovídal období těsně před zkouškovým obdobím a částečně do něj i zasahoval. Někteří studenti ale nenašli v tomto náročném období dostatečnou časovou rezervu, a tak účast na výzkumu odmítli. První rozhovor proběhl 13. dubna 2022 a poslední 30. května 2022. Celková doba rozhovorů činila 584 minut, tedy celkem 9 hodin 44 minuty. Jeden rozhovor trval průměrně 42 minut.

Získané rozhovory byly přepsány doslovnou transkripcí, která je pro podrobné vyhodnocení nezbytná (Hendl, 2016, s. 212). Pomocí tematické analýzy byla takto získaná data nejprve roztríděna do celků se společným významem. Hendl (2016, s. 266) uvádí, že se společné vzorce významů objevují již během sběru dat. Získaný datový materiál byl přiřazován k jednotlivým kategoriím. Vytváření kategoriálních systémů vede k redukci dat. Na základě vytvořených kategorií vznikla myšlenková mapa, která „plní zobrazovací funkci“ (Hendl, 2016, s. 215, Strauss, Corbinová, 1999, s. 42-52).

Z rozhovorů byla vybrána pouze ta témata, která souvisí s výzkumnými otázkami. Bylo tak postupováno v souladu s Hendlem (2016, s. 266), který uvádí, že je zcela na uvážení výzkumníka, jakým tématům se bude ve své práci věnovat. Nerozhoduje o tom četnost. V následující části práce budou popsány obsahy a významy jednotlivých témat.

Druhou výzkumnou metodou bylo dotazníkové šetření, které probíhalo formou dotazníku Achievement Emotions Questionnaire (AEQ; Pekrun, Goetz et al., 2002). Protože dotazník zatím není v české jazyce standardizovaný, probíhal nejprve překlad z angličtiny do češtiny, který byl realizován profesionální překladatelkou. Tento překlad byl následně přeložen do angličtiny. Obě verze byly porovnány a rozdíly diskutovány s pedagogickou psycholožkou a konzultantkou této práce Mgr. Kamilou Urban, PhD.

Dotazník byl vytvořen v prostředí Microsoft Forms. Studenti, kteří se účastnili kvalitativního šetření byli po ukončení rozhovoru požádáni, aby vyplnili dotazník. Odkaz byl rozeslán prostřednictvím e-mailové zprávy. Ve úvodu dotazníku byli studenti informováni o předmětu dotazníkového šetření, o využití získaných dat, byla jim sdělena průměrná doba jeho vyplnění, jméno kontaktní osoby a adresa, na které mohou autorku práce, v případě dotazů, kontaktovat. Účastníci výzkumného šetření byli zároveň seznámeni s možností kdykoliv vyplňování dotazníku ukončit. Dotazníky byly anonymizované. Vyplnění jednoho dotazníku trvalo v průměru 9 minut.

## 6 Výsledky výzkumného šetření

V následující části práce jsou popsány výsledky, jichž bylo dosaženo metodou smíšeného výzkumu.

### 6.1 Kvalitativní šetření – rozhovory

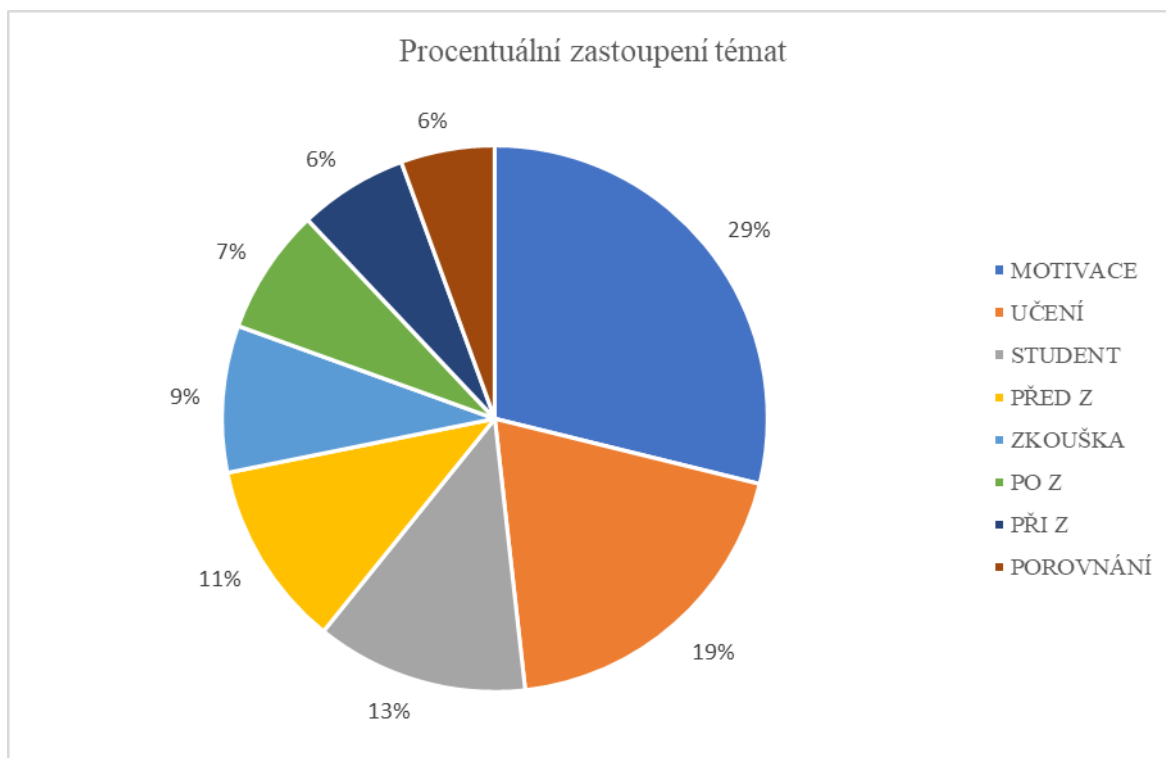
Netradiční studenti byli rozděleni do dvou věkově odlišných skupin. Osm studentů do 35 let vytvořilo skupinu MLADŠÍ. Druhou skupinu tvořilo šest studentů nad 36 let. Tato skupina byla označena jako STARŠÍ. Názvy skupin byly zvoleny tak, aby jejich identifikace byla jasná, srozumitelná a nezaměnitelná.

Výsledky obou skupiny byly vyhodnocovány samostatně a vzájemně porovnávány. Emoce, které byly přiřazeny určitým výroky v rozhovorech byly označeny shodně s těmi, které byly předmětem dotazníkového šetření, jež tvořilo druhou výzkumnou metodu. Protože se nepodařilo získat stejný počet studentů v obou skupinách, bylo potřeba uvádět zjištěné údaje v průměrných hodnotách tak, aby mohla být výsledná data interpretována objektivně a srozumitelně.

Na základě rozřídění kódů získaných z rozhovorů bylo vytvořeno celkem 29 významových celků, jež byly nazvány klíčovými názvy. Jednotlivé významové celky byly rozděleny do 8 témat. „*Téma zachycuje něco důležitého v datech ve vztahu k výzkumné otázce*“ (Hendl, 2016, s. 266).

V grafu 1 jsou názorně zobrazena jednotlivá témata s vyznačením jejich procentuálního zastoupení.

Graf. 1 Procentuální zastoupení témat



Před Z – před zkouškou, Při Z – při zkoušce, Po Z – po zkoušce

Zdroj: vlastní zpracování

Získaná data jsou dále popsána a znázorněna v následující tabulce č. 5, která uvádí počet kódů nalezených v rozhovorech, počet podtémat a procentuální vyjádření jednotlivých témat. Tabulka obsahuje veškerá data získána z rozhovorů se studenty ze skupiny MLADŠÍCH i STARŠÍCH.

Celkem bylo identifikováno 898 kódů, které utvořily 8 témat.

Tabulka 5 Procentuální vyjádření kódů v tématech v obou skupinách

| MLADŠÍ a STARŠÍ | <i>Téma</i>   | <i>Kód</i> | <i>Podtéma</i> | <i>%</i>   |
|-----------------|---------------|------------|----------------|------------|
|                 | MOTIVACE      | 259        | 6              | 29         |
|                 | UČENÍ         | 174        | 4              | 19         |
|                 | STUDENT       | 113        | 3              | 13         |
|                 | PŘED Z        | 99         | 4              | 11         |
|                 | ZKOUŠKA       | 78         | 4              | 9          |
|                 | PO Z          | 67         | 3              | 7          |
|                 | PŘI Z         | 58         | 2              | 6          |
|                 | POROVNÁNÍ     | 50         | 3              | 6          |
|                 | <b>CELKEM</b> | <b>898</b> | <b>29</b>      | <b>100</b> |

Před Z – před zkouškou, Při Z – při zkoušce, Po Z – po zkoušce

Zdroj: vlastní zpracování

Pro větší přehlednost byla data ze skupiny MLADŠÍCH a STARŠÍCH studentů v tabulce č. 6 vyhodnocena také samostatně. Po následném seřazení procentuálního zastoupení jednotlivých témat od nejvyšších naměřených hodnot po nejnižší bylo zjištěno, že získaná data jsou, vyjma tématu Porovnání se a Při Z, řazena shodně. Tedy lze konstatovat, že studenti z obou skupin, na základě kvalitativního šetření, projevovali nejvíce emocí v tématu Motivace, Učení a Student.

Tabulka 6 Porovnání procentuální vyjádření kódů v tématech v obou skupinách

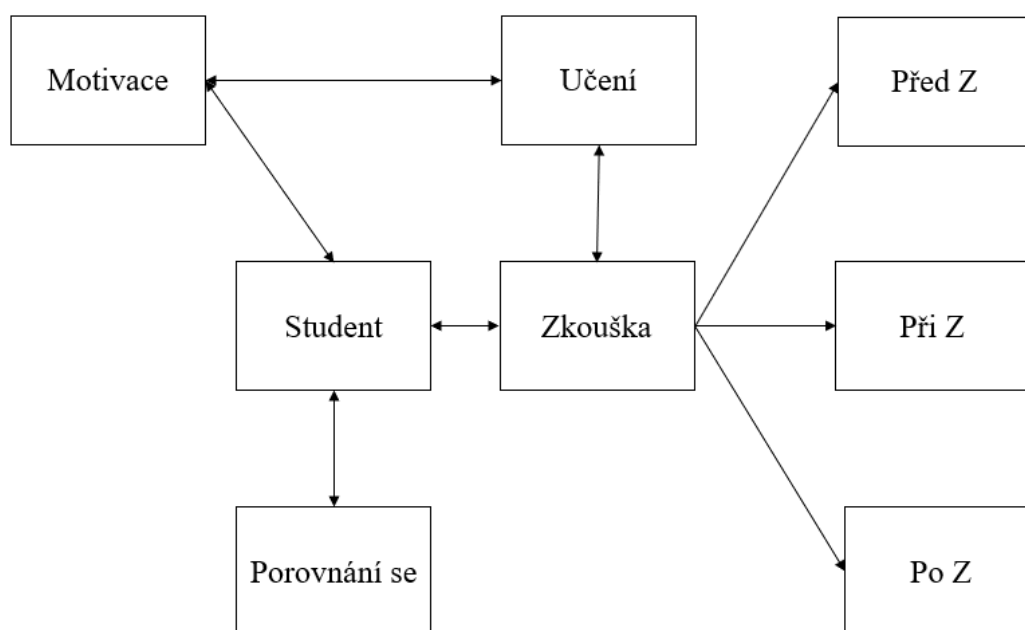
| MLADŠÍ | <i>Téma</i>   | <i>Kód</i> | <i>Podtéma</i> | <i>%</i>   | STARŠÍ | <i>Téma</i>   | <i>Kód</i> | <i>Podtéma</i> | <i>%</i>   |
|--------|---------------|------------|----------------|------------|--------|---------------|------------|----------------|------------|
|        | MOTIVACE      | 159        | 6              | 27         |        | MOTIVACE      | 100        | 6              | 32         |
|        | UČENÍ         | 119        | 4              | 20         |        | UČENÍ         | 55         | 4              | 18         |
|        | STUDENT       | 71         | 3              | 12         |        | STUDENT       | 42         | 3              | 14         |
|        | PŘED Z        | 65         | 4              | 11         |        | PŘED Z        | 34         | 4              | 11         |
|        | ZKOUŠKA       | 51         | 4              | 9          |        | ZKOUŠKA       | 27         | 4              | 9          |
|        | PO Z          | 46         | 3              | 8          |        | PO Z          | 21         | 3              | 7          |
|        | POROVNÁNÍ     | 39         | 3              | 7          |        | PŘI Z         | 20         | 2              | 6          |
|        | PŘI Z         | 38         | 2              | 6          |        | POROVNÁNÍ     | 11         | 3              | 4          |
|        | <b>CELKEM</b> | <b>588</b> | <b>29</b>      | <b>100</b> |        | <b>CELKEM</b> | <b>310</b> | <b>29</b>      | <b>100</b> |

Před Z – před zkouškou, Při Z – při zkoušce, Po Z – po zkoušce

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 2 Tematická mapa je grafickým vyjádřením všech témat ve vzájemných souvislostech. V práci bude dále popsáno, jak emoce ovlivňují motivaci studentů ke studiu, jak tato ovlivňuje učení a jak se výsledky učení projevují při zkoušení. Bude popsáno, v souvislosti s výzkumnými zjištěními, jaké emoce studenti prožívají, pokud se porovnávají se svými spolužáky.

Obrázek 2 Tematická mapa



Zdroj: vlastní zpracování

## 6.2 Kvantitativní šetření – dotazníky

Pomocí dotazníku bylo testováno celkem osm základních emocí: radost, naděje, hrdost, úleva, vztek, úzkost, stud a beznaděj.

Otázky byly zaměřeny na emoce prožívané:

- a) před testováním;
- b) při testování;
- c) po testování.

Vzhledem k nízkému počtu dotazovaných (nízká síla testu), nebylo možné interpretovat rozdíly mezi jednotlivými skupinami studentů pomocí  $p$  hodnoty. Všechny naměřené rozdíly byly statisticky nesignifikantní. Proto bylo pro míru rozdílu průměrů skupiny MLADŠÍ



a STARŠÍ vypočítáno také Cohenovo  $d$ . K vyhodnocení byl použit statistický software JASP. V kapitole 8.6 Zkouška jsou data získaná z dotazníkového šetření diskutována s daty získanými z rozhovorů ve vzájemných souvislostech (Hendl, 2016, s. 350).

Na základě provedených nestrukturovaných rozhovorů bylo zjištěno, že netradiční studenti prožívají během učení a testování pozitivní i negativní emoce.

Radost, naděje a hrdost působí jako emoce, které aktivují činnost jedince, úleva naopak deaktivuje.

Negativní emoce, které jedince povzbuzují v aktivitě jsou: vztek, úzkost, stud. Beznaděj se řadí mezi emoce negativní deaktivující a negativně ovlivňuje výsledky učení.

Toto zjištění přineslo zároveň odpověď na první výzkumnou otázku:

Jaké emoce prožívají netradiční studenti během učení a testování?

Tabulka 7 přehledně zobrazuje počty a průměry emocí dle druhu a typu ve skupině MLADŠÍCH i STARŠÍCH studentů.

Tabulka 7 Počet a průměr typů emocí u obou skupin

| Skupina počet     | Druh emoce       |                     | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vztek | Úzkost | Stud | Beznaděj | Celkem emoce | Průměr |       |
|-------------------|------------------|---------------------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|------|----------|--------------|--------|-------|
|                   | Typ emoce        |                     |        |        |        |       |       |        |      |          |              |        |       |
| MLADŠÍ 8 studentů | Pozitivní        | aktivující počet    | 38     | 43     | 53     |       |       |        |      |          |              |        |       |
|                   |                  | aktivující průměr   | 4,75   | 5,38   | 6,63   |       |       |        |      |          |              |        |       |
|                   |                  | deaktivující počet  |        |        |        | 28    |       |        |      |          |              |        |       |
|                   |                  | deaktivující průměr |        |        |        | 3,50  |       |        |      |          |              |        |       |
|                   |                  | Pozitivní celkem    |        |        |        |       |       |        |      |          |              | 162    | 20,25 |
|                   | Negativní        | aktivující počet    |        |        |        |       | 30    | 125    | 40   |          |              |        |       |
|                   |                  | aktivující průměr   |        |        |        |       | 3,75  | 15,63  | 5,00 |          |              |        |       |
|                   |                  | deaktivující počet  |        |        |        |       |       |        |      | 18       |              |        |       |
|                   |                  | deaktivující průměr |        |        |        |       |       |        |      | 2,25     |              |        |       |
|                   | Negativní celkem |                     |        |        |        |       |       |        |      |          | 213          | 26,62  |       |
| Celkem P+N        |                  |                     |        |        |        |       |       |        |      | 375      | 46,87        |        |       |
| STARŠÍ 6 studentů | Pozitivní        | aktivující počet    | 32     | 11     | 27     |       |       |        |      |          |              |        |       |
|                   |                  | aktivující průměr   | 5,33   | 1,83   | 4,50   |       |       |        |      |          |              |        |       |
|                   |                  | deaktivující počet  |        |        |        | 11    |       |        |      |          |              |        |       |
|                   |                  | deaktivující průměr |        |        |        | 1,83  |       |        |      |          |              |        |       |
|                   |                  | Pozitivní celkem    |        |        |        |       |       |        |      |          |              | 81     | 13,5  |
|                   | Negativní        | aktivující počet    |        |        |        |       | 1     | 75     | 18   |          |              |        |       |
|                   |                  | aktivující průměr   |        |        |        |       | 0,17  | 12,50  | 3,00 |          |              |        |       |
|                   |                  | deaktivující počet  |        |        |        |       |       |        |      | 7        |              |        |       |
|                   |                  | deaktivující průměr |        |        |        |       |       |        |      | 1,17     |              |        |       |
|                   | Negativní celkem |                     |        |        |        |       |       |        |      |          | 101          | 16,83  |       |
| Celkem P+N        |                  |                     |        |        |        |       |       |        |      | 182      | 30,33        |        |       |

Zdroj: vlastní šetření

### 6.3 Motivace

V procentuálním vyjádření téma Motivace tvořilo 29 % ze všech témat získaných kvalitativním šetřením, viz Graf 1.

Emoce, ambice, motivátory ke studiu, ale i stres, to jsou faktory, které ovlivňují průběh i výsledky učení. Někteří studenti pocítují potřebu se dále vzdělávat, jsou aktivní a sami

vyhledávají možnosti, jak tuto svou potřebu naplnit. Motivace ke studiu může být různá, jak ukazují vybrané pasáže z rozhovorů.

Na začátku výzkumného šetření byla položena výzkumná otázka: Jak prožívání těchto emocí ovlivňuje jejich (studentů) motivaci k učení? V tabulce č. 8 jsou znázorněny emoce, které studenti popisovali ve spojitosti s tématem Motivace a které budou následně popsány.

Tabulka 8 Počet a průměr emocí v tématu Motivace obě skupiny

| <i>Téma Motivace</i>               |        |        |        |       |       |        |      |          |             |                |        |
|------------------------------------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|------|----------|-------------|----------------|--------|
| Druh emoce                         | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vztek | Úzkost | Stud | Beznaděj | Počet emocí | Počet studentů | Průměr |
| Typ emoce                          |        |        |        |       |       |        |      |          |             |                |        |
| <b>MLADŠÍ</b>                      |        |        |        |       |       |        |      |          |             |                |        |
| P/A pozitivní aktivizující počet   | 23     | 7      | 21     |       |       |        |      |          | 51          | 8              | 6,38   |
| P/A pozitivní aktivizující průměr  | 2,88   | 0,88   | 2,63   |       |       |        |      |          |             |                |        |
| P/DA pozitivní deaktivující počet  |        |        |        | 12    |       |        |      |          | 12          | 8              | 1,50   |
| P/DA pozitivní deaktivující průměr |        |        |        | 1,50  |       |        |      |          |             |                |        |
| N/A negativní aktivizující počet   |        |        |        |       | 1     | 55     | 18   |          | 74          | 8              | 9,25   |
| N/A negativní aktivizující průměr  |        |        |        |       | 0,13  | 6,88   | 2,25 |          |             |                |        |
| N/DA negativní deaktivující počet  |        |        |        |       |       |        |      | 14       | 14          | 8              | 1,75   |
| N/DA negativní deaktivující průměr |        |        |        |       |       |        |      | 1,75     |             |                |        |
| <b>STARŠÍ</b>                      |        |        |        |       |       |        |      |          |             |                |        |
| P/A pozitivní aktivizující počet   | 19     | 3      | 12     |       |       |        |      |          | 34          | 6              | 5,67   |
| P/A pozitivní aktivizující průměr  | 3,17   | 0,50   | 2,00   |       |       |        |      |          |             |                |        |
| P/DA pozitivní deaktivující počet  |        |        |        | 4     |       |        |      |          | 4           | 6              | 0,67   |
| P/DA pozitivní deaktivující průměr |        |        |        | 0,67  |       |        |      |          |             |                |        |
| N/A negativní aktivizující počet   |        |        |        |       |       | 33     | 7    |          | 40          | 6              | 6,67   |
| N/A negativní aktivizující průměr  |        |        |        |       |       | 5,50   | 1,17 |          |             |                |        |
| N/DA negativní deaktivující počet  |        |        |        |       |       |        |      | 5        | 5           | 6              | 0,83   |
| N/DA negativní deaktivující průměr |        |        |        |       |       |        |      | 0,83     |             |                |        |

Zdroj: vlastní šetření

Rozdělení dle druhu a typu emoce v závislosti na skupině ukazuje, že studenti ze skupiny MLADŠÍ prožívají více emocí než studenti STARŠÍ.

Zjištěná data z kvalitativního šetření prokázala, že studenti z obou skupin prožívají během učení negativní i pozitivní emoce. Tyto jsou následně dále popsány.

Studenti ze skupiny STARŠÍCH vykazali méně prožívaných emocí v obou skupinách, jak pozitivních aktivujících, tak negativních aktivujících.

Zajímavým zjištěním bylo, že úzkost byla nejčastěji se vyskytující emoce, kterou studenti z obou skupin shodně uváděli v souvislosti s tématem Motivace. MLADŠÍ studenti uváděli, že ji prožívají častěji než studenti ze skupiny STARŠÍ.

Druhou nejčastěji uváděnou emoci byla emoce radosti. Častěji prožívají, dle výsledků šetření, radost studenti STARŠÍ než studenti MLADŠÍ.

Naopak hrdost je emoce, která je intenzivněji prožívána u skupiny MLADŠÍCH studentů než těch ze skupiny STARŠÍ.

Z výsledků šetření vyplynulo, že v souvislosti s tématem Motivace, obě skupiny studentů prožívají negativní aktivizující emoce – úzkost, stud. Studenti ze skupiny MLADŠÍ prožívají také vztek.

Výsledkem výzkumného šetření je zjištění, že motivace ke studiu je ovlivňována prožíváním aktivizujících emocí.

### **6.3.1 Motivátory**

#### a) Vnitřní motivátory

Motivy ovlivňují naše chování. Vnitřní motivace se od vnější odlišuje tím, že jedinec je motivován vnitřně. Tuto vnitřní motivaci si jedinec neuvědomuje. Jedná na základě svého rozhodnutí, chce něčeho dosáhnout, případně se něčemu, pro něj nepříjemnému, vyhnout. Silnou vnitřní motivaci vyjádřila ve svém rozhovoru Jitka (9/4). Ta uvádí jako důvod motivace: „*Pořád v tom něco dělám a chtěla bych se v tom profilovat do budoucna a říkám si, že mi tohle usnadní tu cestu. Taký touha po vzdělání, abych nikde nezakrsla, ale já pořád někam chodím.*“ Jitka tak vyjadřuje nedostatek podnětů. Ty se snaží sama vyhledávat, zároveň přiznává, že vyhledává také změnu (Čáp et al., 1998, s. 67). Učení ji přináší pocit uspokojení a naplnění její touhy po vzdělání (Nakonečný, 2012, s. 107).

Pro Danu (14/4) je motivací ke studiu atraktivita studijního programu: „*Denně s tím přicházím do styku, takže je to pro mě svým způsobem atraktivní a zajímavý*“.

## b) Vnější motivátory

V rozhovorech se, v souvislosti se zaměstnáním studentů, objevují také vnější motivátory. Zde je vůle studentů již podřízena nějakému požadavku, který přichází z vnějšku. Nemusí to být přímo požadavek zaměstnavatele, ale například povaha vykonávané profese a touha studentů moci tuto profesi vykonávat i v budoucnu, případně postoupit na vyšší, řídicí funkci. Požadavek vzdělání je zde přímo spjat s konkrétní kvalifikací.

Tuto potřebu vyjádřila v rozhovoru Pavla (6/5), která řekla: „[...] a pak z toho vznikla ta potřeba, že pro to budu muset něco ještě udělat. Takže ta potřeba byla úplně reálná, abych mohla někdy třeba dělat ředitelku v tý školce, tak nejen nějaký doplňkový vzdělání, nějaký roční, ale abych o tý práci něco věděla“.

Pro studentku Evu (8/2) není motivací pro studium získání titulu, ale získání praktických zkušeností, které by mohla v budoucnu využít ve své práci. „Já tu školu nestuduju proto aby měla magistra, protože já titul mám, já nepotřebuju vysloveně titul další, ale že mě to baví a že bych to mohla využít v nějakým tom manažerským řízení školy“.

### 6.3.2 Ambice

Ambice je směřování jedince k cíli. Studenty, kteří poskytli rozhovor, lze rozdělit do dvou skupin: jedna skupina studentů studuje proto, aby získala titul, druhá skupina studuje proto že má o obor zájem a studium je baví.

Eva (8/1) ví, čemu by se v budoucnu chtěla věnovat, a kam směřuje, když říká: „A mě se hrozně líbí to srovnání a líbí se přemýšlet nad tím, co by se dalo udělat, kdybych byla zástupce ředitele, nebo nějakou vyšší manažerské pozici, což já bych do budoucna chtěla.“

Lenka (10/1) má jasný cíl: „[...] že v mém věku pokročilým, je to prostě trénování paměti, člověk se prostě dál vzdělává, nezakrní, naučí se něco nového, potká nové lidi a když se mu zadaří, tak si dodělá magistra.“

Marta (7/1) říká, že nepotřebuje být nejlepší. „Já prostě chci: úspěšně projít, dojít, udělat. A jak? To už je mi jedno.“

Pavla (6/2) také nejede na červený diplom: „Já nemám ambici mít samý Áčka, třeba, to ne, takže si říkám, že pudu s těma průměrnýma studentama.“ Pro Pavlu (6/2) poté,

co vystudovala řádné denní studium jsou důležité jiné hodnoty: „*Tedka je pro mě důležitý si tu školu jakoby užít.*“

Pro Vilmu (7/2) je důležité látku pochopit: „*Já nemusím mít jedničky. Já se učím hlavně, abych to pochopila.*“

To, jak důležité je pro studenty ukončení studia a jak jej vnímají, popsala studentka Marta (3/4) takto: „*Úspěch je dokončit. No, do té doby to žádnou váhu nemá.*“ Uvědomuje si, že pokud studium nedokončí, nezíská titul a veškeré vynaložené úsilí ztratí smysl. To Marta (3/5) potvrzuje, když vtipně dodává: „*Upřímně – historie se neptá, jestli ses dostala do prvního, nebo do třetího semestru. To je jednoduchý, dokud ten titul nemáš, tak nemáš nic.*“

Agáta (12/4) má jasný cíl: „*Chci odtamtud vystřelit s tím titulem.*“

Miloš (13/5) si uvědomuje, že ke své profesi musí mít vysokoškolské vzdělání, a proto chce vysokou školu dokončit: „*Vidím, že ta cesta vzdělání je dobrá, abych si nějak mohl zvyšovat míru uplatnění.*“

Čas a vynaložené úsilí je obsaženo v cíli, který má Pavla (6/7): „*Tak chtěla bych to dodělat, protože by mi bylo líto toho času.*“

Od ukončeného vysokoškolského studia si Jitka (9/4) slibuje také určitou prestiž ve společnosti: „*Pak jsem si chtěla dodělat magistra, takže i získat titul a taky nějaká ta lepší práce a společenská prestiž.*“

I pro Lenku (10/6) je důležité zvládnout učivo a studium úspěšně ukončit. „*Pro mě je důležitý, dojít na konec. Dodělat všechny zkoušky a ustát ty státnice, to je pro mě to nejdůležitější. Prostě dostát tomu obsahu učení.*“

Dana (14/6) přemýšlí o tom, že se mohla ucházet o místo ředitelky ve škole, na které právě působí. Svůj cíl má jasně definovaný: „*Takže mým cílem je teď dokončit magistra a pak si ještě udělat asistenta pedagoga.*“

U vybraného vzorku studentů bylo zjištěno, že dotazovaní dokážou jasně popsat důvody, proč studují, jaké mají cíle a kam směřují.

### 6.3.3 Minulá zkušenost s učením se

Prožitky, které mají studenti spojeny s minulou zkušeností jsou silně emocionálně podbarvené a ovlivňují jejich chování v budoucnosti. Tato minulá zkušenost se promítá nejen do jejich organizačních strategií učení, ale také do chování u zkoušek. Situacím, které jsou spojovány s negativními emocemi se chtějí studenti vyhnout. To potvrzuje Lada (2/4), která popisuje svoji minulou zkušenost s učením takto: *„No, tak tam to bylo hustý. Prostě hrozný. Unavená, bez chuti do života, nebyl vůbec čas na zábavu. Žádná zábava. Permanentní nedostatek spánku a únava. Takže jenom učení a zkoušky. A tam zase stres, jestli to dáš, prostě mazec. To už bych fakt nechtěla zažít.“*

Ani Eva (8/5) nechce znovu začít situaci, kterou má spojenou s negativní emocí *„[...] uteklo mi prostě vyznamenání. A bylo to podle mě nespravedlivý, já jsem myslela, že jsem měla dostat jedničku. A já jsem si tenkrát prostě řekla, fakt jsem byla naštvaná na ty učitele, ale trochu i na sebe, a říkala jsem, že už tohle nechci nikdy dopustit, aby takhle těsně něco neudělala“.*

Pozitivní emoce spojené s přijetím na vysokou školu popisuje Lenka (10/3) takto: *„Měla jsem radost z toho, že jsem prošla tím sítem.“*

Eva (8/4) říká, že na chování a jednání lidí mají také vliv životní zkušenosti. *„Jinak nahlížím na věci, jinak řeším věci, v klidu, jiný je to. Podle mě to má velký vliv. Podle mě to nastavení lidí, ale ještě víc tě ovlivňují ty životní zkušenosti.“*

Vilma (7/6) zažila v souvislosti se zkoušením negativní emoce, které nechce už nikdy zažít: *„Jenomže já jsem si říkala, že teď zase řeknu něco trapnýho a že mi to ještě přihorší, tak už jsem radši neříkala nic.“* *„Jo, že to takhle už to nikdy nechci takhle. A že si dám pozor, abych takhle nedopadla a že se nenechám rozhodit. A že to nevzdám.“*

### 6.3.4 Stres

Stres se prolíná všemi tématy. Stresové situace vstupují do procesu učení, objevují se zejména v období testování, zasahují do osobnostních složek studentů.

Někdy může být stres vnímán jako motivátor. Studentka Eva (8/4) o stresu říká: *„Mě taky vyhovuje docela v uzovkách bejt pod stresem trochu, lehce, tak to mě taky přinutí dělat.“*

Bára (4/8) vnímá stres jako podmínku toho, abychom se mohli dále zdokonalovat a říká: *„No, ale my se chceme zdokonalovat, tak musíme procházet stresovými situacemi.“*

Někteří studenti dokážou se stresem pracovat, když uvádí, co dokáže jejich stresovou zátěž zmírnit. Jitka (9/4) zmiňuje, jak je pro ni důležitý čas na přípravu před zkouškou. *„Jo. Ta příprava mi dává jistotu a ta jistota mi dává klid. Pak nejsem tak vystresovaná, ...J“*

Lada (2/4) zažila stresové situace v souvislosti s minulým studiem: *„Tam jsem se bála, stresovala, tam to bylo jiné. Tam jsem se fakt regulérně bála a víc to prožívala.“*

Marta (3/1) vyjádřila, která situace je pro ni stresující: *„[...] že v jednu chvíli věnuju ten čas jedné věci, která je momentálně nejdůležitější, tak nevěnuju ten čas dostatečně jiným věcem, který by si to taky zasloužily. Takže z tohoto hlediska je to dost stresující.“*

V tomto konkrétním případě dává studentka do souvislosti stres a čas.

#### **6.4 Učení**

Téma učení tvořilo celkem 19 % ze všech získaných dat, viz Graf č.1.

Na osvojování učiva má vliv celá řada faktorů. Z rozhovorů vyplynulo, jak ovlivňuje výsledky učení plánování a organizační strategie učení.

Rozhovory ukázaly rozdíly v přístupech a stylech, které jsou pro každého studenta individuální a které se mohou v průběhu let měnit.

Výsledky kvalitativního šetření prokázaly, že:

studenti ze skupiny STARŠÍ vyjádřili v souvislosti s učením méně emocí než studenti ze skupiny MLADŠÍ;

STARŠÍ studenti popisovali, že v souvislosti s učením prožívají pouze emoce radosti a úzkosti. MLADŠÍ studenti zažívají i emoce naděje, hrdosti, vzteku, studu a beznaděje.

Úlevu v souvislosti s učením nezmínila ani jedna skupina studentů.

Získaná data jsou přehledně zpracována v tabulce č. 9.



Tabulka 9 Počet a průměr emocí v tématu Učení

| <i>Téma Učení</i>     |        |        |        |       |        |        |      |          |             |                |        |
|-----------------------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|------|----------|-------------|----------------|--------|
| Druh emoce<br>Skupina | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vzteky | Úzkost | Stud | Beznaděj | Počet emocí | Počet studentů | Průměr |
| MLADŠÍ počet          | 3      | 4      | 3      |       | 1      | 2      | 1    | 2        | 16          | 8              | 2,00   |
| MLADŠÍ průměr         | 0,38   | 0,50   | 0,38   |       | 0,13   | 0,25   | 0,13 | 0,25     |             |                |        |
| STARŠÍ počet          | 2      |        |        |       |        | 2      |      |          | 4           | 6              | 0,67   |
| STARŠÍ průměr         | 0,33   |        |        |       |        | 0,33   |      |          |             |                |        |

Zdroj: vlastní šetření

#### 6.4.1 Plánování

Studenti o učení přemýšlejí a plánují se jej. Při jeho plánování zvažují časové možnosti. Se studiem musí skloubit své pracovní i rodinné závazky.

Radka (1/1) si učení, stejně jako další studenti plánuje: „*Snažím se organizovat si učivo dopředu, ... Snažím se to mít zorganizovaný. [...] si to píšu všechno do tabulek.*“

Marta (3/1), která zmiňuje časovou náročnost studia ve spojení s plným pracovním úvazkem říká: „*Takže se snažím pracovat průběžně.*“ Vilma (7/1) přiznává, že se také učí průběžně:

„*No, učím se průběžně, jinak bych se z toho zbláznila.*“

Agáta (7/1) také plánuje: „*[...] tak mám naplánovaný i to, kdy se na to budu učit.*“

Plánování učiva ovlivňuje řada faktorů. Pro Jitku (9/1) je tímto faktorem obtížnost předmětu: „*Učení si plánuju podle obtížnosti předmětu.*“

Lenka (10/1), která musela ve svém životě volit priority říká: „*Snažím se nenechávat nic na poslední chvíli.*“

Poměrně přesně popsala Marta (3/2) svůj čas, který věnuje přípravě na zkoušku: „*Předem si naplánuju, že tuhle a tuhle hodinu se učit budu. Celý ten týden se nevěnuju ničemu jinému než tomu předmětu, ze kterýho jdu na tu zkoušku.*“

Lada (2/1) ví, kolik času musí obvykle věnovat učivu, aby si jej zvládla osvojit. „*Já to mám tak měsíc dopředu.*“

Heda (1/1) „*Vždycky si řeknu, že na další zkoušku se budu učit o hodně dřív. Tak to mám vždycky takový předsevzetí. Ale moc to nevychází, je to pořád stejný.*“

#### **6.4.2 Organizační strategie učení**

To, jak studenti dodržují svoje nastavené studijní plány, s jakou důsledností přistupují k vytyčeným úkolům, do jaké míry jsou schopni dostát svým předsevzetím, je popsáno v následující části práce.

Z rozhovorů vyplývá, jak nelibě studenti nesou, pokud se jim vytyčený plán nedaří dodržet. Pavla (6/1) říká: „*Pro mě je důležitý, když vím, že mám termíny, že si udělám harmonogram, já teda mám strašně ráda plán, pak je třeba horší, když se mi nepodaří ho naplnit. To mi znepríjemňuje život strašně, protože to bych lhala.*“

U Radky (1/1) se důslednost projevuje takto: „*Takže se snažím ty věci dělat hned, zbytečně neodkládat.*“

Z rozhovoru s Radkou (1/4) vyplynulo, jak je přísná na sebe a dodržování svých plánů, když uvádí: „*[...] zabejčím se a tím, jak si udělám nějakou organizační strukturu, tak se jí snažím dodržet. A to sem na sebe fakt tvrdá, že přesto jako nejede vlak.*“

To, jak důslednost souvisí s časem naznačuje Dana (14/1) „*Tak ten tejdén, dva před tou zkouškou se tomu skutečně a statečně věnuju. Tak když vím, že se to blíží, tak se tomu věnuju.*“ Na dotaz, zda Dana (14/1) od studia neutíká odpovídá: „*No, neutíkám, jsem na sebe přísná.*“

Lada (2/2) si uvědomuje důležitost přípravy, když říká: „*Já si říkám, že příprava je hodně důležitá. Beru to jako hodně zodpovědně.*“

Bára (4/6) ví, jak je obtížné se přinutit k učení: „*Ale dokopat se k tomu, to je prostě strašný, u mě.*“

#### **6.4.3 Vztah ke studiu**

Vilma (7/1) vyjadřuje pozitivní vztah ke studiu a osobní profit ze získaných vědomostí, když říká: „*Sama jsem si tohle vybrala, a to co se učíme ve škole, mě fakt baví. A taky mě to zajímá, a ještě to využiju, když třeba připravuju různé programy pro naše klienty.*“

Marta (3/2) popisuje, jak obtížně si osvojuje látku, která je pro ni nezáživná: „[...] protože ta mi opravdu do hlavy nelezla, protože to je jedna z těch věcí, která mě hodně nebaví.“

Ještě expresněji to vyjádřila Pavla (6/6), která o osvojování učiva, které ji nebaví vyjádřila takto: „No, já mám pocit, že to tam musím nějak narvat. I kdyby tam měl být jenom jakoby povrch, tak ho tam prostě narvu, abych měla aspoň tu trojku.“

Bára (4/5) připouští, že od studentů kombinovaného studia se očekává jistý stupeň samostatnosti při studiu a říká: „[...] na kombinovaném studiu se předpokládá, že si máme něco nastudovat sami.“

Studenti se shodují na tom, že aby dokázali osvojenou látku odprezentovat, musí ji pochopit.

Vilma (7/4): „Já to musím pochopit, abych to pak mohla říct. Musím tomu rozumět, abych to mohla jako někomu říct.“

Vztah studenta k učení ovlivňuje také to, zda je pro něj daný předmět využitelný v praxi. To potvrzuje vyjádření Hedy (11/4): „Já mám ráda, když si můžu ten předmět představit pro mojí praxi. To se mi pak líp učí, protože jsem se s těma pojmy setkala v praxi. Tak je to pro mě mnohem líp zamatovatelnější a uchopitelnější než to, co je úplně mimo můj obor.“

Vilmu (8/2) také nebaví se učit věci, které nepovažuje za důležité pro další využití: „Něco mě taky nebaví. Většinou takový ty věci, který si myslím, že jsou zbytečný.“

Eva (8/3) ví, jak je důležité efektivně využívat čas při učení a přípravě na zkoušky: „To je o té efektivitě, že já se snažím jako hodně nad tím zamyslet, ale abych to měla z krku. Takže já úplně všechno odlišuju a fakt se soustředím na tu věc precizně, abych s tím pak už neměla práci.“

Dana (14/1) popisuje, jak obtížné je někdy osvojit si novou látku, zvláště když je to látka pro ni nezajímavá „[...] tak byly otázky, který mě bavily, ale pak byly i ty, který mě fakt nešly, a to se snažím nadrnčit. Nejdřív si udělat osnovu a vědět, co k té otázce patří.“ Radka uváděla, že při učení občas prožívá slabé chvílky a použila expresivní vyjádření: „Já na to seru, já na to kašlu, já studovat nebudu, nemám to zapotřebí.“

#### 6.4.4 Kognitivní strategie učení

Styl učení vyjadřuje způsob, jakým si student osvojuje učivo. Většina studentů preferuje vlastní poznámky, ve kterých se lépe orientuje.

Miloš (13/2) vysloveně uvádí: „*Ale nepoužívám výpisky třeba od jiných lidí.*“ K tomu dodává: „*[...] vypisuju třeba od tří až do sedmi stránek.*“

Také Bára (4/7) si vypisuje látku sama: „*Případně si napsat jednu A4 jako takových hlavních bodů, takový jako obsah toho všeho.*“

Pavla (6/1): „*Píšu si to svojí rukou, mám nějaký fixy, ale ne nějak extrémně barevné, to ne, ale ani strohé, ale pomáhá mi to se to naučit.*“

Heda (11/1) říká: „*[...] si v textu vyznačím to nejdůležitější, a to se pak učím.*“

Vilma (7/1) využívá při učení myšlenkové mapy: „*A taky si dělám myšlenkové mapy.*“

Agáta (12/1) využívá při učení svou představivost: „*[...] hodně si to zvýraznit, občas si k tomu maluju i obrázky, třeba bankovku, nebo panáčky, prostě nějakou asociaci, kterou k tomu mám.*“

Lada (2/1) uvádí, jak ji pomáhá při osvojování učiva dřívější znalosti z oboru: „*[...] tak mi přijde, že co se učím, tak už se mi to tam jenom tak zařazuje.*“

Jitka (9/1) využívá k zapamatování si učiva také sluch, vyřkne – slyší – zapamatuje si: „*[...] říkám si to nahlas. A jakmile to řeknu nahlas, jakmile to vyřknu, tak si to vlastně svým způsobem zapamatuju.*“

Snad nejvýstižněji to shrnula Lenka (10/6), která řekla: „*Já si musím věci číst, psát a poslouchat. Musí to jít třema kanálama.*“

#### 6.5 Student

V tématu Student se jsou popsána vyjádření studentů tak, jak sami sebe vnímají v kontextu času, věku a jak se sebehodnotí.

V tomto tématu vyjádřili studenti ze skupiny STARŠÍ více emocí než MLADŠÍ studenti, jak je patrné z tabulky č. 10.

Tabulka 10 Počet a průměr emocí v tématu Student

| <i>Téma Student</i>   |        |        |        |       |        |        |      |          |             |                |        |
|-----------------------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|------|----------|-------------|----------------|--------|
| Druh emoce<br>Skupina | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vzteky | Úzkost | Stud | Beznaděj | Počet emocí | Počet studentů | Průměr |
| MLADŠÍ počet          |        |        | 5      |       | 2      | 2      | 1    |          | 10          | 8              | 1,25   |
| MLADŠÍ průměr         |        |        | 0,63   |       | 0,25   | 0,25   | 0,13 |          |             |                |        |
| STARŠÍ počet          |        |        | 4      |       |        |        | 6    |          | 10          | 6              | 1,67   |
| STARŠÍ průměr         |        |        | 0,67   |       |        |        | 1,00 |          |             |                |        |

Zdroj: vlastní šetření

Výsledek výzkumného šetření přinesl zajímavá zjištění:

studenti ze skupiny STARŠÍ uváděli v souvislosti s tímto tématem pouze dvě emoce, a to hrdost a stud.

MLADŠÍ studenti v souvislosti s tímto tématem vykazali větší emoční variabilitu, popisovali navíc také emoce vzteku a úzkosti.

Emoce radosti, naděje, úlevy, ani beznaděje nebyla popsána ani v jednom případě.

### 6.5.1 Čas na učení

Studenti během rozhovorů odkazovali na čas, jako veličinu, která ovlivňuje plánování studia. Časový faktor zmiňovali také v souvislosti s volbou organizační strategie učení, zejména v období před zkouškou.

Marta (3/1) uvádí, že dálkové studium ve spojení s prací na plný úvazek je pro ni náročné a říká: „[...] tak kolikrát je to časově dost náročný a je to náročný na emoce i nervový vypětí.“

Marta (3/2) ví, že čas na studium musí plánovat: „[...] když si vymezím čas, který tomu věnovat budu.“

Zita (5/1) stejně jako Marta zmiňuje časovou náročnost studia ve spojení se zaměstnáním, když říká: „No, chtěla bych každý den, ale někdy to taky nevyjde, to záleží podle práce, podle rodiny. Snažím si to naplánovat.“

I Vilma (7/1) řeší problém s časem: „[...] takže si musím ten čas na učení plánovat.“

Radka (1/5) zmiňuje čas v souvislosti s osvojováním učiva: „[...] a stálo mě to spoustu času se to naučit.“

Asi nejhůř je na tom s časem Miloš (13/2), který říká: „Prostě mi tam chybí jeden den v týdnu.“

Někteří studenti v rozhovorech zmiňovali čas v souvislosti s přestávkou ve studiu, například Jitka (9/2) uvádí, že začala znovu studovat: „[...] po 14 letech.“

Lenka (10/1): „Měla jsem přestávku, dva roky. Jednou jsem neudělala přijímačky.“

### 6.5.2 Věk

Někteří studenti odkazují v souvislosti s osvojováním učiva také na svůj věk, např.: Jitka (9/4) konstatuje: „Ale protože už mám nějaký věk a znám se, tak se snažím nějak připravit. Samozřejmě, že všechno v životě se nedá připravit. Mám to tak i se seminárkou, musím se připravit, ale nenechávám nic na poslední chvíli. Prostě si na to dám čas a když vím, že to nedám najednou, tak si to rozkouskuju.“ Zde se projevuje prolínání podtémat věk a plánování učiva.

Bára (4/8) dává do souvislosti s věkem stres: „Ale s věkem, snad, se ten stres, aspoň u mě zmenšuje, a před těma zkouškama, ano, bolí mě břicho, ale trvá to třeba jenom den.“

Jitka (9/1) si myslí, že čím je člověk starší, tím více chce být připraven, aby se nemusel cítit trapně: „[...] a čím je člověk starší, tak to s sebou nese i takovej pocit jako ztrapnění. Nebude připravenej, nebude umět, tak tady nemá co dělat.“

Lenka (10/2) vidí souvislost mezi učením a věkem skepticky: „Ten mozek už fakt nefunguje tak, tak je mi to čím dál tím trapnější. Čím jsem starší, tím častěji mám tyhle stavy, že je mi to nepříjemný. Jako že mě vidí, že jsem blb.“ V takových situacích se cítí nepříjemně.

Naopak Lada (2/1) nevidí věk jako něco, co jí překáží na cestě jít za vzděláním: „A trošku s tím věkem jsem asi ambiciózní být dobrá. Takže trošku asi chci uspět a to tak, že jako na tu jedničku, no.“

### 6.5.3 Sebehodnocení

Sebehodnocení vyjadřuje vztah člověka k sobě samému. Jak se vidí, jak se vnímá, jak posuzuje a hodnotí své chování v životních situacích. Je založeno pouze na jeho subjektivním vnímání sebe sama.

Radka (1/1) říká: „*Já jsem v zásadě perfekcionista.*“ Dále uvádí: „*Já nemám problém se prosadit, nemám problém mluvit.*“

Marta (3/6) je na sebe přísná, když říká: „*Já jsem v tomhle k sobě hodně sebekritická a nějaký jako sebeuspokojení u mě je fakt výjimečný. Já jsem se sebou permanentně nespokojená.*“

Ani Vilma (7/4) se sebou není spokojená: „*Já se sebou nejsem nikdy moc spokojená. Vždycky si řeknu, že to mohlo být lepší.*“

Pavla (6/3) má hodně aktivit a proto říká: „*[...] proto já nikdy nemůžu dosáhnout toho perfekcionalismu, to je nemožný pro mě úplně.*“ K tomu dodává: „*Já umím dělat vícero věcí dobře.*“

Lada (2/3) popisuje, jaký vliv na ní má vzdělávání: „*[...] že to vzdělávání mě posunulo. Takže kvůli sobě i v tom smyslu, že si myslím, že sem vyrostla díky tomu.*“

Eva (8/5) si uvědomuje svou silnou stránku – cílevědomost: „*Zase, já jsem taková cílevědomá, svým způsobem, jakože sice to nehrotím, ale jsem cílevědomá. Umím si jít za svým ve smyslu, že když to chci, tak to většinou zvládnou.*“

Jitka (9/1) zná svou slabou stránku a říká: „*Já neumím moc improvizovat.*“

Lenka (10/1) má problém se systematickým uspořádáním, když o sobě říká: „*[...] já jsem velkej nesystematik.*“

### 6.6 Zkouška

Pro možnost porovnání dat z obou výzkumných metod – kvalitativní i kvantitativní, (kde dotazník byl zaměřen pouze na zkoušku a období před a po zkoušce), byla v této kapitole sloučena data z hloubkových rozhovorů z témat: Zkouška, Před zkouškou, Při zkoušce a Po zkoušce do jednoho společného tématu Zkouška a dále, v této části práce, společně interpretována.

V tomto tématu jsou zaznamenány emoce a prožívání studentů před zkouškou, během samotné zkoušky i bezprostředně po zkoušce, tak, jak je uváděli ve svých výpovědích.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že studenti ze skupiny MLADŠÍ prožívají před, během a po testování méně často emoce radosti a úzkosti než studenti STARŠÍ.

V následující části práce jsou tyto výsledky porovnávány s daty získanými kvalitativním šetřením.

Tabulka 11 Počet a průměr z témat Zkouška, Před Z, Při Z, Po Z – z rozhovorů

| <i>Zkouška, Před Z, Při Z, Po Z</i> |            |        |        |        |       |       |        |      |          |             |                |        |
|-------------------------------------|------------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|------|----------|-------------|----------------|--------|
| Téma                                | Druh emoce | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vztek | Úzkost | Stud | Beznaděj | Počet emocí | Počet studentů | Průměr |
|                                     | Skupina    |        |        |        |       |       |        |      |          |             |                |        |
| Zkouška                             | MLADŠÍ     | 2      | 4      | 10     | 1     |       | 24     | 12   |          | 53          | 8              | 6,63   |
|                                     | STARŠÍ     |        | 6      |        |       |       | 16     | 1    |          | 23          | 6              | 3,83   |
| Před Z                              | MLADŠÍ     | 1      | 7      | 7      |       | 8     | 22     |      | 1        | 46          | 8              | 5,75   |
|                                     | STARŠÍ     |        | 1      | 3      |       |       | 16     |      |          | 20          | 6              | 3,33   |
| Při Z                               | MLADŠÍ     |        | 19     | 3      |       | 7     | 11     | 5    |          | 45          | 8              | 5,63   |
|                                     | STARŠÍ     |        | 1      | 3      | 3     |       | 7      | 2    |          | 16          | 6              | 2,67   |
| PO Z                                | MLADŠÍ     | 5      | 2      | 1      | 14    | 11    | 4      | 3    | 1        | 41          | 8              | 5,13   |
|                                     | STARŠÍ     | 9      |        | 4      | 4     |       | 1      | 1    | 2        | 21          | 6              | 3,50   |
| Celkem emocí                        |            |        |        |        |       |       |        |      |          | 265         |                |        |
| Celkem na emoci                     | MLADŠÍ     | 8      | 32     | 21     | 15    | 26    | 61     | 20   | 2        |             | 8              |        |
|                                     | STARŠÍ     | 9      | 8      | 10     | 7     |       | 40     | 4    | 2        |             | 6              |        |
| Celkem emocí                        |            |        |        |        |       |       |        |      |          | 265         |                |        |
| Průměr/student                      | MLADŠÍ     | 1,00   | 4,00   | 2,63   | 1,88  | 3,25  | 7,63   | 2,50 | 0,25     |             | 8              |        |
|                                     | STARŠÍ     | 1,50   | 1,33   | 1,67   | 1,17  |       | 6,67   | 0,67 | 0,33     |             | 6              |        |

Před Z – před zkouškou, Při Z – při zkoušce, Po Z – po zkoušce

Zdroj: vlastní šetření

Porovnáním výsledků obou šetření ukázalo, že kladné emoce byly v kvalitativním i kvantitativním šetření oběma skupinami studentů hodnoceny shodně, tj.:

MLADŠÍ studenti popsali emoci radost v rozhovoru méně často než studenti STARŠÍ, stejně jako v dotazníku, viz tabulka 12.



MLADŠÍ studenti popsali emoci naděje, hrdosti a úlevy v rozhovoru častěji než studenti STARŠÍ, stejně jako v dotazníku.

MLADŠÍ studenti popsali v rozhovoru emoci vzteku. STARŠÍ studenti neuváděli v rozhovorech žádnou emoci vzteku, ale z dotazníkového šetření vyplynulo, že rozdíly mezi oběma skupinami jsou nepatrné. Tento výsledek může být podnětem k zamyšlení, proč STARŠÍ studenti tuto emoci v rozhovoru nezmiňují, když výsledky kvantitativního šetření ukazují, že ji také prožívají?

Úzkost je emoce, kterou MLADŠÍ studenti popsali v rozhovoru častěji než studenti STARŠÍ, naopak v dotazníku tuto emoci popisovali častěji studenti ze skupiny STARŠÍ.

MLADŠÍ studenti popsali emoci studu v rozhovoru častěji než studenti STARŠÍ, stejně jako v dotazníku.

MLADŠÍ studenti popsali emoci beznaděje v rozhovoru méně často než studenti STARŠÍ, v dotazníku ji však popsali častěji než studenti STARŠÍ.

Nejsilnější rozdíly v prožívaných emocích, se středně silným až silným efektem, které byly získány pomocí Cohenova  $d$ , byly tyto emoce:

úzkost:

STARŠÍ studenti ( $M = 3,12$ ;  $SD = 0,94$ ) uváděli, že zažívají v souvislosti s testováním více úzkosti než studenti ze skupiny MLADŠÍ ( $M = 2,98$ ;  $SD = 0,67$ );  $t(12) = -0,33$ ;  $p = 0,75$ ;  $d = 0,79$ ;

naděje:

MLADŠÍ studenti ( $M = 2,70$ ;  $SD = 0,76$ ) uváděli, že zažívají více naděje než STARŠÍ studenti ( $M = 2,40$ ;  $SD = 0,81$ );  $t(12) = 0,71$ ;  $p = 0,49$ ;  $d = 0,79$ ;

radost:

MLADŠÍ studenti ( $M = 2,88$ ;  $SD = 0,90$ ) uváděli, že zažívají méně často radost při zkoušení a testování, než studenti STARŠÍ ( $M = 3,00$ ;  $SD = 0,35$ );  $t(12) = -0,32$ ;  $p = 0,75$ ;  $d = 0,72$ ;

Dalšími emocemi, u kterých byly identifikovány rozdíly v prožívání se středně silným až silným efektem, získané pomocí Cohenova  $d$ , byly tyto:

beznaděj:

STARŠÍ studenti ( $M = 4,08$ ;  $SD = 0,88$ ) uváděli, že zažívají méně beznaděje než studenti ze skupiny MLADŠÍ ( $M = 4,31$ ;  $SD = 0,56$ );  $t(12) = 0,59$ ;  $p = 0,56$ ;  $d = 0,72$ ;

negativní deaktivující:

MLADŠÍ studenti ( $M = 4,31$ ;  $SD = 0,56$ ) uváděli, že zažívají více negativních deaktivujících emocí než studenti STARŠÍ ( $M = 4,08$ ;  $SD = 0,88$ );  $t(12) = 0,59$ ;  $p = 0,56$ ;  $d = 0,72$ ;

úleva:

MLADŠÍ studenti ( $M = 1,92$ ;  $SD = 0,58$ ) uváděli, že zažívají více emocí úlevy než STARŠÍ studenti ( $M = 1,82$ ;  $SD = 0,84$ );  $t(12) = 0,25$ ;  $p = 0,80$ ;  $d = 0,70$ .

Tabulka 12 je souhrnem všech emocí, které byly identifikovány na základě dotazníkového šetření.

Ti, kteří dotazník dokončili a odpověděli na všechny otázky, byli na konkrétní emoce přímo dotazováni. V rozhovorech však hovořili pouze o těch emocích, které považovali za důležité a o kterých hovořit chtěli.

Tabulka 12 Průměr emocí z dotazníkového šetření

| Druh emoce<br>Skupina | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vzteek | Úzkost | Stud | Beznaděj |
|-----------------------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|------|----------|
| MLADŠÍ                | 2,88   | 2,70   | 2,56   | 1,91  | 4,06   | 2,98   | 3,53 | 4,31     |
| STARŠÍ                | 3,00   | 2,40   | 2,28   | 1,82  | 4,02   | 3,12   | 3,52 | 4,08     |

Zdroj: vlastní šetření

Následující část práce se vrací zpět k popisu jednotlivých témat, jež vznikla na základě kvalitativního šetření tak, jak jsou znázorněna v Grafu č. 1.

Dále je popsáno samostatně téma Zkouška. V tabulce č. 13 jsou zaznamenaná data získaná z rozhovorů, vztahující se k tomuto tématu.

Tabulka 13 Počet a průměr emocí v tématu Zkouška – výsledky rozhovorů

| <i>Téma Zkouška</i>   |        |        |        |       |        |        |      |          |             |                |        |
|-----------------------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|------|----------|-------------|----------------|--------|
| Druh emoce<br>Skupina | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vzteky | Úzkost | Stud | Beznaděj | Počet emocí | Počet studentů | Průměr |
| MLADŠÍ počet          | 2      | 4      | 10     | 1     |        | 24     | 12   |          | 53          | 8              | 6,63   |
| MLADŠÍ průměr         | 0,25   | 0,50   | 1,25   | 0,13  |        | 3,00   | 1,50 |          |             |                |        |
| STARŠÍ počet          |        | 6      |        |       |        | 16     | 1    |          | 23          | 6              | 3,83   |
| STARŠÍ průměr         |        | 1,00   |        |       |        | 2,67   | 0,17 |          |             |                |        |

Zdroj: vlastní šetření

Výsledkem je zjištění, že MLADŠÍ studenti vykazují v tématu Zkouška celkově více prožívání emocí než studenti STARŠÍ.

STARŠÍ studenti uváděli, že prožívají v souvislosti s tímto tématem pouze emoce naděje, úzkosti a studu.

MLADŠÍ studenti zmiňovali také emoci radosti, hrdosti, úlevy. Studenti v rozhovorech popisovali svůj vztah ke zkoušce, jako nezbytné podmínce studia. Vyjadřovali své vnímání zkoušky jako takové.

Zita (5/3) na otázku, jak vnímá zkoušky odpověděla: „*Jak je vnímám? Jako nutnost. Že se bez nich nemůžu posunout dál, neměla bych kredity, nemohla bych jít do dalšího ročníku. Je to prostě součást školy.*“

Pavla (6/5) bere zkoušku jako: „*Prostě jako nějakou souhru náhod a událostí a nikdy nevíš, jak to dopadne.*“

Agátě (12/5) se ve škole z počátku moc nelíbilo, a tak se ke zkouškám vyjádřila takto: „*[...] že udělám cokoli, abych to už měla z krku, tak jsem tu jednu zkoušku opisovala.*“

Pro Miloše (13/4) je zkouška prezentací znalostí a dovedností, které studiem získal. U zkoušky chce: „*Odprezentovat ty znalosti, který po nás byly požadovaný v rozumným*

*rozsahu na to, aby si ten učitel mohl s klidným svědomím zapsat tu známku a nemusel se za to stydět, že to tomuhle člověku dal. “*

Zita (5/3) zohledňuje svůj čas věnovaný studiu, když říká: *„[...] abych to udělala, abych se na to nemusela učit znova. “*

Lenka (10/3) vyjádřila svůj postoj ke zkouškám jednoduše: *„Tak prostě mám nějaký bloky, já prostě zkoušení nesnáším. “*

Dana (15/3) vidí ve zkoušce i zhodnocení práce pedagoga, když říká: *„[...] to je vlastně taky výsledek jejich práce, jestli něco umíš, nebo ne. “*

### **6.6.1 Druh zkoušky**

Studenti v rozhovorech vyjadřovali, jak prožívají ústní zkoušení a jak se liší jejich prožívání u zkoušky, která je v písemné formě. Popisovali a uváděli faktory, jež je ovlivňují v rozhodování o možné volbě testování.

Bára (4/8) o ústní zkoušce říká: *„Teda ta mě stresuje teda víc nějaký písemnej test. Mluvenej projev a nějaký kontakt je pro mě daleko horší než nějaký test. “*

Pavla (6/5) se k preferenci zkoušky vyjádřila takto: *„Tak tam záleží na předmětu. Pro mě. Jestli je můj srdcový, tak určitě ústní a jestli můj srdcový není tak písemný. “*

Vilma (7/6) má také jasno: *„Tak to záleží taky na předmětu. “*

Pro Hedu (11/3) je lepší písemné testování: *„Asi písemně, protože tam si dokážu rychleji utříbit ty poznatky, co v tý hlavě mám. A víc aktivuju ten mozek. Řekla bych, rychlejš. “*

Dana (14/4) preferuje ústní zkoušení: *„Takže pro mě určitě lepší ústní zkoušení, kdy ty předvedeš něco, co umíš a když ti náhodou něco vypadne a když je to nějaký normální vyučující, tak tě popostrčí, hodí ti návnadu, ty se chytneš a jedeš dál. Tohle u písemnýho nejde. “* Dana (14/4) zároveň zdůrazňuje, jak důležitý je pro ni osobní kontakt při zkoušení: *„Je to takový osobnější, jsou tam i ty sympatie, ale můžou tam bej i ty nesympatie, ale ta komunikace z očí do očí je podle mě nejlepší. “*

Zita (5/2) přistupuje ke zkouškám jako taktik, když říká: *„No, ty zkoušky ve skupině mi naopak vyhovujou víc, protože každě k tomu něco řekne a že tam nehrozí to, že všechny vyhodí. “*

Lenka (10/5) přiznala, proč nemá rád ústní zkoušení a co jí na něm nejvíce vadí: „*Na ústním mi nejvíc vadí ta konfrontace chytřej člověk a student, jako já. Já totiž nemám ráda, když mě někdo vnímá negativně. Takže to je při zkoušení to, že si ty lidi o mě myslí, že jsem úplně pitomá.*“

### **6.6.2 Obavy ze zkoušky**

Radka (1/1), která preferuje učení se nazpaměť odpovídá na otázku, čeho se bojí u zkoušek takto: „*No, právě toho, že jak se učím nazpaměť, že tam bude to okno a že mi bude chvilku trvat, než mi dojdou ty souvislosti.*“ Také má obavy z toho, že nemá dobře vypracované podklady k otázkám, ale bojí se i špatného hodnocení, kdy říká: „*Že jsem si tu otázku třeba špatně vypracovala, tak toho z té ekonomiky bylo fakt hodně. A druhotně tam bylo takový to – přece jsem se tak strašně učila, dala jsem do toho tolik času, já chci prostě tu jedničku.*“

Marta (3/2) o sobě říká, že je smolař a všechno zkaží a nevzpomene si na všechno: „*Že něco zapomenu, že přijde nějaká situace, která mě zmate, že si sednu před toho zkoušejícího a že budu mít okno.*“

Bára (4/1) má obavy, že nebude mít šťastnou ruku při volbě otázky: „*Jo, že si vytáhneš špatnou otázku.*“

Vilma (7/3) má obavy z toho, jestli byla její příprava dostatečná: „*Mám vždycky strach. Jak jsem říkala, jestli jsem se naučila všechno a jestli to bude stačit. No, a taky mám strach z toho, že si nevzpomenu na všechno. Že prostě nebudu v tu chvíli vědět.*“

Lada (2/3) popisuje pocity před zkouškou jako nepříjemné: „*A projevuje se to takovým tím nepříjemným, že už si přeju, abych to měla za sebou.*“

Jitka (9/2) uvádí, že zažívá v souvislosti se zkouškou stres: „*[...] jdu na tu zkoušku a jsem vystresovaná z toho.*“

### **6.6.3 Očekávání od zkoušky**

Radka (1/1) má jasno, chce být mezi nejlepšími: „*Udělat si ten můj pomyslný zářez na pažbě, tak jo, fakt jedničky tam jsou, směřuju k tomu červenému diplomu.*“

To Pavla (6/4) takové ambice nemá, když říká: „*Prostě chci tu zkoušku nějak udělat. A je mi jedno, za jaký počet bodů, nebo za jakou známku, ale udělat jí.*“ Výsledek zkoušky ji netrápí a říká: „*To se nechám překvapit, protože to je prostě zkouška.*“

Báře (4/3) stačí, aby zkoušku zvládla: „*A abych to udělala, aspoň na tu trojku.*“

Dobry výsledek od zkoušky si chce odnést Lada (2/1) „*Takže trošku asi chci uspět a to tak, že jako na tu jedničku, no.*“

## 6.7 Před zkouškou

Emoce před zkouškou jsou vyjádřeny 11 % z celkově získaných dat viz Graf č. 1.

Téma obsahuje kódy, které byly přiřazeny k jednotlivým podtématům – příprava na zkoušku, výběr termínu, které tvořily diskutované téma Před zkouškou. Zde jsou zaznamenány i kódy vztahující se k fyziologickým projevům, jež studenti popisovali v souvislosti s přípravou na zkoušku. V rozhovorech byly popsány také emoce, které studenti vzájemně prožívají.

Tabulka 14 Počet a průměr emocí v tématu Před Z

| <i>Téma Před Z</i>    |        |        |        |       |       |        |      |          |             |                |        |
|-----------------------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|------|----------|-------------|----------------|--------|
| Druh emoce<br>Skupina | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vztek | Úzkost | Stud | Beznaděj | Počet emocí | Počet studentů | Průměr |
| MLADŠÍ počet          | 1      | 7      | 7      |       | 8     | 22     |      | 1        | 46          | 8              | 5,75   |
| MLADŠÍ průměr         | 0,13   | 0,88   | 0,88   |       | 1,00  | 2,75   |      | 0,13     |             |                |        |
| STARŠÍ počet          |        | 1      | 3      |       |       | 16     |      |          | 20          | 6              | 3,33   |
| STARŠÍ průměr         |        | 0,17   | 0,50   |       |       | 2,67   |      |          |             |                |        |

Před Z – před zkouškou, Při Z – při zkoušce, Po Z – po zkoušce

Zdroj: vlastní šetření

I v tomto tématu byla zaznamenána větší emoční variabilita u MLADŠÍCH studentů. Tito studenti popsali celkem šest emocí, studenti ze skupiny STARŠÍCH pouze tři emoce.

Průměr vyjádřených emocí u skupiny MLADŠÍCH studentů byl vyšší než u skupiny STARŠÍCH studentů.

V souvislosti s obdobím před zkouškou byla nejčastěji vyjádřenou emocí, kterou popsali studenti z obou skupin, úzkost.

### 6.7.1 Příprava

Marta (3/8) má jasno o přípravě na zkoušku. Nejde nepřipravená: *„Protože mi to přijde jako plýtvání časem mým i toho učitele.“* Přípravu na zkoušku Marta (3/8) považuje za náročné období: *„Unavená jsem, nespím, na nic nemám čas.“*

Radka (1/1) se na základě minulé negativní zkušenosti vždy připravuje. *„Nestane se mi, že bych jako šla, že jsem se nějakou otázkou nenaučila. To se mi stalo u maturity a zrovna jsem si jí vylosovala, takže já už jako takhle ne. Tohle jako nechci zažívat.“*

Vilma (7/3) přistupuje k přípravě na zkoušky zodpovědně: *„Já se učím vždycky. To bych nešla, kdybych se neučila. To ne. Já bych nešla, kdybych se na to ani nepodívala. Jako to jenom zkusit. To ne, já nejsem ten typ. To bych tam strachy asi ani nedošla.“*

Miloš (13/2) občas riskuje: *„Občas si to jako lajznu, že to jenom proletím očima a jdu tam, ale to dělám nerad.“*

To Lada (2/1) by si nedovolila jít na zkoušku nepřipravená: *„[...] že bych si nikdy netroufla jít na zkoušku nenaučená.“*

Jitka (9/1) by bez přípravy také na zkoušku nešla. *„Kdybych byla nepřipravená, tak bych na tu zkoušku nešla.“*

Zita (5/1) přípravu na zkoušky nepodceňuje. *„Ale vždycky jsem se všechny otázky naučila, než jsem šla ke zkoušce. Vždycky jsem měla nějaký povědomí o všem. Vždycky abych uměla ke každé otázce něco říct, to jo.“*

### 6.7.2 Výběr termínu

Radka (1/1) si termíny vybírá a ke zkoušce jde, až když je připravená. *„No, střelec určitě nejsem a termíny si vybírám.“*

I při výběru termínu zkoušky lze taktizovat. Bára (4/2) si myslí, že nejlepší je jít první. *„Ale někdy chci ten úplně první termín. Nejlépe je být vlastně úplně první, protože ten vyučující nemá porovnání s těma ostatníma, takže tam tu latku dáváš ty a pokud*

*tam opravdu nejsi úplně ticho, nebo nemluvíš úplně blbosti, tak je to vlastně výhoda jít první.“*

Pavla (6/1) naopak na první termín nechodí. *„Málokdy chodím na první termín, protože se bojím. Protože se bojím, že si budou myslet, že jsem nějaká přemotivovaná, takže to já jsem se nehlásila nikdy.“*

Vilma (7/4) musí zkoušky skloubit se svými pracovními povinnostmi. *„Musím to brát taky podle práce.“* Potřebuje čas na přípravu a preferuje rozestupy mezi jednotlivými zkouškami. *„Nemám ráda, když mám potom víc zkoušek najednou. A taky mám i jiný zájmy a rodinu. A svoje koníčky, takže to musí být tak nějak v rovnováze.“*

Eva (8/3) musí při výběru termínu zohlednit potřeby rodiny a pokud má zajištěné hlídání dětí, raději volí první termíny. *„Ale když mám prostor, tak jdu ráda dřív.“*

### **6.7.3 Fyziologické projevy**

Lada (2/1) popisuje stavy před zkoušku takto: *„No, nevím, že bych se nějak bála. Je to ten nepříjemnej pocit, že něco jdeš jako plnit a máš z toho nějaký výsledek, takový to jako nepříjemný, takže to není stres jako nějaký velkej.“*

Fyzické obtíže a stres ve spojení se zkouškou popisuje Jitka (9/2) takto: *„Ještě ráno jsem vstala, až už to začalo, jakože jsem cítila žaludek, měla jsem trochu sevřenej žaludek, takhle fyzicky jsem to cítila, ten žaludek, tlačení žaludku. Ale ten stres byl přes ten žaludek.“*

Lenka (10/4) popisuje svoje potíže před zkouškou takto: *„[...] já třeba nejím, mám zažívací problémy, to mám dlouhodobě.“*

Dana (14/4) prožívá období před zkouškou takto: *„Potím se. Studenej pot. A takový, jakože až chvění, že se člověk klepe jako ratlík. Někdy i takový v břiše žgrundlání, jak to břicho tak pracuje. Jinak nic většího, jenom ten pot a trochu ten žaludek.“* Dana popisuje svůj problém s příjmem potravy ve zkouškovém období takto: *„Před zkouškou už to fakt nejde. To už bych asi nic nestrávila, už jsem nervózní, a to už nic nemůžu jíst. Nemám na to ani pomyslení a myslím, že by mi to ani nechutnalo. Takže až po zkoušce.“*

Marta (3/2) také nemůže před zkouškou jíst. Expresivně vyjádřila své citové rozpoložení, ve kterém odchází ke zkoušce: *„[...] tak samozřejmě vypiju asi čtyři kafe, vykouřím*



*asi dvacet cigaret, ale najíst se nemůžu, protože bych se pozvracela. Takže jdu s žaludkem úplně báječně naladěným a vždycky s nervama naprosto v kýblu. Nestává se mi, že bych na zkoušku šla úplně v klidu.“*

Radka (1/1), která se na zkoušky systematicky připravuje připustila, že se na ně těší: *„Většinou se na ty zkoušky jakoby těším, nebo je tam velká nervozita.“*

Marta (3/2) nemůže před zkouškou spát: *„Takže samozřejmě před každou zkouškou nemůžu tu noc spát. Naprosto vůbec, třeba pětkrát se vzbudim.“*

Agáta (12/1) sice spát může, ale cítí se: *„[...] spíš jsem taková jako vyhecovaná, trochu.“*

A těsně před zkouškou popisuje Agáta (12/2) svoje pocity takto: *„Tak já se začnu víc potit, zvýší se mi tep, většinou si tak jako poklepávám rukou nebo nohou a občas mám pocit, že mi hučí v hlavě. Prostě nic moc.“*

#### **6.7.4 Atmosféra před zkouškou**

Na Jitku (9/2) nepříjemně zapůsobilo, když některé spolužačky u zkoušky neuspěly: *„Akorát to byl trošku stres, protože nějaký holčiny přede mnou vyhodil.“*

Pavla (6/3) přiznává, že před zkouškou zažívá stres: *„[...] mám taky stresy, když tam sedím a čekám na tu zkoušku. Tak to je jasný.“*

Na Vilmu (7/5) atmosféra před zkouškou nepůsobí dobře. Nechce poslouchat ostatní, jak se baví o zkoušce. *„Tak jdu radši první. To je pro mě lepší, že se tam nemusím dál stresovat. Takže když můžu, tak radši jdu první, ať už to mám za sebou.“*

Stejně to vnímá i Agáta (12/2), když říká: *„Já to prostě nechci poslouchat a nervovat se.“*

Hedě (11/3) naopak společnost před zkouškou nevadí. *„To se snažím opakovat, ale to už je jenom takový to, že do toho koukám, ne že bych se něco naučila a pak už jenom sedím a když tam ještě někdo je, tak povídáme a děláme srandu, abych se odreagovala a nemyslela na tu zkoušku.“*

Zita (5/3) má před zkouškou ráda společnost, pomáhá jí to zmírnit nervozitu. *„Určitě tam nesedím sama v koutku. Naopak, mě to pomáhá, když jsou tam ostatní a bavíme se o tom, jak jsme se učili, co umíme, co neumíme. Ta nervozita potom trošku vymizí.“*

Jitka (9/4) před zkouškou mapuje terén: „[...] mám radši, to je jako s tou přípravou, že si to zmapuju. Jde tam někdo první a pak ti řekne ty pocity.“

## 6.8 Při zkoušce

Samostatné téma, popisující emoce přímo během zkoušky bylo vytvořeno ve snaze dosáhnout co nejhlubšího pohledu na tuto zátěžovou situaci.

Téma vyjadřuje 6,5 % získaných dat.

Tabulka 15 Počet a průměr emocí v tématu Při Z

| <i>Téma Při Z</i>     |        |        |        |       |       |        |      |          |             |                |        |
|-----------------------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|------|----------|-------------|----------------|--------|
| Druh emoce<br>Skupina | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vztek | Úzkost | Stud | Beznaděj | Počet emocí | Počet studentů | Průměr |
| MLADŠÍ počet          |        | 19     | 3      |       | 7     | 11     | 5    |          | 45          | 8              | 5,63   |
| MLADŠÍ průměr         |        | 2,38   | 0,38   |       | 0,88  | 1,38   | 0,63 |          |             |                |        |
| STARŠÍ počet          |        | 1      | 3      | 3     |       | 7      | 2    |          | 16          | 6              | 2,67   |
| STARŠÍ průměr         |        | 0,17   | 0,50   | 0,50  |       | 1,17   | 0,33 |          |             |                |        |

Před Z – před zkouškou, Při Z – při zkoušce, Po Z – po zkoušce

Zdroj: vlastní šetření

Šetřením bylo zjištěno, že MLADŠÍ studenti vyjadřují průměrně dvakrát více emocí než STARŠÍ studenti. MLADŠÍ studenti vykazují výrazně více emocí naděje než studenti STARŠÍ. Častěji je ve skupině MLADŠÍCH studentů zaznamenána také emoce úzkosti. Z tabulky č. 15 je patrné, že studenti ve skupině STARŠÍ vykazují během testování méně negativních emocí než studenti ve skupině studentů MLADŠÍCH.

Na základě zjištěných dat lze konstatovat, že STARŠÍ studenti popisovali v souvislosti se zkouškou méně emocí, a to jak pozitivních, tak i negativních než studenti MLADŠÍ. Zajímavým zjištěním bylo, že ani jedna skupina studentů neuváděla, že by v souvislosti s tímto tématem prožívala beznaděj.

Znamená to, že si studenti během zkoušení a testování natolik věří, že se dokážou zaktivovat a situaci zvládnou?

### 6.8.1 Reakce na zkoušku

Eva (8/2) si dobře uvědomuje, jaké jsou její silné zbraně: „*Ale já mám poměrně velké dar výřečnosti a asi taky působím, že tomu rozumím, prostě jak mluvím. A to souvisí asi s tím, že jsem učitel na té střední škole, že musím reagovat rychle a musím hodně improvizovat.*“

Marta (3/4) jde ke zkoušce také se svojí taktikou „*Ať mě vaříš, jak mě vaříš, stejně mě neuvaříš.*“

Agáta (12/2) dokáže u zkoušky argumentovat: „*Ale ve chvíli, když si vytáhnu něco, o čem aspoň trochu něco vím, nebo k tomu můžu něco domyslet, tak to pak nabudu sebevědomí a klidně argumentuju.*“

Studenti v rozhovorech uváděli, že vyhodnocují situaci na místě zkoušky a volí vhodné taktiky. Miloš (13/4) řekl: „*Když vím, že jsem se to učil, že jsem si to přečetl, tak se snažím hrát, dokud to jde. Ale když vidím, že jsem narazil na nějakou zed', a to téma třeba netuším a několik věcí za sebou nevím, tak vidím, že to je marný a jdu od toho.*“

Eva (8/5) svou prezentaci u zkoušky zhodnotila takto: „*To zase, abych blekotala nějaký kraviny, to radši mlčím, to už mi zase za to nestojí.*“

Takto popsala Lenka (10/3) svoje pocity u zkoušky, když se jí látka nevybavila: „*No, měla jsem francouzský vokna. Výlohu jsem měla.*“ Pro Lenku (10/4) byla důležitá podpora ze strany učitele. „*Ale pro mě to bylo důležité, že jsem cítila, že naproti mně sedí člověk, kterej vnímá tu nervozitu toho člověka a kterej se dokáže naladit na tu naši linii. Já si myslím, že je dobře, že si uvědomujou, že jsme dálkaři, kombinovaný a že tam hraje spoustu jiných věcí.*“

Dana (14/2) popisuje situaci u zkoušky takto: „*A v tu chvíli mě úplně vykolejil, takže já jsem nebyla schopná ze sebe dostat vůbec nic.*“

### 6.8.2 Aktivace u zkoušky

V rozhovorech studenti popsali, jak u zkoušky využívají kognitivní strategie ke zvládnání a překonávání obtížných situací, do kterých se během zkoušení dostávají. Popisovali, jak prožívají a zvládají vlastní emoce při testování.

Radce (1/1) pomohlo, když se u zkoušky zklidnila: „*Ale jako uklidnit se, nadechnout s a říct si: „To víš, to nějak vyplyne“.* Nevzdat to, snažit se ze sebe něco dát. Hlavně nesmět mlčet.“

Marta (3/3) má svou metodu, kterou se snaží zvládnout zkoušku i v případě, že neví. „*[...] tak jsem najela na možnost papoušek, kdy jsem jako odříkávala cosi, co jsem si z tý otázky pamatovala.*“

A Pavla (6/4) ze sebe vědomosti ždímá: „*Takže já to ze sebe ždímám. Jako ždímám, jo. Prostě co jde, tak vyždímám.*“

Heda (11/2) si představuje, že je u zkoušky sama. „*Snažím se na ně nedívat a dělám, že jsem tam sama. A vím, přesně, kde to mám v těch textech napsaný, tak se snažím si vybavit, to, co tam mám podtržený a tak.*“

Ne vždy však strategie studentům vycházejí. Agáta (12/2) takovou situaci popsala takto: „*Já jsem se snažila celou dobu odbočovat k tomu, co umím, ale tato strategie nevycházela. Takže to mě znervóznilo ještě víc.*“

I Dana (14/3) má svou taktiku, jak postupovat při zkoušce. „*Já jsem zjistila, že nejlepší taktika je dlouze přemýšlet, ale furt jako mluvit, takže většinou se snažím mluvit k něčemu, a ne úplně mimo a pomalu, aby to bylo srozumitelný a většinou se to jako vyvede a vyučující je spokojen.*“

## **6.9 Po zkoušce**

V tématu, které zachycuje emoce po zkoušce, vyjádřili MLADŠÍ studenti více emocí než studenti STARŠÍ.

STARŠÍ studenti v souvislosti s tímto tématem neuváděli žádnou emoci naděje, ani vzteku. MLADŠÍ studenti o těchto emocích v rozhovorech hovořili.

STARŠÍ studenti prožívají po zkoušení více radosti, MLADŠÍ více úlevy.

MLADŠÍ studenti uváděli více než dvakrát častěji emoci studu než studenti STARŠÍ.

V následující tabulce č. 16 jsou zaznamenány jednotlivé počty a průměry druhů emocí, vztahující se k tomuto tématu a jejich zjištění výskyt v obou skupinách studentů.

Tabulka 16 Počet a průměr emocí v tématu Po Z

| <i>Téma Po Z</i>      |        |        |        |       |        |        |      |          |             |                |        |
|-----------------------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|------|----------|-------------|----------------|--------|
| Druh emoce<br>Skupina | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vzteky | Úzkost | Stud | Beznaděj | Počet emocí | Počet studentů | Průměr |
| MLADŠÍ počet          | 5      | 2      | 1      | 14    | 11     | 4      | 3    | 1        | 41          | 8              | 5,13   |
| MLADŠÍ průměr         | 0,63   | 0,25   | 0,13   | 1,75  | 1,38   | 0,50   | 0,38 | 0,13     |             |                |        |
| STARŠÍ počet          | 9      |        | 4      | 4     |        | 1      | 1    | 2        | 21          | 6              | 3,50   |
| STARŠÍ průměr         | 1,50   |        | 0,67   | 0,67  |        | 0,17   | 0,17 | 0,33     |             |                |        |

Před Z – před zkouškou, Při Z – při zkoušce, Po Z – po zkoušce

Zdroj: vlastní šetření

### 6.9.1 Hodnocení zkoušky

Hodnocení studentů bylo rozděleno na hodnocení negativní a pozitivní. Toto hodnocení je v další části práce popsáno vybranými pasážemi z rozhovorů.

#### a) Negativní

Radka (1/1) „*A chvíli jsem se za to jako trochu lynčovala, že nejsem tak perfektní, pak mi jako došlo, jestli nejsem jako magor, že se nad dvojkou pozastavuju vůbec. Jestli nechci až moc. Od sebe.*“

Marta (3/8) s hodnocením spokojená nebyla. „*Řekla jsem mu tam toho dost a tu trojku mi moh klidně dát. Neřeknu, kdybych neuměla nic, ale to si fakt nemyslím.*“

Vilma (7/5) si myslí, že kdyby se lépe připravila, mohla u zkoušky dopadnout lépe. „*V první chvíli jsem byla ráda, že to mám za sebou, pak jsem si ale začala říkat, že jsem to mohla zvládnout líp.*“

Svůj neúspěch u zkoušky hodnotí Miloš (13/2) takto: „*Tak pak to prostě nějaká zkouška odnese. A odnesla to třeba ta sociologie.*“

Dana (14/2) hodnotí průběh a výsledek zkoušky takto: „*Celá ta zkouška mi přišla taková divná, spíš mi přišlo, že si na nás vylil nějaký svůj špatnej den. Víím, že nás bylo víc, který vyhodil. Myslím si, že to asi bylo vod něj úplně zbytečný.*“

Agáta (12/2) hodnotí negativně svůj výkon u zkoušky, když říká: „*No a po zkoušce, to pro mě byl pocit, že to byl můj nejhorší výkon u ústní zkoušky v životě. A to jako nepřeháním, protože to jak, jsem se tam vyjadřovala, bylo úplně strašný.*“

Marta (3/3) popisuje, jak se vyrovnala s neúspěchem u zkoušky. Z vyjádření je patrné, jak překonala neúspěch a jak se dokázala zaktivovat k přípravě na opravnou zkoušku: „*Takže to jsem jako nebyla schopná zpracovat ten nezdar. Ale jo, potom jsem se uklidnila, zapsala jsem se až na ten nejposlednější termín a opravdu jsem si k tomu sedla, naučila jsem se to, jak tím papouškovským stylem, tak tím na pochopení.*“

#### **b) Pozitivní**

Jitka (9/3) byla s výsledkem zkoušky spokojená. „*Skončilo to jedničkou. Dostala jsem jedničku a pochválil mě. První zkouška a dobrý, příjemný.*“

Radka (1/3) nemá proti hodnocení vyučujících námitky, a to i přesto, že nedostala jedničku. „*S hodnocením vyučujících, jakože souhlasím.*“

#### **6.9.2 Úleva**

Studenti v rozhovorech popisovali úlevu, kterou po testování prožívají. MLADŠÍ studenti popsali v rozhovorech tuto emoci častěji než studenti STARŠÍ viz tabulka č. 16.

Marta (3/3) je po zkoušce velmi unavená, říká: „*[...] normálně si sednu na gauč a než dosednu, tak usnu. Okamžitě. Protože jsem úplně vyčerpaná.*“

Také Bára (4/2) popisuje, jak se cítí po zkoušce, když říká: „*Úleva. Hned to všechno zapomenou a jdu se připravovat na další.*“

Agáta (12/3) zažila po zkoušce pocit úlevy. „*Strašně se mi ulevilo, že mi to dal.*“

I Lenka (10/4) popisuje svůj stav po zkoušce jako úlevu. „*Ulevilo se mi. Byla jsem strašně ráda, že to mám za sebou.*“

Jak je důležité si po zkoušce odpočinout ví i Miloš (13/5), který říká: „*Uvolnit se a zapomenout na chvíli na ty povinnosti, protože většinou po tom stresovým výkonu člověk není chvílku schopnej nic dělat. Já mám tu zkušenost.*“

Dana (14/2) poslala, jaké pocity zažila, když u zkoušky neuspěla. „*Pak jsem tomu nemohla vůbec uvěřit. Když jsem šla na metro, tak jsem si říkala, že se to asi vůbec nestalo. Zdálo se mi to takový neuvěřitelný, nemohla jsem tomu uvěřit. Ale stalo.*“

### **6.9.3 Odměna**

Radka (1/1) bere dobré výsledky jako samozřejmost a přiznává, že se neodměňuje: „*Moc se neumím odměňovat, teď mi to došlo.*“

Ani Marta (3/5) není zvyklá se odměňovat. „*Já to neberu tak, že bych si odměnu zasloužila. Já to přirovnávám k normálním činnostem.*“

Pavla (6/4) se umí odměnit. „*Tak to kafíčko a vínečko, to stoprocentně.*“

Vilma (7/6) se odmění kávou: „*Tady mám taky ráda jít s holkama na kafe. To je dobrý. Je to taková úleva, že už to máme za sebou.*“

Pro Hedu (11/4) je největší odměnou vést chvíli normální život. „*No, mám dobrej pocit a jedu domů s tím, že zase můžu mít chvíli v uvozovkách ten normální život a jít třeba mezi přátele věkově stejně starý, nebo jít na nějakou akci, a to je pro mě spíš odměna.*“

I Agáta (12/3) se umí po zkoušce odměnit. „*No, jasně že mám radost. Jsem na sebe pyšná. Ale vlastně se taky odměním. A odměním se tak, že jdu dělat to, co chci dělat. Že můžu zase konečně dělat něco příjemnýho, co mi dělá radost a naplňuje mě.*“

Pro Danu (14/5) je odměnou, kromě nějaké dobroty, relax: „*[...] ale pro mě je třeba odměna, že přijdu, vlezu si do postele a nic nemusím dělat.*“

Lenka (1/6) má jasno: „*To by byl úplně hřích se neodměnit, v našem věku!*“

### **6.10 Porovnání se sám se sebou**

V celkovém počtu získaných dat je 5,6 % věnováno tomu, jak se dospělí studenti vyrovnávají s kolektivem, jak a zda vůbec se porovnávají se svými spolužáky a jak celkově vnímají a hodnotí vyučující.

Studenti ze skupiny STARŠÍ uváděli, že prožívají více emocí než studenti MLADŠÍ. V rozhovorech MLADŠÍ studenti popisovali, že zažívají úzkost, STARŠÍ studenti neuváděli, že by tuto emoci prožívali.

Tabulka 17 Počet a průměr emocí v tématu Porovnání se

| <i>Téma Porovnání se</i> |        |        |        |       |        |        |      |          |             |                |        |
|--------------------------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|------|----------|-------------|----------------|--------|
| Druh emoce<br>Skupina    | Radost | Naděje | Hrdost | Úleva | Vzteky | Úzkost | Stud | Beznaděj | Počet emocí | Počet studentů | Průměr |
| MLADŠÍ počet             | 4      |        | 3      | 1     |        | 5      |      |          | 13          | 8              | 1,63   |
| MLADŠÍ průměr            | 0,50   |        | 0,38   | 0,13  |        | 0,63   |      |          |             |                |        |
| STARŠÍ počet             | 2      |        | 1      |       | 1      |        | 1    |          | 5           | 6              | 0,83   |
| STARŠÍ průměr            | 0,33   |        | 0,17   |       | 0,17   |        | 0,17 |          |             |                |        |

Zdroj: vlastní šetření

Radka (1/2) přiznává, že se porovnávala se spolužačkou. „*No, tak asi jsem se trošku porovnávala s XX a on jí napsal, že to má hezký. Já už to měla taky všechno hotový. Já jsem její práci neviděla, ale já jsem si na svojí práci dala hodně záležet, tak tam možná v jednu chvíli byla taková ta závist, ale asi jako v dobrým slova smyslu, protože já jí mám hrozně ráda a vážím si jí.*“

Marta (3/6) se neporovnává. „*To ne. Znamky vůbec, to je mi úplně jedno. Na znamkách nezáleží, teda pokud to nejsou čtyřky, tak na znamkách nezáleží. Jestli mám jedničku, nebo dvojku, to je mi úplně jedno.*“ Marta (3/6) o sobě říká: „*[...] já jsem hodně velkéj samorost.*“

Heda (11/2) se neporovnává. Důležitý jsou pro ni její výsledky. „*Ne, to ne. Já mám zas jenom vnitřně pocit bejt jako na špici. Ne průměr, ale na špici. Kvůli sobě.*“

Miloš (13/6) si všimá toho, jak spolužáci pracují. „*Obdivuju lidi, který třeba se poctivě připravovaly tejdén, mají výpisky, krásný a podtrhaný a dvojitě podtrhaný.*“ Přiznává, že pro něj mohou být inspirací. „*A může to bejt taky motivující.*“

Lada (2/3) se s ostatními neporovnává. „*Ne, jinak se nesrovnávám, to mě ani nenapadlo. Že někdo má něco líp, nebo dostal lepší známku, to snad už ne, v tomhle věku.*“

Ani Lenka (10/7) se s nikým neporovnává. „*Já jsem to nedělala nikdy. Já to vidím tak, že každej má jinej start, jiný možnosti, jinej život, jiný nastavení.*“



### 6.10.1 Vyučující

Radce (1/3) záleží na tom, co si o ní vyučující myslí. *„Záleží mi na smýšlení vyučujících a těch se kterými se setkáváme víc a budeme se potkávat u státnic.“*

Bára (4/7) popisuje, jak na něj zapůsobil vyučující a jak později, na základě osobního setkání, svůj názor upravila. *„Působil na mě jako velká autorita, profesionál, odborník a že to s ním bude těžký. No a teď, jak jsme ho měli poprvé na tu didaktiku, tak jako to byla zatím nejúžasnější hodina zatím.“*

Stejnou zkušenost sdílela i Agáta (12/6): *„Protože na mě působil arogantně. Ani jednou se nepousmál a byl nepříjemný. Tak jsem si říkala, že teda končím na zkoušení. A nakonec se to úplně otočilo a je úplně nejlepší.“*

Pavlu (6/4) potěšil vyučující, když ocenil její seminární práci. *„Pak říkal, že je to hodně těžký téma a že ta seminárka je kvalitně zpracovaná a že vidí, že jsem se tím zabývala. Tak to mě jako hrozně potěšilo, že to jako někdo ocenil.“*

Vilma (7/4) vyjádřila obavu z vyučující takto: *„[...] ta je odborník, je hodně náročná a tam mám strach, že to nebudu tak umět. Tak to mě trochu stresuje, protože se nechci ztrapnit.“*

Miloš (13/6), který sám působí jako učitel umí ocenit práci vyučujícího: *„A není to jenom abych já se neztrapnil, ale když my se to naučíme aspoň nějak solidně, tak on vidí, že to nebyla tak marná práce a ztráta času.“*

Eva (8/6) popisuje svůj vztah k mladším vyučujícím takto: *„Já mám někdy trošku problém, když mě zkouší někdo moc mladej. Když jsem u tý zkoušky a tam sedí proti mně někdo mladej, tak mi to přijde takový divný, takový zvláštní. Takový divný, jakože to pro mě není moc autorita, nebo nevím, jak to mám říct.“*

Dana (14/3) si myslí, že učitelé mohou reagovat na nervozitu studentů u zkoušky: *„[...] i ty učitelé to vycítí, když ses hodně nervózní, pak oni můžou bej nervózní z tebe. Takže, když je to na pohodu, tak to může bejt i takový příjemný pobavení se o nějakým tématu.“*

### 6.10.2 Spolužáci

Radka (1/2) vnímá některé spolužáky jako chytré, zároveň se neubrání srovnání, když říká: *„Jsme tam různý povahy a ty emoce se zchladly, protože si říkám nevyčnívat, tady nebudeš*

*ta nejlepší, nebo jak to říct. Tady je spousta lidí, která hodně ví a ty víš prd. Takže ty nevíš, co se nenaučíš. “*

Lada (2/3) se cítí v kolektivu dobře, ale na rozdíl od Petry, s nikým neporovnává. *„Baví mě komunikovat s váma, protože to pomáhání je pro mě taky fajn, že takhle komunikujeme, je to fakt příjemný, ta skupina, že jsme na jedný vlně, ale neporovnávám se.“*

Agáta (12/1) se přesvědčila o tom, že nejlepší je spoléhat se sám na sebe. *“Upřímně už ani nevěřím těm spolužákům, kteří to tam zpracovali, protože něco měli špatně. Půjčila jsem si skripta a sama jsem si to vypracovala, abych to měla dobře.“*

Miloš (13/7) se cítí mezi spolužáky dobře. *„A tady mám radost, že jsme se potkali podobně naladěný lidi a že jsme schopný komunikovat, doplňovat se a hodně toho zjistíme i od sebe navzájem, protože jsme z různých oblastí a umíme se doplňovat. Je to opravdu dobrý, to mě baví.“*

Také Lenka (10/7) vnímá kolektiv pozitivně. *„Mám to ráda, líbí se mi ta rozvrstvenost, každej je od někud a myslím si, že jsme docela dobrá parta.“*

## 7 Diskuze a shrnutí

V následující části práce jsou všechna témata diskutována a porovnávána s vybranými výzkumnými šetřeními a s dostupnou literaturou.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že netradiční studenti prožívají negativní i pozitivní emoce. Pozitivní emoce, které vyjadřovali v souvislosti s učením a testováním byly emoce radosti, naděje, hrdosti i úlevy. Studenti popsali také negativní emoce deaktivující a to: vztek, úzkost, stud a beznaděj jako emoci negativní aktivizující, které mohou snižovat výsledky učení.

### 7.1 Motivace

Když studenti popisovali svou motivaci ke studiu uváděli radost ve spojení se studovaným oborem, se setkání se spolužáky. Zároveň hovořili o tom, že jsou hrdí na to, že mohou studovat právě na této škole, ale byli hrdí také na svou vytrvalost ve studiu.

Úzkost hodnotili studenti jako negativní emoci, ta jim však zároveň dávala impulz k aktivizaci. O úzkosti hovořili v tomto tématu v souvislosti s minulou zkušeností spojenou se studiem a testováním. Obě skupiny shodně uváděly, že při současném studiu nechtějí tyto situace znovu zažívat. Proto se studenti na zkoušky učí. Přípravou na zkoušku chtějí eliminovat nepříjemné situace. Toto je ve shodě s výzkumným zjištěním Christie a Morris (2021), jež byl zaměřen na hodnocení studentů a jejich emoce, které při testování prožívají. Autorky konstatují, že pozitivní emoce mají pozitivní vliv na výsledky učení, avšak zároveň připouští, že i negativní emoce mohou pozitivně i negativně ovlivnit výsledky učení.

Studenti hovořili o negativní emoci studu v případě, kdy odkazovali na svůj věk v souvislosti s testovanými vědomostmi, jež jsou hodnoceny vyučujícím při zkoušce. V konfrontaci s vyučujícím při ústní zkoušce popisovali, že zažívali pocity studu, protože se domnívali, že jejich vědomosti při testování nejsou dostatečné. Stud však přesto že je negativní emoce, může působit zároveň jako motivátor k dosažení lepších studijních výsledků i výsledků u samotných zkoušek během testování.

Studenti popisovali, jak je motivace ovlivňuje už v průběhu učení a jaký má vliv má na samotné výsledky učení. To potvrzuje i Wilding (2010, str. 29), který uvádí že: „*Motivace nám také umožňuje zvládat vliv negativních emocí a fungovat i tehdy, je-li náš emociální*

*stav negativní.*“ Bylo potvrzeno zjištění, že emoce hrají významnou roli v sebemotivování studentů (Nakonečný, 2012, s. 101, 106). Helus (2011, s. 127) potvrzuje, že při radosti z úspěchu, sebeúctě při překonávání překážek hrají emoce klíčovou roli.

Někteří studenti v rozhovorech uváděli, že stávající studijní obor rozvíjí jejich pracovní dráhu, a proto se stává jejich silnou vnitřní motivací. Vnitřní motivace je dle (Brücknerová, Rabušicová, 2019, 33-49, Thorová, 2015, s. 447) silnější u studentů netradičních než u studentů tradičních. Dospělí středního věku jsou při dosahování svých cílů vytrvalejší.

Někteří studenti v rozhovorech uváděli, že mají nedostatek podnětů. Sami se snaží tento deficit odstranit. Čáp et al., (1998, s. 67) toto potvrzují, když uvádějí, že jedinec: „*Tuto situaci pociťuje nelibě, snaží se vyhledávat nové dojmy, jiné činnosti, pokouší se o změnu.*“ Studenti popisovali, že studium je to, co jim tento nedostatek pomáhá odstranit. Zároveň jim přináší i pocit uspokojení a naplnění touhy po vzdělání (Nakonečný, 2012, s. 107).

Bylo zjištěno, že motivaci, tedy i motivaci ke studiu je potřeba posuzovat vždy individuálně ve vztahu k jedinci a vzít v úvahu všechny jeho osobnostní charakteristiky. Ve vztahu k motivaci je důležité zmínit také stanovené konkrétního cíle.

## **7.2 Učení**

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že si studenti při přípravě na zkoušku učivo plánují. Čas věnovaný na přípravu je určen obtížností předmětu. Studenti z obou skupin shodně uváděli, že je pro ně snazší učit se novou látku v případě, že naleznou vztah mezi informacemi, pokud se s takovou látkou již setkali, nebo pokud má vztah k jejich profesnímu zaměření. Toto zjištění potvrzuje i Löwe (1977, s. 144), který zmiňuje „profesní paměť“. Ta vychází ze specializace dospělého v zaměstnání. Studenti si uvědomují, že pro osvojení si nové látky a uložení informací do dlouhodobé paměti potřebují delší časový úsek. Na základě tematické analýzy bylo výzkumem prokázáno, že ani jedna skupina studentů nevykazovala ve spojitosti s učením emoci úlevy. STARŠÍ studenti vykazovali pouze emoce radosti a úzkosti, MLADŠÍ studenti uváděli, že prožívají během učení více emocí – naději, hrdost, vztek i bezmocnost. Více pozitivních emocí ve vztahu k učení vykazovala skupina MLADŠÍCH studentů. STARŠÍ studenti vykazovali stejný počet pozitivních i negativních emocí.

Dle Christie a Morris (2021) bylo dotazníkovým šetřením Biggs, Kember a Leung (2001) prokázáno, že pokud studenti prožívají pozitivní emoce – naději, pýchu, využívají hloubkový přístup k učení, zatímco studenti, kteří preferují povrchový způsob učení vykazují vyšší úroveň negativních emocí, jako je vztek, nuda a úzkost. Studenti, dle tohoto výzkumu dosahují i lepších studijních výsledků.

Někteří studenti, v rámci výzkumu této diplomové práce, uváděli shodně, že využívají hloubkový přístup k učení, který je založený na pochopení učiva. Pochopení učiva jim dodává jistotu a zmírňuje stres během zkoušení, protože dokážou o tématu hovořit a lépe argumentovat.

### **7.3 Student**

Studenti, v pojetí této práce jsou to netradiční studenti, tedy ti, kteří navštěvují kombinovanou formu studia, pracují na částečné či celé pracovní úvazky. Někteří vstupují do vzdělávání s delším časovým odstupem, někteří studenti již mají založené rodiny. Kromě role studenta tak zastávají ještě řadu dalších rolí. Proto je v tomto tématu zmiňován čas, jako faktor, který ovlivňuje studenty při učení, ale je pro ně mnohdy i limitující z hlediska volby termínu zkoušky. Studenti musí skloubit studijní povinnosti s pracovními (Urban, Jirsáková, 2021, s. 1-12), ale také rodinnými. Studenti popisovali vztahy k sobě samému, vyjadřovali své sebehodnocení. Uváděli, jak je pro ně důležité smýšlení ostatních. Jako důležité vnímají začlenění se do třídního kolektivu, kde nacházejí podporu a pomoc při studiu. Některé výzkumy se již začaly zabývat vztahem sociálního prostředí, nízkou emoční podporou a předčasným odchodem studentů ze vzdělávání Ecornea (2022).

Téma Student, dle výsledku výzkumu provedeného v rámci této diplomové práce, bylo bohatější na emocionální prožívání studentů STARŠÍCH než u studentů MLADŠÍCH. Studenti ve skupině MLADŠÍ hovořili v rozhovorech o emocích vzteku a úzkosti, které nebyly ve skupině STARŠÍCH studentů vůbec identifikovány.

### **7.4 Zkouška**

V tématu Zkouška vyjadřovali studenti své obavy, ale také svá očekávání od zkoušky. Vyjadřovali se k preferovanému druhu zkoušky.

Zajímavým zjištěním bylo, že v žádném rozhovoru, ani ve skupině STARŠÍCH, ani ve skupině MLADŠÍCH studentů nezaznělo, že by si přáli, aby studium probíhalo bez zkoušení.

Studenti zkoušku vnímají jako nezbytnou podmínku studia, jako jasně stanovený dílčí cíl, který musí překonat, aby dosáhli požadovaného výsledku.

V tomto tématu vyjádřily obě skupiny shodně nejvíce prožívaných emocí úzkosti.

MLADŠÍ studenti vykazali v tomto tématu celkově více emocí než studenti ze skupiny STARŠÍ.

Některé výzkumy, například výzkum Christie a Moris (2021), byl zaměřený na formu zkoušení a způsob hodnocení ve vztahu k prožívaným emocím. Studenti měli možnost alternativním způsobem prezentovat vědomosti osvojené učení. Testování je v tomto výzkumu označováno jako „jednostranný akt vyučujícího“, kterému jsou studenti vystaveni. Výzkumníci poukazují na to, že výzkumy v oblasti emocionálního prožívání hodnocení ze strany studentů je nedostatečné a emoce studentů podceňované (Harley et al., 2021).

I toto studenti ve svých rozhovorech zmiňovali, když popisovali, jak prožívají průběh zkoušky, přístup pedagogů, následné hodnocení, jaké emoce prožívají bezprostředně po zkoušce.

## **7.5 Před zkouškou**

V tématu, které se zabývalo výzkumem emocí před zkouškou, studenti popisovali svoje prožívání a emoce při přípravě na zkoušku, fyziologické projevy, ale také atmosféru těsně před samotnou zkouškou. Studenti popisovali, jak na ně působí emoční nastavením ostatních studentů. Toto tvrzení potvrzují i zjištění výzkumníků Harley et al., kteří v roce 2021 uveřejnili článek, ve kterém shrnuli výsledky výzkumu, jež byl zaměřen na zjišťování negativních emocí při počítačových zkouškách. Výzkumu se zúčastnilo celkem 74 studentů. Autoři uvádějí, že emoce jednotlivců mohou ovlivňovat emoce ostatních spolužáků. Studenti, kteří pozorovali úzkost u spolužáků, byli této úzkosti bezprostředně vystaveni ji začali pociťovat také. Bylo prokázáno, že pocity úzkosti ovlivňují kognitivní schopnosti a pod vlivem těchto negativních emocí studenti hodnotili své šance na úspěch u zkoušky. Zde autoři opět odkazují na nedostatečný výzkum v této oblasti, který by pomohl studentům

lépe zvládat tyto situace a pomáhat jim v tom, aby dokázali své vlastní emoce regulovat. Autoři doporučují, v rámci možného budoucího šetření, zaměřit se zkoumáním, zda existuje souvislost mezi atmosférou před zkouškou a výsledky testování. Studenti, kteří v rozhovorech popisovali atmosféru před zkouškou shodně uváděli, jak je atmosféra bezprostředně před zkouškou ovlivňuje.

U obou skupin bylo toto téma druhým v pořadí v počtu vyjádřených emocí, hned po tématu Zkouška. I v této testované oblasti vyjádřili MLADŠÍ studenti více emocí než studenti STARŠÍ. Ve vyjádření emoce úzkosti byl mezi oběma skupinami pouze nepatrný rozdíl. Ve skupině MLADŠÍCH studentů se v tomto tématu objevila i emoce beznaděje, na rozdíl od STARŠÍCH, kteří ji neuvodli ani jednou.

Harley a kol (2021) uvádějí, že před testováním vykazují studenti pozitivní emoce naděje a negativní emoce úzkosti, které se týkají událostí, které teprve nastanou. Toto konstatování studenti ze skupiny STARŠÍ i MLADŠÍ potvrzují, protože o těchto emocích ve svých rozhovorech hovořili.

Christie a Moris (2021) uvádějí, že pokud studenti mají kontrolu nad zadanými úkoly, mají pocit jistoty, například osvojením učiva a konají zkoušku s tím vědomím, že mají ještě další možnost k opravě případného neúspěchu, jejich úzkost se snižuje. Studenti toto v rozhovorech nezmiňovali. Na zkoušku se připravovali a chtěli uspět na první pokus.

## **7.6 Při zkoušce**

Téma se věnuje popisu emocí, jež studenti zažívají během testování. V tomto tématu byly zahrnuty emoce spjaté s reakcí na zkoušku. Studenti zde také popisovali, jak se u zkoušky dokážou zaktivovat. MLADŠÍ studenti zmiňovali ve svých rozhovorech, že prožívají více emocí než studenti ze skupiny STARŠÍCH.

Zajímavým zjištěním bylo, že ve spojitosti se zkouškou ani jedna skupina studentů nezmínila emoci beznaděje. Tím studenti potvrzují, že aktivity, jež v souvislosti v učení a testování vyvíjejí, považují do budoucna za smysluplné. Studenti mají naději, že dosáhnou vytouženého cíle (Helus, 2011, s. 125). U skupiny osmi MLADŠÍCH studentů byla emoce naděje zmíněna celkem devatenáctkrát, naproti tomu v šestičlenné skupině STARŠÍCH studentů byla zmíněna pouze jednou.

Emoci studu je spojení s tématem Zkouška uváděli MLADŠÍ studenti dvakrát častěji než studenti STARŠÍ.

Z toho, že studenti ve svých rozhovorech popisovali pouze proběhlé ústní zkoušky lze dovozovat, že v souvislosti s písemným testováním nezažívali tolik negativních emocí, na rozdíl od klasického ústního zkoušení, protože o nich nehovořili. Možným způsobem, jak zmírnit negativní emoce spojené s testováním nastínil Harley et al. (2021) ve svém výzkumu zaměřeném na testování emocí v počítačovém prostředí. Výsledky prokázaly, že pokud jsou studenti testování individuálně prostřednictvím počítače, mohou prožívat nižší úroveň negativních emocí oproti klasické písemné zkoušce ve třídě. Výzkumníci konstatují, že testování v on-line prostředí může zvyšovat emocionální pohodu studentů, snižovat negativní emoce a tím zároveň zvyšovat úspěšnost studentů u zkoušek. Doporučují budoucí výzkumná šetření směřovat ke zkoumání vzájemných souvislostí mezi prostředím, ve kterém dochází k testování, emočním prožíváním studentů a dosaženými studijními výsledky.

### **7.7 Po zkoušce**

Nejčastěji vyjádřenou emoci, kterou studenti popisovali po vykonané zkoušce, byla úleva. Studenti odpočívali a alespoň na chvíli si užívali pocit bezstarostnosti a využívali možnost věnovat se jiným aktivitám, na které neměli v průběhu přípravy na zkoušku čas. Obě skupiny studentů se shodují na tom, že si musí po zkoušce odpočinout a studenti nejsou schopni téměř žádné aktivity, zejména ne té, která je spojená s učením. Je to tím, že úleva je emoce pozitivní, avšak deaktivující, takže dosažení pocitu úlevy nemotivuje jedince k žádné aktivitě. Byla to skupina MLADŠÍCH studentů, která v rozhovorech uvedla více celkových emocí spojených s obdobím těsně po zkoušce než studenti STARŠÍ. MLADŠÍ studenti popisovali více emoce úlevy, STARŠÍ se naopak po zkoušce více radují.

Harley a kol. (2021) zmiňují, v souvislosti s testováním, emoci studu, která se vztahuje k událostem, které již proběhly. Tato emoce byla ve výzkumu v rámci diplomové práce zaznamenána, avšak nebyla dominantní emoci v tomto tématu. Ve skupině MLADŠÍCH studentů byla tato emoce popsána v průměru 0,38 ve skupině STARŠÍCH je vyjádřena 0,17.

Hodnocení a emocionální dopad hodnocení na samotné studenty není dle Christie a Morris (2021) dostatečně prozkoumáno a popsáno, ačkoliv hodnocení bylo identifikováno



jako jeden z klíčových faktorů v učení studentů. Autorky doporučují zaměřit se v dalších výzkumných šetřeních také na tuto oblast.

Zajímavým zjištěním bylo, jak různě studenti přistupují k odměně po vykonané zkoušce. Někteří studenti, zejména ti, kteří uváděli, že studují proto, že je škola baví, se po zkoušce odměňují a považují to za samozřejmost. Jiní studenti při rozhovoru uváděli, že absolvování zkoušky nemají vůbec spojené s odměnou. Během rozhovoru však někteří z nich přijali myšlenku, že výkon spojený s prezentováním znalostí, který museli podat u zkoušky, si vlastně odměnu zaslouží a připustili, že o případné odměně budou v budoucnu uvažovat.

### **7.8 Porovnávání se**

Zajímavé byly výsledky, které vznikly porovnáním emocí úzkosti, které prožívají obě skupiny při porovnávání se sami se sebou, se spolužáky a při vnímání učitelů. Někteří studenti uváděli, že se vůbec neporovnávají s jinými studenty, ani s jejich studijními výsledky. Jiní naopak uváděli konkrétní příklady, kdy se s jinými studenty srovnávají, kdy srovnávají své výkony s výkony ostatních. MLADŠÍ studenti vykazovali emoce úzkosti a úlevy, u studentů ze skupiny STARŠÍCH tyto emoce absentují.

### **7.9 Vybraná výzkumná zjištění**

Eliota a Hirumi v článku z roku 2019 (s.1065-1084) nazvaném Teorie emocí v praxi pedagogického výzkumu: - interdisciplinární kritický literární přehled popsali současný stav pedagogického výzkumu v oblasti emocí. Poukazovali na nedostatek rozsáhlejší longitudinální studie, která by se týkala emocí a učení. Zmínili také, že výzkum ve vzdělání v tomto směru zaostává za výzkumem v ostatních vědních oborech a role emocí není dostatečně prozkoumána (Naude et al., 2014, s.211-228). Konstatují, že zaměření výzkumu v oblasti vzdělávání pouze na pozitivní emoce a jednu emoci negativní – emoci strachu ve vztahu k učení je nedostatečné. Kromě nedostatku finančních prostředků, spatřují autoři článku problém také v tom, že v literatuře nejsou dostatečně popsány účinky negativních emocí a tyto účinky nejsou ani nedostatečně prozkoumány.

Toto zjištění bylo podnětem pro autorku práce, aby se zaměřila také na negativní emoce, spojené s testováním. V rozhovorech studenti zmiňovali emoce vzteku, úzkosti, studu a beznaděje, které prožívají v souvislosti s učením a testováním. Dle Naude et al. (2014,

s. 211-228): „*Údaje v reálném čase by měly větší hodnotu při posuzování vzorců emočních a kognitivních změn v průběhu učení.*“ Data pro tuto práci byla získávána v období testování, tedy v souladu s touto myšlenkou.

Ecornes (2022) zveřejnil výsledky výzkumu, který proběhl v květnu 2019 v Norsku. Výzkumu se zúčastnili studenti vysoké školy, celkem 207 respondentů, z toho 33 mužů a 173 žen. Výzkum byl zaměřen na role emocí ve vysokoškolském vzdělávání. Autor zde opět konstatuje, že oblast, která se zaměřuje na emoce v souvislosti se studiem a testováním, je nedostatečně prozkoumána. Tato oblast, jež souvisí s hodnotícími situacemi obsahuje celou škálu emocí, např. úzkost, uspokojení a úlevu. Radost je spojována s radostí studentů, kterou zažívají při získávání nových znalostí a s jejich zájmem o učební látku. Výzkum se zabýval také faktory, jež ovlivňují setrvání studentů ve studiu. Uvádí, že pro studenty je v tomto ohledu nezbytná sociální podpora ze strany spolužáků, ale také učitelů. Toto bylo výzkumem, který proběhl v rámci této diplomové práce, potvrzeno. Studenti v rozhovorech uváděli, jak je pro ně důležitá podpora ze strany spolužáků. Tato podpora je důležitá pro zvládnutí zátěže a snižování stresu. Ecornes konstatuje, že v Norsku trpí úzkostí z testu více než 40 % vysokoškolských studentů. Autorka podobný statistický údaj ve vztahu k českým vysokoškolským studentům nezjistila. I zde je prostor pro další výzkumná šetření.

Výsledky norského výzkumného šetření uvádějí, že starší studenti dosahovali výrazně pozitivnějších výsledků týkajících se emocí spojených s učením. To lze interpretovat tak, že starší studenti zažívají více radosti ze získávání nových znalostí, jsou hrdější a optimističtější na to, že jsou studenty. Zároveň pociťují méně negativních emocí v situacích, které jsou spojeny s učením. Výsledky výzkumu, který byl proveden v rámci této diplomové práce ukazují, že pouze skupina MLADŠÍCH studentů vykazovala v souvislosti s učením více prožívaných pozitivních emocí než negativních. STARŠÍ studenti vykazovali shodný počet pozitivních i negativních emocí prožívaných při učení.

Výsledky norského výzkumu, jehož cílem bylo také nalézt odpovědi na výzkumnou otázku, která se zabývala tím, proč studenti studium nedokončí, prokázaly, že rozhodnutí o ukončení studia je ovlivněno řadou faktorů. Jejich setrvání ve studiu ovlivňují také pozitivní emoce, které prožívají při učení, jejich zájem a kvalita výuky. Výsledky norského výzkumu

také prokázaly, že existuje souvislost mezi sociálním začleněním studentů a jejich setrváním ve studiu.

V úvodu této diplomové práce byly položeny výzkumné otázky, které byly předmětem výzkumného šetření. Popisem a interpretací výsledků byly tyto otázky zodpovězeny.

VO1: Jaké emoce prožívají netradiční studenti během učení a testování?

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že studenti prožívají během učení a testování různé druhy emocí: emoce radosti, naděje, hrdosti, úlevy, vzteku, úzkosti, studu a beznaděje.

VO2: Jak prožívání těchto emocí ovlivňuje jejich motivaci k učení?

Studenti obou skupin uváděli, že během učení a testování prožívají pozitivní i negativní emoce. Studenti dále uváděli, že jejich motivace je ovlivněna aktivizujícími emocemi. Zajímavým zjištěním bylo, že studenti ze skupiny MLADŠÍ vykazali v tématu Motivace více prožívaných emocí (tedy pozitivních i negativních), než studenti STARŠÍ.

VO3: Jak souvisí druh a intenzita emoce se setrváním ve studiu?

Na tuto výzkumnou otázku se autorce nepodařilo odpovědět, protože všichni studenti, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, setrvali a ve studiu i nadále pokračují. Data byla sbírána v letním semestru prvního ročníku, ve zkuškovém období, aby bylo možné co nejdříve zachytit prožívání emocí studentů v tomto období. Pokud by někteří studenti nenastoupili do dalšího ročníku, chtěla autorka zjistit, jaké emoce ovlivnily jejich rozhodnutí ve studiu nepokračovat. Tímto omezením byl rozsah práce limitován.

HO: Učení dospělých není ovlivněno emocemi.

Studenti uváděli, že prožívají v souvislosti s učením různé emoce. Hypotéza byla zamítnuta.

Hypotéza, jež byla vyslovena v úvodu práce a která byla založena na předpokladu, že pokud budou studenti prožívat při učení a testování pozitivní emoce, setrvají ve studiu, byla zamítnuta.

Výsledkem výzkumného šetření bylo zjištění, že skupina MLADŠÍCH i skupina STARŠÍCH studentů prožívá při studiu a testování více negativních emocí než emocí pozitivních. V obou skupinách studentů převládaly negativní emoce úzkosti a studu. Přesto dále ve studiu setrvávají a uvádějí, že chtějí studium dokončit.

Jsou tyto negativní emoce natolik aktivující, že dokážou ovlivnit setrvání ve studiu? Z provedeného šetření nevyplynulo, že pokud budou studenti při učení a testování prožívat pozitivní emoce, ve studiu setrvají.

Zde se otevírá prostor pro další výzkumná šetření.

Proč tedy studenti setrvávají ve studiu, i když neprožívají při učení a testování pozitivní emoce a převažují u nich emoce negativní?

Jaké faktory ovlivňují setrvání studentů ve studiu? Tyto otázky lze vnímat jako podnět a doporučení pro další výzkumná šetření.

## **Závěr**

Emoce ovlivňují každé lidské chování, promítají se do každodenního života. Diplomová práce se zaměřila na popis emocí v souvislosti s učením ve vztahu k netradičním studentům. Projevy a zvládnání emocí závisí na osobním nastavení jednotlivce, na jeho zralosti, psychosociální vyspělosti. Záleží na tom, jak student dokáže své emoce rozpoznat a jaké strategie využívá při jejich zvládnání. Svým druhem a typem dokážou emoce v jednotlivci probudit aktivitu a připravit ho na zvládnání složitých úkolů, se kterými se musí během studia vyrovnat. Emoce však dokážou působit i opačně, a to zejména v případech, kdy své emoce student nezvládá a nedokáže, byť i negativní emoce proměnit v motivující sílu.

Diplomová práce Psychologie učení dospělých – role emocí v učení dospělých byla rozdělena do dvou částí.

V teoretické části práce byly, na základě odborné literatury a relevantních dokumentů, vymezeny a popsány základní termíny z oblasti psychologie ve vztahu k učení dospělých. Na základě sběru sekundárních dat byl vysvětlen význam motivace a sebemotivace v učení dospělých. Bylo popsáno sebeřízené učení, jako důležitá složka v učení dospělých. Při sebeřízeném učení se odpovědnost za přístup k učení přesouvá na samotného studenta. Ten si uvědomuje a ví, proč studuje a dokáže efektivně využívat svou vnitřní motivaci, jež ovlivňuje přístup k učení i samotné studijní výsledky více než motivace vnější.

Praktická část obsahuje výzkumná šetření, kterými byla získána primární data potřebná ke zpracování diplomové práce. Byly vytvořeny dvě věkově odlišné skupiny studentů. Skupinu MLADŠÍ tvořili studenti do 35 let, studenti od 36 let byli zařazeni do skupiny STARŠÍ. Pro kvalitativní výzkum byly zvoleny hloubkové nestrukturované rozhovory. Kvantitativní data byla získána dotazníkovým šetřením. Rozhovory byly převedeny doslovnou transkripcí z mluveného slova do písemného textu a následně byly rozřazeny do podtémat, z nichž bylo vytvořeno osm hlavních témat. Témata byla znázorněna v tematické mapě a zpracována v tematické analýze. Ta byla následně interpretována a doplněna názornými ukázkami z provedených rozhovorů.

Předložená práce se zabývala nepříliš rozpracovanou problematikou emocí z hlediska psychologie učení. Je to jistě zajímavé téma, které si zaslouží svoji pozornost. Problematika je zajímavá i z hlediska budoucích výzkumů, jejichž výsledky mohou být inspirativní a podnětné jednak pro studentovo efektivní jednání z hlediska strategií učení, tak i z hlediska jeho motivace. Mohou pomoci jedinci využívat emoce jako hybnou a aktivující sílu při učení, což se jeví jako přínos pro rozvoj andragogiky.

Závěrem lze tedy konstatovat, že důkladnější porozumění emocím, jež jsou prožívány během učení a testování, může být klíčem k tomu, jak studenty motivovat a posilovat ve studiu a zároveň, jak je podporovat v jejich úsilí studium dokončit.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ATKINSON, R. L. et al., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- ARMSTRONG, M., a S. TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5258 7.
- ARRIVÉ, J-Y., 2004. *Umění prožívat emoce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-828-7.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I., 2012. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3249-6.
- BENEŠ, M., 2005. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-542-6.
- BIGGS, J., D. KEMBER a D. Y. P. LEUNG. 2001. "The Revised Two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F." *British Journal of Educational Psychology*, 71(1): 133–149. doi:10.1348/000709901158433
- BLATNÝ, M. et al., 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BRÜCKNEROVÁ, K. a M. RABUŠICOVÁ. 2019. Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia Paedagogica*. [online]. 2019, 24(1), 33-49. [vid. 2022-02-20] ISSN 18037437. DOI:10.5817/SP2019-1-2.  
Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-2>
- COSNIER J., 2015. *Psychologie des émotions et des sentiment*. [online] 2015, [vid. 2022-01-12]. Dostupné z:  
[http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf)
- ČÁP, J. a M. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ERIKSON, E., 2015. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0786-3.
- ČÁP J., V. ČECHOVÁ a M. ROZSYPALOVÁ, 1998. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. Praha: H&H. ISBN 80-86022-36-6.

DOPITA M. a F. SAHATQIJA, 2019. In: ŠUPPLEROVÁ M. et al., Netradiční studenti v terciárním vzdělávání. *Sborník z konference o vzdělávání dospělých ADUCA 2015*. Olomouc 8. a 9. října 2015: Olomouc: Filozofická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci [vid. 2021-01-20]. 2019, Dostupné z: Aeduca. [online]. ISBN 978-80-244-5485-6. Dostupné z: <http://aeduca.upol.cz/>

EKORNES, S., 2022. The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students' intentions to drop out. *Higher education research and development* [online]. Routledge, 2022, 41(4), 1044-1059 [vid. 2022-10-15]. ISSN 0729-4360. Dostupné z: doi:10.1080/07294360.2021.1882404

ELIOT, J. A. R. a A. HIRUMI, 2019. Emotion theory in education research practice: an interdisciplinary critical literature review. *Educational technology research and development* [online]. 2019, New York: Springer US. 67(5), 1065-1084 [vid. 2022-10-15]. ISSN 1042-1629. Dostupné z: doi:10.1007/s11423-018-09642-3

EYSENCK, M. W. a M. T. KEANE, 2008. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1559-4.

FEY, M. K., et al., 2014. Learning Through Debriefing: Students' Perspectives. *Clinical Simulation in Nursing* [online]. 2014, 10(5), 249–256 [vid. 2022-02-06]. ISSN 1876-1399. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1876139914000103>. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2013.12.009>

FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.

FORD, M. E., 1992. *Motivating Humans. Goals. Emotions and Personal Agency Beliefs*. London: Sage.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HARLEY J. M., et al., 2021. University students' negative emotions in a computer-based examination: the roles of trait test-emotion, prior test-taking methods and gender. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46:6, 956-972, DOI: 10.1080/02602938.2020.1836123



- HARTL, P., 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-841-7.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HELUS, Z., 1995. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-245-4.
- HELUS, Z., 2011. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HELUS, Z., 2018. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4675-3.
- HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HENDL, J. a J. REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HNILICA, K., 1992. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. [online]. 1992, 17(4), 477-485. [vid. 2022-01-12] ISSN 2336-2189 [online].  
Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3711%20title=>
- HOMOLA, M., 1972. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HRBÁČKOVÁ, K. et al., 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-731-5214-7.
- HRBÁČKOVÁ, K., J. HLADÍK, S. VÁVROVÁ a V. ŠVEC, 2011. Development of the Czech Version of the Questionnaire on Self-Regulated Learning of Students. *The New Educational Review*. [online]. 2011, 26(4), 33-44. [vid. 2022-02-20]. ISSN 1732-6729.
- CHOY, S., 2002. *Nontraditional Undergraduates*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center For Education Statistics. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>
- CHRISTIE H. a N. MORRIS, 2021. Assessment and emotion in higher education: the allure of blogging, *Research in Post-Compulsory Education*, 26:2, 148-163, DOI: 10.1080/13596748.2021.1909922

- JANDERKOVÁ, D., 2000. Pedagogicko-psychologické zvláštnosti vzdělávání dospělých. *Pedagogická orientace*. [online] 2000, 10(2), 91-96. [vid. 2022-01-12]. 2000, ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8113/7321>
- KAZÍK, P., 2008. *Rukověť dobrého lektora*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2453-9.
- KOUHOUTEK, R. et al., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, s.r.o. ISBN 80-85867-94-X.
- KUBÍKOVÁ, K., A. BOHÁČOVÁ, I. PAVELKOVÁ a S. ŠTĚCH, 2021. *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3165-5.
- KUČERA, D., 2013. *Moderní psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4621-0.
- KULIČ, V., 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0447-5.
- LEWIN, K., 2019. *Teorie pole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1550-9.
- LOJA, R., 2019. *Emoce pod kontrolou*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2217-2.
- LOKAJÍČKOVÁ, V., 2014. Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta [online] 2014, 64(3), 287-306. [vid. 2022-01-12]. 2014, ISSN 0031-3815 (Print), ISSN 2336-2189 [Online] Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/12/Ped\\_2014\\_3\\_03\\_Metakognice\\_287\\_306.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/12/Ped_2014_3_03_Metakognice_287_306.pdf)
- LÖWE, H., 1977. *Úvod do psychologie učení dospělých*. Praha: SPN. ISBN 14-735-77.
- MALACH, J., 2003. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7042-947-1.
- MACHALOVÁ M., 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Gerlach Print: Bratislava. ISBN 80-89142-07-9.
- MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-246-7.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MUŽÍK, J. 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.
- NAKONEČNÝ, M., 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.

- NAKONEČNÝ, M., 2012. *Emoce*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-614-2.
- NAKONEČNÝ, M., 2014. *Motivace chování*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- NAKONEČNÝ, M., 2015. *Obecná psychologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-929-7.
- NAUDE, L., T. J. VAN DEN BERGH a L. S. KRUGER, 2014. Learning to Like Learning: An Appreciative Inquiry into Emotions in Education. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 06, 2014, 17(2), 211-228. [vid. 2022-11-12]. 2014, ISSN 13812890. DOI <https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1007/s11218-014-9247-9>
- PAVELKOVÁ, I., K. KUBÍKOVÁ a A. BOHÁČOVÁ, 2020. Strach a školní výkon. Praha: *Pedagogika*. [online]. 70(2), 139-156. [vid. 2022-01-12]. ISSN 2336-2189 Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1594>.
- PEKRUN, R., T. GOETZ, W. TITZ. & R.P. PERRY. 2002. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*. [online]. 37, 91-106. [vid. 2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/profile/Javier-Sanchez-Rosas/post/How-can-i-apply-and-access-the-Academic-Emotions-Questionnaire-by-Pekrun-et-al-2005/attachment/59d6351c79197b8077992b77/AS%3A383031052390406%401468333127197/download/2005+AEQ+Manual.pdf>
- PETERSON, E. R., S. G. RAYNER & S. J. ARMSTRONG, 2009. Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future? *ScienceDirect: Learning and Individual Differences*. [online]. 19(4), 518-523. [vid. 2022-01-12]. ISSN 1041-6080. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.06.003>
- PLACETTE, C. L., 2021. Jak můžeme dosáhnout vynikající úrovně výuky? *Časopis Vesmír*. Praha: *Vesmír, s.r.o.* [vid. 02.03.2022]. 2021, 100(9), 540-542. ISSN: 0042-4544  
Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2021/cislo-9/jak-muzeme-dosahnout-vynikajici-urovne-vyuky.html>
- PLAMÍNEK, J., 2010. *Tajemství motivace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3447-7.

- PLAMÍNEK, J., 2013. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4751-4.
- PODLAHOVÁ, L. et al., 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4217-5.
- POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, I., 2018. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3.
- PRŮCHA, J., 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J.; E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-597-2.
- PRŮCHA, J., 2020. *Psychologie učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.
- RABUŠICOVÁ, M., L. RABUŠIC et al., 2008. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5859-0.
- REINHAUS, D., 2013. *Techniky učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4781-1.
- ROGERS, J., 1989. *Adults Learning*. Avon: Open University Press. ISBN 0-335-09215-2.
- SLAVÍK, M. et al., 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.
- SOVÁK, M., 1985. *Biologické základy učení*. Praha: SPN. ISBN 14-316-85.
- STERNBERG, R. J., 2009. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.
- STUHLÍKOVÁ, I., 2007. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.
- ŘÍČAN, P., 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- SCHWEDER, S. a D. RAUFELDER, 2022. Examining positive emotions, autonomy support and learning strategies: Self-directed versus teacher-directed learning environments. *Learning environments research* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, 25(2), 507-522.

SMÉKAL, V., 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-80-3.

STANESCU, D. F., 2017. Narrative Mediation Path – An Innovative Tool for Developing the Reflective Function of Non-Traditional Students. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2017, 9(1), 51-63. [vid. 2021-15-12] DOI:10.18662/rrem/2017.0901.04  
Dostupné z: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/24>

STRAUSS, A. a J. Corbinová, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

URBAN, K., 2019. *Ako na Dunningov-Krugerov efekt*. In: Youtube.com [online]. [vid. 01.03.2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=gQkjRQmaPZQ>

URBAN, K., 2021. Metakognitívne procesy a stratégie čítania a učenia. *Čitateľská gramotnosť: Výsledky slovenských žiakov v štúdiu PISA 2018* (Tematická správa). Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. [online] 3. kapitola, 80-00. [vid. 13.02.2022]. ISBN 978-80-89638-33-8. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/350018368\\_Metakognitivne\\_procesy\\_a\\_strategie\\_citania\\_a\\_ucenia](https://www.researchgate.net/publication/350018368_Metakognitivne_procesy_a_strategie_citania_a_ucenia)

URBAN, K. a J. JIRSÁKOVÁ, 2021, Motivation and personality traits in adult learners. *Sage Journals*. [online]. London: Sage. [vid. 2021-12-06]. 2021, ISSN 1479-7194.  
Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14779714211000361>

VACÍNOVÁ, M. et al., 2007. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-42-6.

VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.

- VAVRICOVÁ, M., 2013. SúčasnÉ trendy vo výskume zvládania. *Československá Psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. [online] Praha: Československá akademie věd. 57(2), 134-143. [vid. 2022-01-12]. 2013, ISSN 0009-062X. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Monika\\_Hricova/publication/312220013\\_Contemporary\\_trends\\_in\\_coping\\_with\\_stress\\_research/links/5b46eb64a6fdccadaec10770/Contemporary-trends-in-coping-with-stress-research.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Monika_Hricova/publication/312220013_Contemporary_trends_in_coping_with_stress_research/links/5b46eb64a6fdccadaec10770/Contemporary-trends-in-coping-with-stress-research.pdf)
- VETEŠKA, J. a T. VACÍNOVÁ et al., 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-012-9.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2000. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: ČAS, z. s. ISBN 978-80-907809-1-0.
- VETEŠKA, J., 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VLČKOVÁ, K., 2011. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita.
- Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>
- doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84
- WILDING, C., 2010. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2754-7.
- WOLF, D., 2018. *Jak překonat strach, úzkost, paniku a fobie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0618-9.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů*. 22. 4. 1998. [vid. 2021-12-06] ISSN 1211-1244
- ZULL, J. E., 2006. Key aspects of how the brain learns. *New Directions for Adult and Continuing Education* [online]. 2006, (110), 3–9 [vid. 2022-02-06]. ISSN 1536-0717.

Dostupné z:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ace.213><https://doi.org/10.1002/ace.213>

## Seznam obrázků

|  |    |
|--|----|
| Obrázek 1 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů ..... | 17 |
| Obrázek 2 Tematická mapa .....                       | 63 |

## Seznam tabulek

|   |    |
|---|----|
| Tabulka 1 Druhy učení .....   | 18 |
| Tabulka 2 Metakognitivní strategie v autoregulovaném učení .....                  | 24 |
| Tabulka 3 Univerzální výraz emocí.....  | 33 |
| Tabulka 4 Dospělost .....   | 47 |
| Tabulka 5 Procentuální vyjádření kódů v tématech v obou skupinách .....           | 62 |
| Tabulka 6 Porovnání procentuální vyjádření kódů v tématech v obou skupinách ..... | 62 |
| Tabulka 7 Počet a průměr typů emocí u obou skupin .....                           | 65 |
| Tabulka 8 Počet a průměr emocí v tématu Motivace obě skupiny .....                | 66 |
| Tabulka 9 Počet a průměr emocí v tématu Učení.....                                | 72 |
| Tabulka 10 Počet a průměr emocí v tématu Student .....                            | 76 |
| Tabulka 11 Počet a průměr z témat Zkouška, Před Z, Při Z, Po Z z rozhovorů.....   | 79 |
| Tabulka 12 Průměr emocí z dotazníkového šetření .....                             | 81 |
| Tabulka 13 Počet a průměr emocí v tématu Zkouška – výsledky rozhovorů.....        | 82 |
| Tabulka 14 Počet a průměr emocí v tématu Před Z .....                             | 85 |
| Tabulka 15 Počet a průměr emocí v tématu Při Z .....                              | 89 |
| Tabulka 16 Počet a průměr emocí v tématu Po Z.....                                | 92 |
| Tabulka 17 Počet a průměr emocí v tématu Porovnání se .....                       | 95 |

## Seznam grafů

|  |    |
|--|----|
| Graf. 1 Procentuální zastoupení témat..... | 61 |
|--|----|