

Stará, Jana; Krčmářová, Tereza; Lopes, Juliana Crespo

Prožívání státních závěrečných zkoušek studenty a reflexe tohoto prožívání jejich učiteli

Studia paedagogica. 2024, vol. 29, iss. 1, pp. [107]-136

ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2024-1-5>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.81274>

Access Date: 31. 01. 2025

Version: 20250130

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

STUDIE

PROŽÍVÁNÍ STÁTNÍCH ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK STUDENTY A REFLEXE TOHOTO PROŽÍVÁNÍ JEJICH UČITELI

STUDENTS' EXPERIENCE OF THE FINAL STATE EXAMS AND THEIR TEACHERS' PERCEPTION OF THIS EXPERIENCE

Jana Stará^a, Tereza Krčmářová^a, Juliana Crespo Lopes^b

^aPedagogická fakulta, Univerzita Karlova

^bDepartamento de Teoria e Fundamentos da Educação,
Universidade Federal do Paraná, Brazil

ABSTRAKT

Ve studii vycházíme z analýz odpovědí na uzavřené i otevřené otázky vlastního dotazníkové šetření na vzorku 50 studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy bezprostředně po vykonání státní závěrečné zkoušky (SZZ). Vedle výzkumu prožívání SZZ studenty předkládáme i výzkum toho, jak toto prožívání reflektovali jejich zkoušející. Zde vycházíme z analýzy skupinových rozhovorů s 12 vysokoškolskými učiteli. Výsledky ukazují, že většina studentů při SZZ prožívala nervozitu a strach; značnou část z nich se podařilo examinátorům uklidnit. Studenti pro zvládání stresu užívali různé copingové strategie. Mnozí očekávali výraznou emocionální podporu a spravedlivý a profesionální přístup zkoušejících. Někteří měli tendenci odmítat možnost stres samostatně a aktivně řešit a do značné míry jeho existenci přisuzovat zkoušejícím. Naopak examinátoři se cítili stresovými projevy studentů znejistěni, stres studentů při SZZ vnímali jako adekvátní, nadměrný stres spojovali s jejich nepřipraveností či nízkou odolností. To kontrastuje s výpověďmi studentů, že pro přípravu udělali své maximum. Výsledky výzkumu tak vedou k úvahám, zda jsou očekávání vyučujících týkající se vysoké míry autonomního učení současných studentů reálná, zda a případně v čem jsou studenti učitelství pro 1. stupeň specifictí a jaké změny v průběhu studia a pojetí SZZ jsou žádoucí ke zvýšení spokojenosti obou stran.

KLÍČOVÁ SLOVA

vysokoškolské vzdělávání učitelů; státní závěrečné zkoušky; prožívání zkoušek studenty; úzkost ze zkoušek; stres studentů; copingové strategie; vysokoškolský učitel

ABSTRACT

In this study, we examine the experience of state final exams. We draw on analyses of responses to closed and open-ended questionnaire items from 50 primary school teacher training students at the Faculty of Education, Charles University, immediately after taking the state final exams. We complement the research on students' experiences with research on how their examiners reflected on these experiences. Here we draw on the analysis of group interviews with 12 university teachers. The results show that while most students experienced anxiety during these exams, a significant proportion of them could be reassured by the examiners. Students used a variety of coping strategies. Many expected strong emotional support and a fair and professional approach from the examiners. Some tended to reject the opportunity to actively deal with the stress themselves and largely attributed responsibility for it to the examiners. The latter felt distressed by students' expressions of stress, perceived students' stress in state final examinations as normal, and associated excessive stress with students' unpreparedness. This contrasts with the fact that most students stated they had done their best to prepare. The results make one wonder whether university teachers' expectations for high levels of autonomous learning among current students are realistic, whether and in what ways the students of primary school teaching are unique and what changes in the study and final examinations are desirable and would increase the satisfaction of both parties.

KEYWORDS

pre-service; teacher training; university final exams; students' experience of final exams; exam anxiety; student stress; coping strategies; university teacher

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Jana Stará, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Katedra preprimární a primární pedagogiky, M. Rettigové 4, 116 39, Praha
e-mail: jana.stara@pedf.cuni.cz

Úvod

Ve výsledcích dotazníkového šetření s cílem zjistit, jak studenti (v textu používáme generické maskulinum student, které zastupuje obě pohlaví) hodnotí závěr studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ (dále jen U1St) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (dále jen PedF UK) bezprostředně po vykonání státních závěrečných zkoušek (dále jen SZZ), nás zaujalo, nakolik se studenti v otevřených výpovědích věnují otázce prožívání SZZ s důrazem na prožívání stresu. Když jsme o studentských odpovědích na základě prvního seznámení s výsledky neformálně diskutovali s kolegy, překvapilo nás, že téma prožívání státnic a vyrovnávání se s nimi je pro studenty v současnosti (oproti dřívějšímu) velmi citlivé a spojené se silnými emocemi.

Nejen výsledky rešerše odborné literatury, ale i alarmující výsledky šetření psychického zdraví v populaci (NÚDZ, 2023) i další neformální rozhovo-

ry s vysokoškolskými učiteli nás přesvědčily, že téma prožívání SZZ u vysokoškolských studentů a reakce na toto prožívání ze strany jejich vyučujících jsou důležité. Výzkumně se prožívání SZZ a uzavírání vysokoškolského studia v učitelských programech nevěnuje dostatečná pozornost, a to ani v zahraničí. Věříme, že náš výzkum přispěje v odborné komunitě k prohloubení porozumění této problematice.

1 Problematické prožívání vysokoškolského studia studenty

1.1 *Stres vysokoškolských studentů*

Vysokoškolské studium bývá často spojováno se stresem a úzkostí studentů (např. Austin et al., 2010; Brougham et al., 2009; Cardoso et al., 2019; Páduraru, 2018; Trigueros et al., 2020; Zeidner, 1992). Dřívější výzkumy naznačují, že množství vysokoškolských studentů prožívajících podle jejich subjektivního vnímání výraznější stres je značné a ve srovnání s výzkumy realizovanými v 80. a 90. letech 20. století vzrostlo (Brougham et al., 2009; Pierceall & Keim, 2007; Vašátková, 2000), přičemž studentky, tedy ženy, vykazují větší míru stresu než mužští studenti (Brougham et al., 2009; Dusselier et al., 2005; Soderstrom et al., 2000).

V různých studiích (Abouserie, 1994; Brougham et al., 2009; Dyson & Renk, 2006; Larson, 2006; Misra et al., 2000; Ross et al., 1999) byly identifikovány stresory ve vysokoškolském studiu. Patří mezi ně rodinné vztahy, finance, každodenní starosti, sociální vztahy a akademické stresory (Brougham et al., 2009).

Zvláštní pozornost je věnována stresu v počátcích studia (Brougham et al., 2009), kdy se studenti stávají obvykle více nezávislími, protože se stěhují se od svých rodin. Jsou tak zodpovědní za to, že vyjdou se svěřenými financemi, anebo jsou závislí na své schopnosti si finance zajistit, musejí dostát studijním povinnostem, zorientovat se v systému vysokoškolského studia a přizpůsobit se novému společenskému životu.

Lindquist (2019) konstatuje, že emočně problémové byly pro studenty ve Švédsku U1St také 1) vztahy s univerzitními učiteli i učiteli provázejícími ve školách, kde vykonávali praxi, a 2) z jejich pohledu irelevantní obsah kurzů. Studenty zneklidňoval rozpor mezi ideálním učitelem, kterým chtějí být a o kterém se učí, a zkušenostmi, které mají z praxe v základních školách i z univerzitní výuky.

Existují výzkumné doklady, že nadměrný stres vysokoškoláků se často pojil s poruchami pozornosti a soustředění, nemocemi, zvýšenou mírou deprese, úzkostí, sníženou životní spokojeností (Brougham et al., 2009; Dyson & Renk, 2006; Edwards et al., 2001) či nevhodnou životosprávou (Brougham et al., 2009; Hudd et al., 2000). Stres během studia negativně

ovlivňoval výkon a výsledky studentů, měl vztah k jejich nízké sebeúctě a někdy vedl k jejich odchodu ze studia (Austin et al., 2010; Brougham et al., 2009; Cardoso et al., 2019; Trigueros et al., 2020).

Na druhé straně je důležité zmínit, že určitá míra stresu ve vysokoškolském studiu je vnímána pozitivně. Výzkum typických znaků úspěšného studenta (Matošková & Potočková, 2016), který byl artikulován přímo samotnými studenty (výzkum byl založen na projekční metodě skupinové koláže a její prezentace), ukazuje, že studenti vnímali stres jako něco, co ke studiu na vysoké škole neodmyslitelně patří. K charakteristikám úspěšného studenta podle nich patřily právě schopnost sebeřízení, organizace času, překonávání překážek a zvládání neúspěchu. Skupina nadaných studentů přímo poukazovala na to, že vysokoškolské studium je učí pracovat ve stresu, řídit sama sebe a svůj čas, řešit problémy a jednat s lidmi.

1.2 Zvládání stresu vysokoškolskými studenty

V odborné literatuře (Brougham et al., 2009; Zuckerman & Gagne, 2003) se setkáváme s pěti hlavními strategiemi zvládání stresu vysokoškolskými studenty:

1. svépomoc (vyjadřování emocí, porozumění emocím a hledání emocionální podpory) s cílem udržet duševní pohodu,
2. čelení stresu pomocí strategie řešení problému (aktivní zvládání problému, plánování, potlačení konkurenčních aktivit a hledání instrumentální podpory),
3. přizpůsobení se, a to prostřednictvím přijetí, „přerámování“ negativního vymezení stresové situace, nahrazení cíle a udržování optimismu,
4. vyhýbání se stresu prostřednictvím popření, odmítnutí možnosti jej autonomně řešit, výhradní spoléhání se na „vyšší moc“ a/nebo svalování viny či odpovědnosti na druhé a jejich obviňování,
5. uzavření se do sebe a sebeobviňování, neustálé přemítání o problému, avšak bez snahy jej řešit.

Zatímco první tři výše uvedené strategie jsou označovány za adaptivní, tedy úspěšné, negativně predikující úzkost ze zkoušek (Alvi et al., 2022), poslední dvě jsou označovány za maladaptivní (Brougham et al., 2009; Zuckerman & Gagne, 2003), pozitivně predikující úzkost ze zkoušek. Svépomoc (1) a uzavření se do sebe a sebeobviňování (5) bývají označovány jako *strategie zaměřené na emoce*, ostatní strategie (2–4) se označují jako *strategie zaměřené na problém* (Brougham et al., 2009).

Pro muže i ženy z řad studentů byly podle výzkumu Broughama et al. (2009) strategie zaměřené na emoce užívány častěji než ty zaměřené na problém. Ženy studentky uváděly ve výzkumu Eatonové a Bradleyho (2008) častější užívání strategií spojených s emocemi, podobně ve výzkumu Broughama et al. (2009) uváděly více než muži, že využívají strategii uzavření se do sebe

a sebeobviňování. Brougham et al. (2009) zjistili, že u studentů mužů silně pozitivně korelovaly akademické stresory a strategie vyhýbání se, uzavření se do sebe a sebeobviňování.

Lindqvist (2019) identifikoval tři copingové strategie týkající se studentů učitelství v primární škole, kterými se vyrovnávají s vnímanými diskrepancemi mezi svým přesvědčením a realitou (viz výše). Jsou to strategie požadování změn (*change advocacy*), kolektivní sdílení (*collective sharing*) a redukce zodpovědnosti (*responsibility reduction*). Prosazování změn vychází z přesvědčení studentů, že výukovou praxi lze pozitivně ovlivnit, a i když důsledky tohoto zlepšení nemusejí pocítit oni sami, má smysl pro budoucí studenty. Kolektivní sdílení je copingová strategie, jejímž prostřednictvím mohou studenti ve spolupráci s dalšími lidmi nacházet způsoby, jak zvládat nesoulad. Redukce odpovědnosti je strategie užívaná v případě, že některé emocionálně problematické situace není možné ovlivnit a je nutné redukovat svou odpovědnost za ně.

1.3 Emočně náročné prožívání zkoušek

Stres vysokoškoláků je kromě začátku studia patrný především ve specifických obdobích, jako jsou období zkoušek a prezentací (Trigueros et al., 2020; Zeidner, 1992). Samostatná výzkumná pozornost je věnována stresorům, jež se vážou ke zkoušení, testování a s nimi spojenému hodnocení studentů. Výzkumníci zkoumají úzkost ze zkoušek (*exam anxiety*) (Alvi et al., 2022; Păduraru, 2018; Stöber & Pekrun, 2004), z testů (*test anxiety*) (Cassady & Johnson, 2002; Khalaila, 2015; Neuderth et al., 2009) či z hodnocení (*evaluation anxiety*) (Moneta et al., 2007). Pojmy stres či úzkost ze zkoušek, testů či z hodnocení se často překrývají. Někteří autoři hovoří o emočně problémových situacích vázaných na zkoušky či testy (Lindqvist, 2019).

Jako příčiny stresu spojeného se zkouškami byly identifikovány životní styl (dysfunkční vztahy, změny životních podmínek, špatné životní podmínky, nedostatek odpočinku a pohybu, nové zodpovědnosti, finanční problémy, kombinace práce a studia, nedostatek času, zdravotní problémy, nevhodné stravovací návyky a nadužívání stimulantů), psychologické faktory (pocit nedostatečné kontroly nad zkouškovou situací, nerealistická očekávání, prokrastinace, obavy z budoucnosti, iracionální přesvědčení, negativní myšlení a nadměrná sebekritičnost), nedostatečně rozvinuté studijní dovednosti a akademické faktory (zvyšující se studijní zátěž, chybějící informace, požadavky předmětu, zameškané přednášky, očekávání vyučujících, časová náročnost studia) (Păduraru, 2018).

U studentů s úzkostmi z testů jsou jejich zhoršující se výsledky přičítány také kognitivním interferencím typu „už mi zbývá jen polovina času na přípravu, a jsem teprve u třetí otázky“ a jejich deficitům ve schopnosti připravit se na zkoušku samostatně, přičemž jejich vyučující od nich očekávají

právě vysoce autonomní učení. Tito studenti si však často nedovedou vlastní učení samostatně naplánovat, nedokážou se přinutit chodit na přednášky, které jsou nepovinné, vyznat se v nestrukturovaných studijních materiálech, obejít se bez častější zpětné vazby apod. (Neuderth et al., 2009).

Podle subjektivního vnímání studentů U1St ZŠ v Hradci Králové se v roce 1999 jeví jako nejnáročnější stresory v oblasti studentovy práce kumulace zkoušek, jejich náročnost a potíže s „materiálem“ ke zkoušce, přičemž závažnost těchto stresorů se v porovnání s rokem 1989 nesnížila, naopak se mírně zvýšila u všech tří uvedených stresorů, nejvíce u potíží s „materiály“ ke zkoušce (Vašátková, 2000).

Stres před zkouškou ve výzkumu na univerzitě v Calgary (Austin et al., 2010) negativně koreloval s předpokládaným ohodnocením, s pocity připravenosti na zkoušku a s pozitivním vnímáním předmětu, ke kterému se zkouška vázala. Stres před zkouškami a v jejich průběhu se projevuje nepravidelným rytmem spánku, pocity vyčerpanosti, izolace, smutku, bolesti, žaludečními problémy, neschopností si vybavit naučené (Alvi et al., 2022; Kumari & Jain, 2014; Păduraru, 2018).

Stres související se zkouškami také způsobuje nezdravé návyky (užívání kofeinu, tabáku, psychoaktivních látek, léků na uklidnění, proti bolesti aj.), které v dlouhodobém horizontu mohou vést k vážnějším zdravotním problémům (Păduraru, 2018). Je zřejmé, že tyto projevy pak mohou zapříčínovat další stres.

1.4 Zvládání stresu spojeného se zkouškami a podpora studentů

Păduraru (2018) ze skupinových rozhovorů se studenty ekonomie na univerzitě v Bukurešti identifikovala čtyři kategorie copingových strategií, jež se vážou ke zvládání stresu před zkouškami, v jejich průběhu a po nich. Jsou to obecné strategie používané během semestru, které lze označit i jako strategie pomáhající s řešením stresu nejen při zkouškách (dostatek pohybu, kvalitní strava, přiměřený odpočinek a pozitivní myšlení, plánování studia a volného času, zjištění přesných informací ohledně očekávání vyučujících, požadavků na předmět), dále strategie používané při přípravě na zkoušku (vypracování si rozvrhu, který zahrnuje studium a zábavu, ponechání si času na opakování, přestávky, správné stravovací a spánkové návyky, cvičení, konzumace kávy a energetických nápojů), strategie používané během samotné zkoušky (zachování klidu, pečlivé přečtení otázky/zadání/pokynů, opakované přečtení otázky/zadání/pokynů, stanovení priorit) a strategie používané po zkoušce (vyhýbání se sebekritice, odměna za tvrdou práci, dostatek odpočinku). Neuderth et al. (2009) řadí copingové strategie pro zvládání úzkosti ze zkoušek do oblastí zaměřených na emoce, kognici a dovednosti.

Výzkum studentů různých oborů na univerzitě v Londýně autorů Money et al. (2007) ukázal, že užívání copingové strategie „svěpomoc pro vyrovnání

návání se se stresem při přípravě na zkoušky“ pozitivně korelovalo se strategickým učebním stylem. Strategie čelení stresu a přizpůsobení se korelovala s hloubkovým a strategickým stylem, vyhnutí se s povrchovým stylem a negativně s hloubkovým a strategickým stylem. Uzavření se do sebe a sebeobviňování korelovaly pozitivně s povrchovým stylem a negativně se stylem strategickým. Víra ve vlastní schopnost adekvátně reagovat v situacích, které jsou nejednoznačné, nepředvídatelné či stresující (*self-efficacy*), pozitivně korelovala s hloubkovým a strategickým přístupem ke studiu (Moneta et al., 2007). Naopak studenti obávající se hodnocení a vykazující nízkou míru *self-efficacy* inklinovali k povrchovému učebnímu stylu (Cassady & Johnson, 2002; Moneta et al., 2007; Pintrich, 1999). Studenti neadekvátně se obávající zkoušek mají tendenci k jejich odkládání. Zažívají tedy období bez dosažení úspěchu, a jejich úzkost se tak posiluje. Přetnout tento začarovaný kruh tak může být těžší a těžší (Neuderth et al., 2009).

Dá se shrnout, že víra ve vlastní schopnost adekvátně reagovat v situacích (které jsou nejednoznačné, nepředvídatelné či stresující, což jsou pro mnohé studenty zkoušky) a absence úzkosti z hodnocení ovlivňují pozitivně přístup ke studiu.

Mnozí autoři přicházejí s návrhem začlenit do počáteční fáze vysokoškolského studia problematiku copingových strategií jako prevenci úzkosti ze zkoušek či testů (Moneta et al., 2007; Neuderth et al., 2009). Lindqvist (2019, s. 549) zdůrazňuje pozitivní efekty začleňování kolektivního sdílení jako jedné z copingových strategií, Khalaila (2015) potřebu věnovat se ve vysokoškolské přípravě více motivačním faktorům a sebepojetí. Lindqvist (2019) podtrhuje důležitost práce s emocemi.

Na základě metaanalýzy výzkumů referují Moneta et al. (2007), že výcvik v copingových strategiích zaměřených na emoce (systematická desenzitizace) neprokázal výraznější pozitivní výsledky v oblasti akademického výkonu. Podobně tomu bylo u kognitivních metod (trénink pozornosti, kognitivní restrukturalizace, techniky řízené imaginace), které měly dopad na vnímání úzkosti z testů, avšak pouze nekonzistentní dopad na akademický výkon studentů. Ke stejným výsledkům se dospělo i u programů zaměřených na rozvoj studijních dovedností, kde se neprokázal ani vliv na subjektivní pociťování úzkosti z testů, ani vliv na akademický výkon. Pokroku v subjektivním vnímání úzkosti z testů i v akademickém výkonu bylo dosaženo, pokud byly programy kombinací užívání relaxačních technik, systematické desenzitizace, technik představování si a/nebo kognitivních metod.

1.5 Prožívání konce studia

V závěru vysokoškolského studia se stresová zátěž zvyšuje z důvodu blížící se nové etapy života, svázané většinou s prací. Studie Keane et al. (2021) poukázala na to, že studenti pociťují v závěru studia stres z důvodu potřeby

řešit svou profesní budoucnost, pochybují o svých šancích získat dobrou práci i o svých schopnostech ji dobře vykonávat. Reddy et al. (2018) identifikovali pět důvodů akademického stresu u studentů posledních ročníků: pocit, že nejsou dost dobří, strach z neúspěchu, vztahové problémy, problémy ve vztazích s učiteli a neadekvátní studijní podmínky. Lindqvist (2019) mezi konfliktní situace řadí také konflikty s univerzitními učiteli, provázejícími učiteli na praxích a jejich neprofesionální chování.

Metaanalýza výzkumů mezi studenty (Isserstedt et al., 2007) přinesla zjištění, že úzkost ze zkoušení se zvyšuje v průběhu studia. Nejvyšší je v jeho závěru. V rámci kvalitativně vedeného výzkumu mezi studenty U1St na PedF UK v letech 2021–2022 bylo zjištěno u respondentů pocitování stresu, úzkosti a strachu ze selhání při SZZ (Lopes & Stará, 2022; Lopes et al., 2023). Studie kolektivu autorů (Concerto et al., 2017) ukázala, že v týdnu před závěrečnými zkouškami byla u studentů lékařství nejen výrazně vyšší úroveň stresu, ale také nižší kortikální plasticita, která umožňuje mozku reorganizovat se a napomáhat mj. při učení a zapamatování si. Tato inverzní korelace ukazuje, že stres způsobený závěrečnými zkouškami může ve skutečnosti snížit studijní schopnosti.

Ze šetření Burnse (2008) vyplývá, že to, zda studenti v době závěrečné zkoušky očekávají, že budou dosahovat daných výsledků, je více ovlivněno jejich psychickým stavem než jejich přípravou. Konkrétně bylo zjištěno, že sebedoceňování a úzkost významně (na hladině 0,05) souvisí s očekáváním studentů, zatímco čas strávený studiem a počet absencí v kurzu nikoli. Naopak výzkum Crosse et al. (2016) ukázal, že existuje mírná korelace mezi výkonem u závěrečné zkoušky a připraveností na ni.

Brücknerová (2021) konstatuje, že hodnocení smysluplnosti vysokoškolského kurikula se na začátku studia generuje na základě studentské zkušenosti s konkrétními předměty, ale ke konci studia stále více odráží smysluplnost celkového přínosu studia. Toto zjištění koresponduje s poznatkem Lindqvista (2019), že emočně problémovými situacemi jsou pro studenty učitelství také rozpor mezi jejich ideály a zkušenostmi (viz výše). V této souvislosti je dobré ovšem zmínit i zjištění Dahlgrenové a Chiriakové (2009), že studenti učitelství na konci studia nevnímají často teorii, zodpovědnost a spolupráci, které jsou součástí studia, jako něco, co má souvislost s jejich (budoucí) prací učitele. Shrnují, že ve výpovědích studentů učitelství i čerstvých absolventů je patrný tradiční pohled na učitelské dovednosti jako na něco, co se učí až v praxi. Zajímavou otázkou je také, zda zjištění, že vysokoakademicky motivovaní studenti mají lepší akademické výsledky a je pravděpodobnější, že studium dokončí – což bylo výzkumně zjištěno (Khalaila, 2015) – platí ve stejné míře jako pro ostatní vysokoškoláky i pro studenty učitelství, kteří možná teorii tolik nedoceňují.

2 Role vysokoškolských učitelů při podpoře studentů

Trigueros et al. (2020) poukazují na to, že vysokoškolský učitel může podporovat studentovu autonomii, která pak vede k rozvoji vnitřní motivace studenta a jeho aktivnímu zapojení se do výuky. Je spojena s vlastním rozhodováním a osobní iniciativou. Takovéto jednání učitele může studentovo negativní prožívání stresu snižovat a může vést k dovednosti účinně se vyrovnávat se stresem v budoucnu. Učitel ale může také studenty a jejich chování i průběžné výsledky neúměrně kontrolovat a řídit, což vede k vnější motivaci k učení a brání studentům v zapojení se do vlastního učení. Studenti jsou pak méně připraveni samoregulovat adaptivní chování, mají tendence upustit od činnosti a „stáhnout se“ kvůli absenci odměny nebo společenského uznání. Jak bylo výše zmíněno, existují výzkumné doklady (Moneta et al., 2007; Neuderth et al., 2009), že má cenu nabízet studentům podporu v osvojení si copingových strategií, a to již od počátku studia.

Pro zralé studenty (nad 26 let) učitelských oborů, kterých se týkalo výzkumné šetření Brücknerové (2021), je důležitá učitelova vstřícnost a ochota naslouchat. Kromě toho tito studenti zmiňují potřebu nastavení takových podmínek, které je možné vnímat jako rozumné a smysluplné, tedy nejeví se jim jako svévolně komplikující jejich život (Brücknerová, 2021). Nejčastějším indikátorem smysluplnosti je podle Brücknerové využitelnost poznatků v praxi. Pravděpodobně ještě výrazněji hodnotí smysluplnost studia prizmatem propojení s praxí studenti U1St (Carpenter & Byde, 1994; Pravdová, 2013). Z pohledu (nejen) těchto studentů je zásadní, aby vysokoškolská učitelé důsledně teorii a praxi propojovali (Musil, 1998; Vondrová et al., 2020). Partnerský přístup není podle Brücknerové (2021) otázkou didaktické preference, ale zásadní podmínkou vysokoškolské výuky. Tato badatelka poukazuje na to, že zvýšení vnímavosti k potřebám studentů může být pro učitele dlouhodobým rozvojovým procesem. Na některé podněty studentů lze reagovat rychle, a přispět tak v krátkém čase k větší pohodě studentů. Jde např. o úpravu požadavků a pravidel týkajících se docházky, termínů, úkolů, pravidel pro absence apod. Pilířem kvalitní výuky je podle výzkumu Brücknerové (2021) také optimální náročnost, přičemž pro zralé studenty je důležité, že tato náročnost trvá na důstojných standardech a je podřízena cíli studia. Důstojné standardy by měly zahrnovat adekvátní výzvy pro studentovo přemýšlení, přičemž u jádrových předmětů respektují studenti velmi náročná zadání, u předmětů jimi vnímaných jako okrajové považují za optimální nižší nároky.

Ze shromážděných poznatků je zřejmé, že závěr studia představuje pro vysokoškoláky náročné období, často související s prožíváním stresu. Je také nesporné, že současní studenti vyžadují partnerský přístup svých učitelů i optimální náročnost studia a že se mnozí z nich potýkají s nadměrným stresem spojeným s úzkostí ze zkoušek a hodnocení, se kterými jim jejich

vyučující mohou do jisté míry pomoci. Obecně výzkumy ukazují, jak mohou být studijní plány a přístupy vyučujících změněny, aby mohlo docházet k adekvátní podpoře studentů.

Méně poznatků máme o samotném prožívání SZZ studenty. Nedostatek výzkumných nálezů v této oblasti nejen v ČR, ale i v zahraničí nám připadá problémový, protože právě ty by mohly přinést důležité změny v pojetí těchto zkoušek a v podpoře studentů zaměřené na efektivní přípravu na tyto zkoušky i jejich průběh. Aby mohly být případné změny a podpora realizovány, není potřeba znát jen prožívání studentů, ale také to, jak na hlasy studentů v této oblasti reagují jejich učitelé. Na obě, spolu související mezery v této badatelské oblasti reaguje náš výzkum.

3 Metodologie výzkumu

3.1 Kontext k metodologii

Studujícími U1St na PedF UK jsou převážně ženy (např. v akademickém roce 2021/2022, kdy byl náš výzkum realizován, byli v 5. ročníku čtyři muži z celkového počtu 95 studujících).

Státní závěrečné zkoušky konají studenti z pětiletého neděleného magisterského oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ z pedagogiky, matematiky s didaktikou (dále jen matematiky), českého jazyka a literatury s didaktikou (dále jen českého jazyka a literatury) a ze zvoleného zaměření (tělesné, výtvarné, hudební či dramatické výchovy nebo anglického jazyka s didaktikou). Kromě toho obhajují diplomovou práci. Obsah SZZ v oboru U1St na PedF UK je rozdělen do okruhů, popř. je dán klíčovými slovy a doporučenou literaturou. Studenti mají prokázat porozumění daným okruhům v dialogu s examinátory, někdy na základě analýzy praktické situace. Kritéria pro to, zda jsou odpovědi studenta dostatečné, zda prokazují porozumění klíčovým slovům a příslušným teoriím a zda mají schopnost jejich aplikace v praxi, závisí na posouzení tříčlenné komise. Tým zkoušejících a předsedů komisí je vzhledem k počtu studentů U1St relativně velký (17).

Obsah a organizace SZZ jsou podrobně popsány na webových stránkách Katedry preprimární a primární pedagogiky. O zásadnějších změnách jsou studenti informováni v rámci výuky klíčových disciplín a na informačních setkáních, které katedry pro studenty pořádají.

V návaznosti na výsledky rozhovorů se studenty U1St na PedF UK v rámci výzkumu hodnocení v závěru studia (Lopes & Stará, 2022; Lopes et al., 2023) jsme v akademickém roce 2021/2022 realizovaly dotazníkové šetření s cílem zjistit, jak studenti zpětně hodnotí informovanost o státní závěrečné zkoušce, její průběh, vlastní přípravu na SZZ a svůj výkon u ní. Kromě 38 uzavřených otázek byly v dotazníku také dvě otevřené položky. V rámci

referovaného výzkumu jsme se zabývaly analýzou pouze některých z nich (viz níže).

Bezprostředně po vyhlášení výsledků SZZ byli studenti požádáni o anonymní vyplnění elektronického dotazníku (byly jim předány QR kódy a stručné vysvětlení cíle a smyslu výzkumu). Byli osloveni všichni absolventi SZZ v letním a podzimním termínu akademického roku 2021/2022. Dotazník dokončilo, tzn. vyplnilo všechny položky, 50 z 81 oslovených absolventů SZZ.

3.2 Výzkumné otázky

V rámci samostatného výzkumu, o kterém pojednává tento článek, jsme se zabývaly prožíváním SZZ studenty. Položili jsme si hlavní výzkumnou otázku (HVO): *Jak vysokoškolsí studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ prožívají státní závěrečné zkoušky?*

Tuto hlavní výzkumnou otázku jsme rozčlenily na několik dílčích výzkumných otázek (DVO):

- DVO1: Jak se studenti při SZZ cítili?
- DVO2: Jak souvisí prožívání SZZ studenty s jejich informovaností o SZZ?
- DVO3: Jak souvisí prožívání SZZ studenty s jejich připraveností na SZZ?
- DVO4: Jak souvisí prožívání SZZ studenty s hodnocením jejich výkonu u SZZ?
- DVO5: Jakou roli v prožívání SZZ studenty hrají členové komise SZZ?
- DVO6: Jaké copingové strategie studenti vnímají jako efektivní?
- DVO 7: Jak hodnotí vysokoškolsí učitelé výpovědi studentů o prožívání SZZ?

3.3 Metody a analytické postupy výzkumu

Za účelem zodpovězení těchto výzkumných otázek jsme využily data relevantních položek širěji koncipovaného dotazníku (viz výše), a to šesti škálovaných položek, které byly analyzovány kvantitativně; a dvou položek s otevřenou otázkou (*Jakou radu byste dal/a budoucím studentům? Jaké přání byste vyslovil/a směrem ke zkoušejícím?*), které byly analyzovány kvalitativně.

Data kvantitativní povahy byla zpracována formou základní popisné statistiky. Využily jsme data, která bylo možné vztáhnout k centrálnímu pojmu prožívání SZZ a stanoveným výzkumným otázkám. U vybraných dotazníkových položek byly spočítány absolutní, příp. relativní četnosti odpovědí. Zaměřily jsme se na porovnání SZZ z pedagogiky, matematiky a českého jazyka a literatury. Ojedinele jsme použily korelační koeficient pro popis souvislosti mezi dvěma škálovanými položkami.

Data kvalitativní povahy, získaná odpověďmi na otevřené otázky, byla zpracována na základě indukativně-deduktivního analytického postupu (Xu &

Zammit, 2020). Získané výpovědi byly nejprve rozčleněny na významové jednotky, které byly relevantní k výzkumným otázkám. Pro jednotlivé významové jednotky se hledalo nadřazené slovo nebo obecnější pojem; tak byly následně opatřeny kódem. Byly definovány obecné znaky, které určovaly, které jednotky do dané kategorie patří a které nikoli. Při opakovaném pročitání jsme upravovaly podmínky (kritéria) pro zařazení do kategorie. To se projevovalo většinou přejmenováním kódu, tj. kategorie. Úprava jedné kategorie někdy vyvolala změnu i u kategorie jiné, protože o kategoriích jsme uvažovaly jako o systému (Cohen et al., 2018). Jako nejobecnější kategorie byly použity teoretické pojmy, termíny, koncepty (např. copingové strategie, strategie popření, kategorie sdílení, autonomní učení). V této fázi silněji vstupovala do analýzy naše znalost teorie, pracovaly jsme více deduktivně. To nám pomáhalo identifikovat oblasti, které jsme znaly z teorie, ale v datech se nevyskytovaly.

Prostřednictvím softwaru MAXQDA 2020 jsme výpovědi, které byly zařazeny do jednotlivých kategorií, mohly také kvantifikovat, což poskytuje orientační představu o tom, jak často se jednotlivé typy výpovědí vyskytovaly. Kódování dat prováděly dvě výzkumnice – autorky článku. Výsledný systém kódů (hierarchická struktura kategorií) je založen na konsenzuální shodě zapojených výzkumnic.

Na základě těchto schůzek byly některé kódy upraveny. V rámci procesu analýzy i ze schůzek výzkumnic (celkem pěti) vznikaly poznámky, které byly využívány v dalších fázích a pomáhaly výzkumnici při formulaci výsledků výzkumu.

Formou skupinových rozhovorů se členy komisí SZZ, které se konaly po prezentaci dat ze studentského dotazníkového šetření v říjnu 2022 na půdě PedF UK, jsme se snažily zjistit, jak výpovědi studentů o prožívání SZZ hodnotí jejich examínátoři. Z celkového počtu všech 17 členů komisí SZZ se skupinových rozhovorů zúčastnilo 12; pět pozvaných účast převážně z časových důvodů odmítlo. Skupinu zúčastněných tvořilo 11 žen a jeden muž. Zastoupení byli mezi nimi examínátoři ze čtyř různých kateder: osm ze 12 zúčastněných mělo v době šetření více než 10letou zkušenost s rolí examínátora SZZ ve studijním programu U1St, s 10 z 12 examínátorů se respondenti setkali v roli vyučující v průběhu studia.

Rozhovor byl zčásti (32 minut) veden v celé skupině 12 lidí, částečně (32–46 minut) ve skupinách po čtyřech. Rozhovory se týkaly toho, jak studenti prožívají SZZ a jak toto prožívání vnímají členové komisí. Při analýze vyvstaly i otázky, na které bylo nutné se doptávat. Doplňující rozhovory (celkem osm rozhovorů s pěti informanty v délce 3–20 minut) probíhaly ad hoc. Rozhovory vedla jedna z výzkumnic, která je zároveň zkoušející u SZZ. Také data z těchto rozhovorů byla přepsána a podrobena obsahové analýze. Byl zvolen stejný induktivní analytický postup jako při analýze otevřených otázek v dotazníku a byl proveden stejnými výzkumnici.

4 Výsledky výzkumu

4.1 Výsledky dotazování studentů

4.1.1 Emoce studentů během SZZ a jejich zvládání

O tom, jak se studenti cítili během SZZ jednotlivých předmětů, vypovídá tabulka č. 1. Je zřejmé, že mezi různými předměty není v daném ohledu výrazný rozdíl. Zhruba třetina studentů zvolila odpověď *Byl/a jsem vystresovaný/á*. Mezi studenty se našli i tací, kteří se cítili zmateně. Téměř polovina studentů zvolila odpověď *Byl/a jsem nervózní, ale komise mě uklidnila*.

Tabulka 1

Pocity studentů během SZZ

Jak jste se cítili během státní zkoušky z ...? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.						
<i>předmět</i>	<i>byl/a jsem klidná/j</i>	<i>cítil/a jsem se sebedovědě</i>	<i>byl/a jsem nervózní, ale komise mě uklidnila</i>	<i>vystresovaný/á</i>	<i>zmatená/j</i>	<i>jiné</i>
celkem (N=198)	57 29 %	18 9 %	94 47 %	65 33 %	15 8 %	9 5 %
pedagogika (48)	10	5	27	15	5	3
matematika (50)	15	6	21	17	3	1
český jazyk (50)	14	2	26	19	1	5
literatura (50)	18	5	20	14	6	0

Pozn.: V textu zařazeném níže jsou přímé citace výroků respondentů-studentů označovány RS 1–50 a výroky respondentů – členů komisi jsou v textu označovány jako RK 1–12.

V otevřené otázce *Jakou radu byste dal/a budoucím studentům?* se témata stres a nervozita i jejich eliminace objevovala relativně často (16 výpovědí): *zůstat klidný; nebat se, nemít strach, zachovat chladnou hlavu; nestresovat se*. Také v otevřené otázce *Jaké přání byste vyslovil/a směrem ke zkoušejícím?* bylo téma stresu často obsaženo (14 výpovědí). RS 16: *Oceňuji partnerský přístup, lidskost a schopnost vcítit se do role vystresovaného studenta před SZZ*. RS 18: *Mít pochopení v případě „záseků“*. *Pro mnohé je to největší stres v životě*. Zdá se tedy, že stres je pro studenty tématem a při SZZ jej prožívají.

Respondenti doporučovali co nedělat i co naopak dělat v souvislosti s vlastními emocemi. Povzbuzovali budoucí studenty k překonání strachu, nalezení klidu a sebedůvěry, popř. k ochotě riskovat. Nabízeli různé copingové strategie, jak vlastní emoce zvládnout, přičemž se jednalo především o strategie, které se vážou ke zvládání stresu při samotné zkoušce a vyrovná-

ní se se stresem, např. RS 43: *Hlavně klid.* RS 34: *Více si věřit.* RS 14: *Nebroutit se...* RS 42: *... snažte se především zachovat chladnou hlavu.* RS 48: *Zbytečně se nestresovat.* RS 44: *Snažte se být při zkoušce klidní, vystupujte sebevědomě, ale s pokorou a buďte vnímaví k otázkám a náznakům zkoušejících.* Některé výroky doporučují konkrétní rady, jak přerámovat negativní vymezení stresové situace (např. RS 14: *... za těch pět let v té hlavě něco je*) – nebo doporučují na problém orientované strategie čelení stresu. RS 48: *Jít to aspoň zkusit, protože nemá cenu to odkládat ze strachu.* RS 14: *... co nevíš, vymyslíš na místě.* RS 1: *Říci vše, co mě napadá, i když si nejsem jistý, zda to do otázky spadá.*

Os m výpovědí poukazuje na tendenci studentů přeceňovat náhodu/štěstí/osud a věřit méně vlastním vlivu na situaci. Jde o výroky, které lze klasifikovat jako vyhýbání se problému prostřednictvím popření, spoléhání se na vyšší moc, odmítnutí možnosti jej autonomně řešit či obviňování druhých. RS 6: *Je důležité mít skvělou komisi.* RS 8: *Mít štěstí!* RS 33: *Mysli na otázku, kterou si chceš vytáhnout.* RS 4: *Nezapomeň oblíbený talisman.*

Někteří studenti (11 výpovědí) oceňovali pochopení zkoušejících pro jejich prožívání stresové situace při SZZ a partnerský přístup. RS 16: *Oceňuji partnerský přístup, lidskost a schopnost vcítit se do role vystresovaného studenta.* RS 18: *Mít pochopení v případě „záseků“ studenta, pro mnohé je to největší stres v životě.* Upozorňovali na některé výroky či chování členů komise, které považují za neprofesionální a dotýká se jich. Viz dále níže nebo např. RS 18: *Nevyslovovat během zkoušky radikální hodnocení typu „to byste měla vědět“, protože v danou chvíli to není pro výkon studenta produktivní ani motivující.* Zdá se, že studenti o sobě při SZZ mají tendenci pochybovat, jejich negativní prožívání SZZ může být posilováno neprofesionálním chováním zkoušejících, které jim vadí z principu jako (budoucím) učitelům i proto, že negativně působí na jejich sebepojetí.

Někteří studenti partnerský přístup, emocionální podporu a vstřícnou, někdy i neformální atmosféru od členů komise víceméně nárokuje (sedm výpovědí). RS 45: *Být více neformální, při zkoušce jsem se necítila dobře.* RS 11: *Snažte se nás prosím uklidnit.* Očekávají, že jim zkoušející při zkoušce pomůže. RS 18: *Pokud student tápe, pokusit se ho nasměrovat tam, kde se lépe chytne.* Zmíněné výroky lze také interpretovat jako copingovou strategii vyhýbání se problému prostřednictvím popření, odmítnutí možnosti jej autonomně řešit a svalování odpovědnosti na druhé nebo jako adekvátní požadavek partnerského podporujícího přístupu vyučujících. Ve zkuškové situaci je jistě náročné najít optimální míru emocionální podpory a nároků na studenta s cílem prověřit jeho znalosti a dovednosti.

4.1.2 Informovanost studentů o SZZ a vztah informovanosti k prožívání SZZ
Tabulka 2 ukazuje, že u všech předmětů SZZ přes 80 % studentů uvedlo, že informace před SZZ byly zcela nebo spíše dostačující.

Tabulka 2

Hodnocení dostupnosti informací k SZZ studenty

Považujete dostupné informace k SZZ z ... před jejím konáním za dostačující?					
<i>předmět SZZ</i>	<i>zcela dostačující</i>	<i>spíše dostačující</i>	<i>spíše nedostačující</i>	<i>zcela nedostačující</i>	<i>dostačující (zcela + spíše)</i>
pedagogika (48)	21	20	3	4	41
matematika (50)	16	27	7	0	43
český jazyk (50)	20	25	4	1	45
literatura (50)	21	20	6	3	41

Zřejmá je souvislost mezi mírou pocíťovaného stresu a pocíťovanou mírou dostatečnosti informací (tabulka 3). Vysoce záporný korelační koeficient informovanosti se stresem a rovněž s pocítem zmatenosti říká, že ti respondenti, kteří shledávají dostupné informace jako méně dostačující, současně vykazují vyšší míru stresu a zmatenosti. Tabulka 2 ukazuje, že studentů s pocítem nedostatečnosti informací je relativně málo – a právě oni ovlivňují tuto korelační souvislost. Podle tabulky 2 lze usuzovat, že objektivně (pro většinu studentů) jsou informace dostatečné a těch několik stěžujících si studentů spíše nepodniklo aktivní kroky k jejich dohledání.

Tabulka 3

Korelace pocíťů a informovanosti u SZZ z pedagogiky (N = 48)

Jak jste se cítili během SZZ? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.					
	<i>byl/a jsem klidná/ý</i>	<i>cítil/a jsem se sebevědomě</i>	<i>byl/a jsem nervózní, ale komise mě uklidnila</i>	<i>vystresovaná/ý</i>	<i>zmatená/ý</i>
korelace s informovaností	-0,06	0,07	0,40	-0,41	-0,54
p-value	0,673	0,619	0,005	0,004	<0,001

Ačkoli většina studentů považovala informace před SZZ za dostačující, některé výroky se týkaly nápravy nedostatků v informovanosti. Z nich je zřejmé, že tito respondenti požadují informace dříve, chtějí jich více, chtějí, aby byly podrobnější, přehlednější, jednodušší. Z otevřených výpovědí explicitní spojitost mezi nedostatkem informací a prožíváním SZZ není zřejmá, i když z doporučení jednotlivých copingových strategií či přístupů je patrné, že vnímaný nedostatek informací pocitují jako problém, který je potřeba řešit, a tak vazbu k prožívání má.

Šestnáct výpovědí studentů obsahuje kritiku dostupných informací, např. RS 38: ... *tematické okruhy se měnily a je v tom zmatek. Vyžadovat odpovědi na své otázky.* RS 4: *Zkoušející by si měli uvědomit, že pokud studenti před státnicemi píšou stejné dotazy, pak je informovanost nízká a je nutné udělat více organizovaných setkání.* Výše uvedené výroky lze opět interpretovat jako strategii vyhnutí se problému prostřednictvím jeho popření, odmítnutí možnosti problém autonomně řešit, svalování viny na druhé (neposkytní dostatečné informace), ale i jako oprávněnou kritiku nedostatku informací. Vzhledem k výsledkům kvantitativního zhodnocení dostupnosti informací k SZZ studenty (viz tabulku 2) se spíše přikláníme k první uvedené interpretaci.

Vícekrát (šest výpovědí) se vyskytl komentář, kde respondenti radili dalším studentům, aby věnovali více času zjišťování informací, samostatnému plánování a organizování si přípravy na zkoušku, tedy aby k přípravě na SZZ přistupovali autonomně a zodpovědně, např. RS 32: *Vyhledejte si informace, otázky a materiály na učení si připravte předem.* RS 49: ... *opravdu si projděte všechny dostupné informace, u zkoušky pak budete klidnější.*

Zdá se, že svou roli ohledně informovanosti má copingová strategie vzájemného sdílení mezi studenty. Např. RS 21: *Spolupracovat se svými spolužáky během přípravy velmi pomáhá.* RS 4: *Nikdy nevěř tomu, co je napsáno v podmínkách, zeptej se bývalých studentů!*

4.1.3 Přípravenost studentů na SZZ a vztah připravenosti k prožívání SZZ
V našem výzkumu více než polovina studentů u tří ze čtyř předmětů volila odpověď, že se na patřičnou část SZZ připravovali dva týdny nebo méně (tabulka 4). Přesto se u všech předmětů více než 80 % respondentů domnívá, že pro danou SZZ udělali maximum (tabulka 5). Pouze tři respondenti z českého jazyka, pět z pedagogiky, devět z matematiky a deset z literatury spíše nebo rozhodně neudělali pro přípravu na státní závěrečnou zkoušku maximum. Lze tedy konstatovat, že se většina studentů na SZZ podle jejich názorů svědomitě připravovala.

Tabulka 4
Délka přípravy na SZZ

Jak dlouho jste se připravoval/a na SZZ z ...?						
předmět SZZ	méně než 1 týden	1 až 2 týdny	3 až 4 týdny	1 až 3 měsíce	4 až 6 měsíců	dva a méně týdnů
pedagogika (48)	8	15	13	8	0	52 %
matematika (50)	12	15	16	5	1	55 %
český jazyk (50)	4	8	8	15	6	29 %
literatura (50)	20	17	9	4	0	74 %

Tabulka 5
Maximální příprava na SZZ

Myslíte si, že jste pro přípravu na SZZ z jednotlivých předmětů udělal/a maximum?					
předmět SZZ	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	rozhodně ano a spíše ano
pedagogika (48)	14	29	4	1	90 %
matematika (50)	11	30	6	3	82 %
český jazyk (50)	32	15	2	1	94 %
literatura (50)	17	23	8	2	80 %

Ukázalo se, že vnímání připravenosti našich respondentů na zkoušku souvisí s délkou přípravy (např. u SZZ z pedagogiky $r = 0,23$, $p = 0,016$), tedy ten, kdo se připravoval déle, je i více přesvědčen o tom, že udělal pro přípravu maximum. Není však možné prohlásit, že ti, kdo se připravovali déle, hodnotí svůj výkon lépe (u SZZ z pedagogiky je korelační koeficient nízký, $r = 0,06$). Souvislost mezi prožíváním SZZ a vnímáním připravenosti či délkou přípravy se ukázala jako žádná či velmi slabá ($r = -0,06$ mezi prožívaným stresem a délkou své přípravy; $r = -0,16$ mezi prožívaným stresem a vnímáním připravenosti). Mírně záporné, byť statisticky nevýznamné korelační koeficienty spíše naznačují, že u zkoušky prožívají stres i ti studenti, kteří pocitově pro přípravu udělali maximum.

V otevřených výpovědích studentští respondenti (11 výpovědí) vyzývají další studenty k aktivnímu autonomnímu řešení problému, k převzetí zodpovědnosti, organizaci práce, k užití konkrétních strategií učení, a to již před zkouškou. RS 7: *začít včas*. RS 50: *projít si všechny dostupné materiály z přednášek, praxí, seminářů, vzít si z práce studijní volno, spolupracovat se spolužáky, zeptat se starších studentů*. RS 46: *dělat si myšlenkové mapy*. RS 47: *mít přečtenou odbornou literaturu*. RS 32: *přemýšlet nad tématem (nememorovat)*. Respondenti vzkazují dalším studentům, aby se dostatečně připravili většinou s více či méně explicitním odůvodněním, aby se pak u SZZ cítili dobře.

4.1.4 Hodnocení výkonu studentů u SZZ a souvislost hodnocení a prožívání SZZ

Hodnocení SZZ studenty odráží to, jak hodnotí svůj výkon u SZZ a zda hodnocení komise bylo z jejich pohledu spravedlivé. Nehledě na to, jak SZZ prožívali, většina respondentů hodnotila svůj výkon u SZZ jako velmi nebo spíše dobrý (tabulka 6).

Tabulka 6

Hodnocení výkonu u SZZ

Jak byste charakterizoval/a svůj výkon u SZZ?						
<i>předmět SZZ</i>	<i>velmi dobrý</i>	<i>spíše dobrý</i>	<i>průměrný</i>	<i>spíše špatný</i>	<i>velmi špatný</i>	<i>dobry (velmi + spíše)</i>
pedagogika (48)	13	23	10	2	0	75 %
matematika (50)	7	24	14	4	1	62 %
český jazyk (50)	12	30	6	2	0	84 %
literatura (50)	13	21	10	6	0	68 %

Studentů jsme se také ptali, zda hodnocení komise odpovídalo jejich výkonu u SZZ, tj. zda ho vnímali jako spravedlivé (tabulka 7). Většina studentů souhlasí s tím, že jejich výkon ohodnotila komise adekvátně. Data ukazují, že jsou to studenti, kteří udělali pro přípravu hodně, i ti, kteří se připravovali relativně málo. U části SZZ z literatury a českého jazyka se studenti více domnívají, že komise jejich výkon ohodnotila příznivěji, než jaký ve skutečnosti byl, přičemž si to myslí i studenti, kteří se připravovali relativně hodně, i ti, kteří se připravovali málo. Podle jednotlivých předmětů se dva až tři studenti domnívají, že komise ohodnotila jejich výkon spíše hůře, jeden student u SZZ označil hodnocení jeho výkonu komisí za výrazně horší, než byl jeho výkon. Těchto několik jedinců nespokojených s hodnocením komise si myslelo, že udělali pro přípravu rozhodně či spíše maximum.

Tabulka 7

Vztah sebehodnocení studentů a hodnocení komise

Odpovídalo hodnocení komise tomu, jak vy hodnotíte svůj výkon při zkoušce z ...?								
<i>předmět SZZ</i>	<i>výrazně lépe</i>	<i>spíše lépe</i>	<i>odpovídalo</i>	<i>spíše hůře</i>	<i>výrazně hůře</i>	<i>lépe</i>	<i>odpovídalo</i>	<i>celkový součet</i>
pedagogika (48)	2	6	36	3	1	17 %	75 %	48
matematika (50)	4	13	31	2		34 %	62 %	50
český jazyk (50)	9	1	38	2		20 %	76 %	50
literatura (50)	6		42	2		12 %	84 %	50

Analýzy výsledků korelace mezi subjektivně vnímaným podaným výkonem a hodnocením komise (větší u pedagogiky [0,43] a matematiky [0,50], menší u českého jazyka [0,19] a literatury [0,19]) ukázaly, že několik jedinců pocitově podalo špatný výkon a komise je hodnotila lépe, a obráceně – několik jedinců pocitově podalo dobrý výkon, ale komise je ohodnotila hůře. Tyto výsledky mohou být do určité míry dány neadekvátním sebehodnocením několika málo jedinců.

Jelikož jsme dotazníkové šetření prováděli anonymně, není možné porovnat sebehodnocení výkonů a získaného hodnocení známkou. Z dat ze studentského informačního systému (SIS) jsme ale získali informace o finálním hodnocení SZZ všech studentů (79), kteří v daném termínu konali SZZ – mezi ně patří i naši respondenti (tabulka 8). Všichni studenti u SZZ ve sledovaném období prospěli. Převažovalo hodnocení „výborně“ (pedagogika a český jazyk a literatura s didaktikami) nebo „velmi dobře“ (matematika). Hodnocení výkonu v jednotlivých předmětech je srovnatelné.

Tabulka 8

Výsledné hodnocení studentů ze SZZ

<i>předmět</i>	<i>výborně</i>	<i>velmi dobře</i>	<i>dobře</i>
pedagogika (79)	46 %	37 %	18 %
matematika (79)	41 %	43 %	16 %
český jazyk a literatura s didaktikami (78)	47 %	37 %	15 %

Na základě prezentovaných dat se ukazuje, že většina studentů (u každého předmětu minimálně 62 %, viz tab. 6 a 7) hodnotí svůj výkon u SZZ velmi nebo spíše dobře a vnímají hodnocení komise jako spravedlivé. Existují samozřejmě jedinci, podle nichž bylo hodnocení komise méně spravedlivé. V otevřených výročích se studenti (12 výpovědí) vyjádřili k hodnocení, a to s poukázáním na riziko nespravedlnosti hodnocení napříč komisemi, např. RS 23: *Aby bylo zkoušení a hodnocení ve všech skupinách stejné.* Poukazovali na to, že se necítili dobře, když je zkoušel a hodnotil examinátor, kterého dobře neznají, nebo vnímali některé hodnotící výroky examinátorů jako potenciálně zraňující, např. RS 43: *Občas v rámci hodnocení zazněly věci, které byly pro zkoušené zraňující.* Nebo RS 47: *Zároveň se ke mně dostaly informace, že jedna členka komise mým spolužačkám poté, co jim byl oznámen výsledek, že úspěšně složily SZZ, řekla, že ji velmi zklamaly a že podle ní nemají učit, protože nejsou dost dobré. Přitom je vůbec osobně neznala a zřejmě opomněla i velkou míru stresu u zkoušky. Velmi mě to za ně mrzelo a nedovedu si představit, že bych po takovémto prohlášení byla motivovaná se připravovat na další zkoušky. Nechápala jsem, že se něco takového může vůbec stát...* Jelikož se většina výroků týkajících se nerovnosti hodnocení mezi komisemi

a nedůstojných výroků examinátora týkala hodnocení komise, se kterou neměl příslušný respondent přímou zkušenost, je obtížné tyto výroky interpretovat jako vyhnutí se problému jeho popřením, svalováním viny na druhé; spíše je pravděpodobné, že minimálně v jedné komisi docházelo k neprofesionálnímu chování zkoušejících a odlišnému posuzování výkonu studentů než v komisích ostatních, což studenti vzájemně sdíleli a pociťovali to jako výrazný negativní faktor dotýkající se jejich profesní i osobní integrity. Zmiňovali copingovou strategii věřit sami sobě (tři výpovědi). Svou odpověď na otevřené otázky v dotazníku někteří studenti využili jako apel na zajištění spravedlnosti a důstojného chování zkoušejících v budoucnu, což lze označit za strategii prosazování změn (*change advocacy*).

4.2 Výsledky dotazování členů komisí SZZ

Rozdíly v pojetí své role vysokoškolského pedagoga, v osobnostním nastavení a dosavadních zkušenostech se zkoušením u SZZ a mnohé další přirozeně generují celou škálu názorů na problematiku stresu ilustrovanou těmito výroky. RK 3: *Mně je strašně nepříjemné, když se rozbrečí hned po vylosování otázky, není přece spravedlivé vůči ostatním, když takovou studentku začnu uklidňovat, pomáhat jí... přece to může být i manipulace od ní.* RK 9: *Jestli nezvládají svoje emoce u státnic, jak pak chtějí obstát v té škole u dětí, v dnešní době.* RK 6: *Jak je můžu současně uklidňovat a současně od nich chtít výkon, a ten pak hodnotit?* RK 12: *Já jsem taky ve stresu, že se zeptám nějak blbě, oni to nepochopí, a ještě více je zmatu.* RK 2: *Nemyslím si, že je máme uklidňovat, krom tobo, že to zdržuje. To často těm, co jsou vystresovaní, stejně nepomůže. To neznamená, že jim nemáme dát prostor, neskákat do řeči, to je jasné.*

Členové komisí si uvědomovali, že emoce mají přímý vliv na schopnost podat výkon, že určitá míra stresu je nejen odpovídající situaci, ale může výkon i stimulovat, zatímco nepřiměřená míra stresu výkon poznamená negativně. RK 10: *To je přece normální být u státnic ve stresu. Musím ze sebe dostat to nejlepší a k tomu je jistá dávka stresu potřeba. Děláme jim medvědí službu, když se snažíme nastolit vše bez stresu.* RK 2: *Samozřejmě to nesmí být stres paralyzující, ale to snad nikdo nezpůsobuje.*

Zkoušející připomínali také to, že způsob prožívání zátěžové situace, kterou SZZ pro studenty v různé míře bezesporu je, souvisí významně i s osobnostními charakteristikami studentů. Jedna ze zkoušejících upozornila na to, že studenti, kteří byli respondenty výzkumu, byli současně těmi, jejichž studium probíhalo zčásti během covidové pandemie. Podle její výpovědi lze tedy předpokládat, že to je jeden z dalších aspektů, které mohly ovlivnit stres studentů. Atypický průběh studia těchto respondentů během pandemie (distanční nebo hybridní výuka, snížená možnost osobního kontaktu) mohl vést k více či méně opodstatněným pochybám v připravenosti na SZZ, pocitům menší kontroly, a tudíž ke zvýšenému prožívání stresu před SZZ a v jejich průběhu.

Někteří zkoušející se zabývali pocity studentů velmi vážně, bylo zřejmé, že se jimi nechávají mnohdy i výrazně ovlivnit, vyjadřovali ochotu poskytovat studentům velkou míru podpory (během studia i při SZZ). Jiní poukazovali na to, že poskytují velké množství podpory a formativní zpětné vazby studentům během výuky, ale ve zkouškových situacích (včetně SZZ) považují za žádoucí hodnotit je danými kritérii, případně na základě sdílené skupinové normy. Část examinátorů vyjadřovala obavy z toho, že podpora studentů může vést ke snižování nároků, a tedy i ke snížení kvality absolventů, kteří vstupují do profese. Někteří z respondentů vnímali výroky studentů typu *Pořád je to jen zkouška* či *Snáž se to brát s nadhledem* jako zlehčování závažnosti státní zkoušky, jako únikovou strategii, která vede následně k podcenění přípravy. Argumentovali, že je naopak důležité, aby studenti vnímali specifika a závažnost státních zkoušek. Jiní vnímali podobné výroky více jako copingovou strategii přizpůsobení se stresu, snahu získat přiměřený emoční odstup (desenzitizaci) snížením významu situace, popř. jejím zasazením do širšího kontextu života studentů, tedy přerámováním.

Rozhovory ukázaly, jak citlivě examinátoři vnímali vyjádření studentů ohledně jejich prožívání SZZ v otevřených otázkách. Ačkoli je z kvantitativních dat zřejmé, že prožívání studentů je, dalo by se říci, v souhrnu normální, examinátoři byli výsledky znejistěni.

Co se týče názorů vyučujících na informovanost, uvědomovali si, že informace mohou být lepší, a ve svých výpovědích zdůrazňovali, že se na lepší informovanosti již pracuje. RK 1: *Budou všechny informace na jednom webu, nebudou muset hledat na stránkách kateder.* RK 5: *Už pracujeme na novém literárním portfoliu a záleží nám na tom, aby mu studenti rozuměli.* Většina examinátorů ale poukazovala na to, že vysokoškolský student musí být schopen si také informace sehnat na relevantním místě, zastávají tedy přesvědčení, že studenti by měli být při přípravě na SZZ vysoce autonomní. RK 11: *Oni se pak vystresují z domněnek uvedených na sociálních sítích, místo aby si vyhledali informace u relevantního zdroje a těm uvěřili.* RK 7: *To už je pod úroveň vysokoškolského studia. Čím víc se budeme snažit dávat detailní informace a příklady a modely správně vypracovaných otázek atd., tím více budou studenti závislí na naší podpoře a neschopní si samostatně informace vyhledat a nějak se k nim postavit.*

Známky odrážející výkon u SZZ byly velmi příznivé (tabulka 8) a studenti svůj výkon i svoji připravenost hodnotili značně pozitivně (tabulky 5 a 6). Přesto některé výroky kritizující nedostatečnou informovanost, podporu a nespravedlnost vnímali examinátoři jako nespravedlivé v souvislosti s tím, jak vnímají výkony studentů u SZZ oni. Podle některých výpovědí byly výkony části studentů velmi špatné. Je zřejmé, že to vede k frustraci a znejistění členů komisí. RK 2: *Říkám si, jestli má moje práce smysl. Bójím se zeptat blouběji, protože vím, že bych se nic nedozvěděla. Celý semestr to učím, a pak u státnic vidím, že to bylo úplně zbytečné.* Nebo RK 8: *Byly tam výborné výkony, a to je pak radost, může*

jít o opravdový dialog. Často je to ale oboustranné trápení. Ty studentky bychom měli vyhodit. Ale zase si říkám, že když už došly až ke státnicím...

V rozhovorech o prezentaci dat z dotazníkového šetření i někteří examina-toři vyjádřili přesvědčení, že negativní prožívání SZZ a zvýšený stres mohou být způsobeny tím, že mnozí studenti nevěnovali přípravě dostatečné úsilí, ač se domnívali, že ano a/nebo se připravovali neefektivně. Nejvíce rezerv spatřovali examina-toři v práci s odbornou literaturou, ve schopnosti problémy analyzovat, v ulpívání na popisu osvědčených přístupů v praxi bez propojení s teorií a v nižší schopnosti poznatky propojovat a zobecňovat, tedy v oblasti kognitivní. Někteří členové komise připisovali slabé výkony nejen nedostatečné připravenosti, ale obecně nižší, případně stále klesající kognitivní úrovni předpokladů studentů.

5 Diskuze a závěr

Oslovily jsme dotazníkem všechny (81) studenty U1St, kteří se přihlásili k SZZ v letním a podzimním termínu akademického roku 2021/2022, a to bezprostředně po jejich absolvování. Celkovou 62% návratnost považujeme za relativně vysokou. Domníváme se, že ukazuje na relativně velký zájem studentů vyjádřit se k bezprostředně prožité významné události, kterou završují své pětileté studium, a poskytnout nám jako jejich vzdělavatelům zpětnou vazbu, která je pro ně toho času již zcela bezpečná, ale na druhé straně se případné přínosy dotazování v podobě inovací už nedotknou jich samých. Návratnost hodnotíme jako relativně vysokou i z důvodu obsáhlosti dotazníku a skutečnosti, že se v rámci centrálního hodnocení výuky studenty dlouhodobě potýkáme s nízkou účastí (7–18 % studentů). Skutečnost, že studenti odpovídali na dotazník v řádu hodin až jednotek dní po intenzivním zážitku, mohla jejich vnímání a názory významně ovlivnit ve smyslu nedostatečného odstupu potřebného pro objektivnější reflexi. I proto chceme v budoucnu vztáhnout vybrané výsledky k výsledkům dotazování absolventů. Dále je nutné připustit, že dotazník vyplnili pravděpodobně spíše aktivní a angažovaní studenti, mohlo tedy dojít k tzv. dobrovolnickému zkreslení (*volunteer bias*) (Dollinger & Leong, 1993).

Někteří studenti využili prostor v dotazníku k usilování o změnu, i když ji pocítí až budoucí studenti. Tato skutečnost je v souladu s výzkumem Lindqvista (2019), který u studentů učitelství v primární škole ve Švédsku také prokázal ochotu být agenty změny u situací, které se studentů emočně zásadně dotkly. nahradit za: V našem vzorku byly sice odpovědi studentů anonymní, ale přesto popisované diskrepance mezi žádoucím a reálným chováním vyučujících či mezi žádoucími a reálnými zkušebními postupy svědčí o angažovanosti studentů a jejich potřebě přispět ke změnám.

V rámci našeho longitudinálního výzkumu se snažíme dotazník mírně vylepšovat (upravovat problematické otázky, některé vypouštět, jiné přidávat).¹ Současně usilujeme o to, aby obměny byly malé, čímž se neztratí možnost cenných porovnání v čase a možnost kontrolovat případné posuny ve vnímání SZZ při změnách jejich organizačního a obsahového formátu.

Množství shromážděných dat neumožnilo provést náročnější statistickou analýzu, kde bychom mohly sledovat vztahy několika proměnných současně, což lze považovat za limit našeho výzkumu. Tento limit jsme do určité míry kompenzovaly zařazením otevřených dotazníkových položek a skupinových rozhovorů s vysokoškolskými vyučujícími, které byly analyzovány kvalitativně. Kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu se ukázala vhodná. Díky datům kvantitativní povahy jsme mohly interpretovat některé silné soudy objevující se v odpovědích na otevřené otázky opatrně, s vědomím, že se jedná o názory ojedinělé a někdy v rozporu s názory výrazné většiny studentů. Jindy naopak otevřené odpovědi zpřesnily odpovědi na uzavřené dotazníkové položky, prohloubily porozumění zkoumanému fenoménu a poukázaly na oblasti, které je potřeba v systému SZZ vylepšit či dále rozvíjet.

Zkonstruovaný dotazník bude použit pro zkoumání prožívání SZZ studenty opakovaně, umožnil nám založit longitudinální výzkum. Skupinové rozhovory s vyučujícími podpořily dynamiku diskuze a motivaci respondentů argumentovat. Jistě měly i edukativní význam (Hendl, 2005). Na druhé straně je možné, že názory jednotlivých vyučujících mohly být ovlivněny názory jejich dominantnějších či zkušenějších kolegů, např. zejména zkušenějších examinátorů přirozeně interpretovali výsledky šetření ve vztahu k dlouhodobé zkušenosti, tj. nevztahovali se pouze k výsledkům oslovené skupiny studentů. Do budoucna bychom proto rády skupinové a individuální rozhovory s vysokoškolskými učiteli kombinovaly.

Dalším limitem studie je, že rozhovory byly vedeny výzkumníci, která je zároveň také examinátorkou. I když se snažila v rozhovorech své názory upozadit, je možné, že nevědomě odpovědi respondentů ovlivňovala. Na druhé straně byla důvěrně seznámena s praxí zmíněného studia, včetně SZZ, a mohla tak na odpovědi respondentů flexibilně reagovat a kompetentně se doptávat.

V neposlední řadě je třeba konstatovat, že výsledky šetření mohly být specificky ovlivněny tím, že oslovení studenti studovali část svého studia během pandemie covid-19, a tak mohli toho času prožívat náročnou kombinaci stresu v osobní, rodinné, studijní i profesní sféře života (srov. Gewalt et

¹ Jedna z možných odpovědí na otázku *Jak jste se cítili při SZZ?* („byl/a jsem nervózní, ale komise mě uklidnila“) byla formulována problematicky. V dalších fázích longitudinálního výzkumu již není tato odpověď použita.

al., 2022). Šetření Švamberk Šauerové a Kucharské (2022) prokázalo statisticky významně vyšší náchylnost ke stresu a subjektivně pocíťovaný dopad stresorů na pocit wellbeingu u studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (včetně studujících program U1St) v akademické roce 2021–2022 oproti roku 2017–2018. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že většina studentů při SZZ prožívala nervozitu a strach, značnou část z nich se ale podařilo examinátorům během zkoušek uklidnit. Vzhledem k tomu, že vzorek našich respondentů tvořily téměř výhradně ženy, které prožívají stres více (Brougham et al., 2009; Dusselier et al., 2005; Soderstrom et al., 2000), a vzhledem k závažnosti SZZ se nám zdají tyto výsledky pochopitelné a snad i potěšující.

V prožívání stresu však byly značné rozdíly. Při analýze dat kvalitativní povahy se ukázalo, že někteří studenti prožívali SZZ a s nimi spojené emoce i stres velmi citlivě, což vzhledem k prokázaným nebezpečím neúměrného stresu (např. Austin et al., 2010; Cardoso et al., 2019; Concerto et al., 2017; Trigueros et al., 2020) nelze podceňovat. Někteří vyučující měli tendenci nechat se projevovaným prožíváním stresu studentů znejistit, což se projevuje snižováním požadavků na výkon studentů – nebo naopak svalováním příčin stresu především na nepřípravenost studentů nebo na jejich nízkou odolnost vůči stresu. Mezi studenty učitelství i jejich vyučujícími se našli takoví, kteří v souladu s výsledky některých dalších výzkumů (např. Matošková & Potočková, 2016; Yuan et al., 2017) poukazovali na to, že prožívání stresu může být normální, či dokonce prospěšné.

Někteří studenti měli tendenci vyhýbat se problému prostřednictvím popření, spoléhání na vyšší moc, odmítnutí možnosti problém autonomně řešit či obviňovat druhé/zkoušející, což je maladaptivní copingová strategie pozitivně predikující úzkost ze zkoušek, jejíž používání potvrdily u vysokoškolských studentů také jiné studie (Brougham et al., 2009; Zuckerman & Gagne, 2003). Jiní studenti preferovali copingové strategie, jež se vážou ke zvládnutí stresu při samotné zkoušce a vyrovnání se se stresem. Někteří zmiňovali strategie, které přerámovávají negativní vymezení stresové situace. Tyto dvě posledně jmenované strategie byly rovněž identifikovány v dalších výzkumech a jsou označovány za zaměřené na problém, adaptivní a negativně predikující úzkost ze zkoušek (Alvi et al., 2022; Brougham et al., 2009; Zuckerman & Gagne, 2003).

Studenti se dále významně věnovali tomu, zda byl celý proces SZZ spravedlivý a zda byli studenti (a nejen oni sami) dostatečně podporováni. Partnerský přístup, emocionální podporu a vstřícnou atmosféru od členů komise jednoznačně požadovali. Citlivě reagovali na neprofesionální chování vyučujících a na nespravedlnosti. To je v souladu s poznatky Lindqvista (2019), že studenti učitelství 1. stupně citlivě reagují na diskrepance mezi tím, jak by se učitel profesionál měl chovat, a neprofesionálním či nespravedlivým chováním učitelů v praxi, včetně vysokoškolských. Rovněž je tato skutečnost v souladu s výsledky výzkumu Brücknerové (2021), která poukazuje na po-

třebu partnerského přístupu. Někteří ze studentů – také v souladu s výzkumem Lindqvista (2019) – aktivně vyžadovali změnu, i když se jich již nebude týkat.

Vysokoškolská učitelé víceméně souhlasili s potřebou podpory studentů a uvědomovali si rizika nadměrného stresu, ale zamýšleli se nad tím, kde by měla mít podpora studentů hranice, aby naopak nebyla kontraproduktivní. Obávali se snižování nároků na kognitivní výkony studentů i snižování nároků na jejich zodpovědnost za vlastní učení. Na rozpor mezi tím, že od studentů zvláště v závěru jejich vysokoškolského studia očekávají vyučující vysoce autonomní učení, orientaci ve studijních materiálech bez jasné struktury a vzdání se zpětné vazby od vyučujících a tím, že řada studentů těmto nárokům není schopna dostát, upozorňují výsledky metaanalýzy provedené Neuderthovou et al. (2009). Klademe si otázku, zda o požadavku vyučujících na vysoce autonomní učení studenti vědí, zda jsou s ním srozuměni a zda jej přijali. Pokud tomu tak není, je potřeba pracovat buď na jeho přijetí, nebo od něj upustit. Zároveň se nabízí otázka, zda jsou očekávání vyučujících reálná, i vzhledem k hypotézám o klesající kognitivní úrovni předpokladů studentů (srov. Carter & Harper, 2013; US Media Group, 2023).

Vždy je dobré klást si otázky, zda některé podmínky, na kterých vyučující trvají, lze označit za oprávněné, či zda se nejedná o ty, které zbytečně komplikují studentům život (Brücknerová, 2021). Například je zřejmé, že zkoumaní studenti měli podle jejich výpovědí relativní dostatek informací k SZZ a několik málo jedinců, kteří napsali, že jsou informace nedostatečné, pravděpodobně nevyvinulo dostatečnou aktivitu k tomu, aby si informace vyhledali. Na druhé straně by možná ještě další kroky ke zvýšení informovanosti mohly přispět k větší pohodě studentů a jejich zodpovědnost za učení by snad nemusela být tímto krokem snížena.

Z analýzy dat vyplývá, že většina studentů (minimálně 80 % v každém z předmětů) se domnívá, že pro přípravu na SZZ udělala maximum a cítili se během SZZ sebevědomě. To je poněkud v rozporu s hodnocením vyučujících, kteří výkony mnohých studentů hodnotí jako slabé. Snad ještě zajímavější je skutečnost, že toto kritické vnímání výkonu některých studentů kontrastuje s hodnocením známkou, kdy nikdo ze studentů konajících SZZ ve zkoumaném období nebyl hodnocen známkou 4, tedy „neuspěl/a“. Znovu nás to přivádí k otázkám, zda je očekávání členů komisí reálné, zda jsou vzájemná očekávání dostatečně komunikována již v průběhu studia, zda frustrace vyučujících v souvislosti s výkony studentů neovlivňuje klima SZZ a jak probíhá profesní diskurz mezi vyučujícími v daném studijním programu.

Studenti z našeho vzorku využívali copingovou strategii vzájemného sdílení, která byla též identifikována v dalších výzkumech a je hodnocena jako efektivní (Lindqvist, 2019). Stojí za zvážení, zda tuto strategii řízeně nepodporovat i v rámci studijního programu, kde by existovala možnost sdílená témata vyučujícím do jisté míry ovlivnit, a pomoci tak překonat roz-

por mezi tím, co za důležité považují studenti a co jejich vyučující. Za zvážení stojí také možnost záměrně pracovat na osvojení některých adaptivních copingových strategií studenty úpravou studijního programu. Z výsledků jiných výzkumů (Lindqvist, 2019; Moneta et al., 2007; Neuderth et al., 2009) víme, že za efektivní lze považovat programy, které jsou do studia zařazovány již od počátku, a jsou komplexní a zaměřené na různorodé efektivní copingové strategie i na užívání relaxačních technik.

Realizované šetření považujeme za příležitost pro studenty i jejich učitele reflektovat své postoje, převzít zodpovědnost a vědomě činit dílčí kroky, které mohou pomoci náročnou situaci související se SZZ zvládnout. Věříme, že prezentace výsledků šetření a společné diskuze nad nimi posílily uvnitř heterogenního týmu členů komise ochotu ke hledání účelných změn. Jsme rozhodnuty pokračovat v procesu pravidelného monitorování SZZ. Po zkušenosti ze šetření v akademickém roce 2021/2022 jsme upravily položky dotazníku tak, aby nám pomohly lépe porozumět tomu, s jakým pocitem studenti ke zkoušce přistupují a jakým způsobem se na ni připravovali. Nově jsme zařadily položku, která nám pomůže zvláště analyzovat odpovědi studentů prezenční a kombinované formy studia, což předpokládáme může pomoci lépe v průběhu studia reagovat na jejich odlišné potřeby. V jarním termínu SZZ v roce 2023/2024 jsme doplnily písemné dotazování studentů také o polostrukturované rozhovory s několika studenty z každé formy před SZZ i po nich.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a následných diskuzí v týmu vyučujících jsme v rámci studijního programu U1St pro studenty 4. ročníku zařadili do předmětu osobní a profesní rozvoj téma přípravy na SZZ jako výzvy pro rozvoj socioemočních dovedností studentů efektivně zvládat stres a současně posílit jejich kompetence k učení. Nově vyučovaný povinný předmět integrující seminář profesní přípravy by měl zase pomoci studentům reflektovat své postoje, znalosti a dovednosti, které získali v průběhu pěti let magisterského studia, a tím nabýt větší jistoty a profesní sebedůvěry potřebné nejen u SZZ. Dále se zabýváme tím, jak jsou studenti připraveni zvládnout náročné situace jako začínající učitelé ve školách, jak umějí rozvíjet dovednost zvládnout úzkost i neúspěch a budovat resilienci u svých žáků.

Zvláštní pozornost věnujeme otázce prožívání SZZ členy komisí, také převážně žen, neboť data od nich získaná ukázala, jak je téma zkoušení a podpory studentů pro ně citlivé, někdy i ohrožující. Zároveň je zřejmé, že svými postoji a přístupy výrazně ovlivňují duševní pohodu i znalosti a dovednosti studentů. Zvláště v souvislosti se zhoršováním psychického zdraví u mladé generace (NÚDZ, 2023) je třeba se ptát, zda jsou si studenti učitelství i jejich učitelé vědomi svých hranic, hodnoty duševního zdraví, a proto volí efektivní copingové strategie. Zvláštní pozornost chceme dále věnovat také specifčnosti prožívání SZZ studenty programu U1St a tomu, jak na tato specifika může vysoká škola reagovat.

Literatura

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology, 14*(3), 323–330.
<https://doi.org/10.1080/0144341940140306>
- Alvi, S. M., Khan, A., & Noor, Z. (2022). Exam anxiety in students: Efficacy of coping strategies. *International Journal of Business and Economic Affairs, 7*(2), 43–49.
<https://doi.org/10.24088/IJBEA-2022-72004>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 42–50.
<https://doi.org/10.1080/00049530903312899>
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 28*(2), 85–97.
<https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Brücknerová, K. (2021). Jak poznáme kvalitní kombinované studium? Píliře kvality v hodnocení zralými studenty. *Studia paedagogica, 26*(1), 125–144.
<https://doi.org/10.5817/SP2021-1-5>
- Burns, D. (2008). Will I do as well on the final exam as I expect? An examination of students' expectations. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 8*(3), 1–19.
- Cardoso, V. J., Gomes C. F. M., Junior, R. J. P., & da Silva, D. A. (2019). Estresse em estudantes universitários: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Enfermagem UFPE, 13*, 920–925.
<https://doi.org/10.5205/1981-8963.2019.241547>
- Carpenter, P. G., & Byde, P. (1994). The development of professional self-concept. *South Pacific Journal of Teacher Education, 22*(2), 163–176.
<https://doi.org/10.1080/0311213940220206>
- Carter, M. J., & Harper, H. (2013). Student writing: Strategies to reverse ongoing decline. *Academic questions, 26*(3), 285–295.
<https://doi.org/10.1007/s12129-013-9377-0>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295.
<https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8th Ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Concerto, C., Patel, D., Infortuna, C., Chusid, E., Muscatello, M. R., Bruno, A., Zoccali, R., Aguglia, E., & Battaglia, F. (2017). Academic stress disrupts cortical plasticity in graduate students. *Stress, 20*(2), 212–216.
<https://doi.org/10.1080/10253890.2017.1301424>
- Cross, S., Whitelock, D., & Mittelmeier, J. (2016). Does the quality and quantity of exam revision impact on student satisfaction and performance in the exam itself? Perspectives from undergraduate distance learners. In *Edulearn16 Proceedings* (pp. 5052–5061). IATED Academy.
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.2197>

- Dahlgren, M. A., & Chiriac, E. H. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' Views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 991–999.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.019>
- Dollinger, S. J., & Leong, F. T. (1993). Volunteer bias and the five-factor model. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 127(1), 29–36.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9915540>
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley II, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *Journal of American College Health*, 54(1), 15–24.
<https://doi.org/10.3200/JACH.54.1.15-24>
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Eaton, R. J., & Bradley, G. (2008). The role of gender and negative affectivity in stressor appraisal and coping selection. *International Journal of Stress Management*, 15(1), 94–115.
<https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.1.94>
- Edwards, K. J., Hershberger, P. J., Russell, R. K., & Markert, R. J. (2001). Stress, negative social exchange, and health symptoms in university students. *Journal of American College Health*, 50(2), 75–79.
<https://doi.org/10.1080/07448480109596010>
- Gewalt, S. C., Berger, S., Krisam, R., & Breuer, M. (2022). Effects of the COVID-19 pandemic on university students' physical health, mental health and learning, a cross-sectional study including 917 students from eight universities in Germany. *PLoS ONE*, 17(8), e0273928.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273928>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217–227.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G., & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006-2018. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
https://www.studierendenwerke.de/fileadmin/api/files/se21_hauptbericht.pdf
- Keane, C., Waldeck, D., Holliman, A., Goodman, S., & Choudhry, K. (2021). Exploring the experience of anxiety among final year students at university: A thematic analysis. *The Qualitative Report*, 26(8), 2621–2630.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4874>
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students. Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432–438.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Kumari, A., & Jain, J. (2014). Examination stress and anxiety: A study of college students. *Global Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(1), 31–40.

- Larson, E. A. (2006). Stress in the lives of college women: 'Lots to do and not much time.' *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 579–606.
<https://doi.org/10.1177/0743558406293965>
- Lindqvist, H. (2019) Strategies to cope with emotionally challenging situations in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 540–552.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674565>
- Lopes, J., & Stará, J. (2022). Reflective portfolios as decolonial pedagogical practices. *Educar em Revista*, 38, 85774.
<https://doi.org/10.1590/1984-0411.85774-T>
- Lopes, J., Stará, J., & Krčmářová, T. (2023). Rethinking assessment in teacher education: Mental health and new educational perspectives. *Debates em Educação*, 15(37), 14992.
<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14992>
- Matošková, J., & Potočková, G. (2016). Život úspěšného studenta na vysoké škole. *Psychologie pro praxi*, 51(3/4), 21–34.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236–245.
- Moneta, G. B., Spada, M. M., & Rost, F. M. (2007). Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 191–202.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.002>
- Mušil, R. (1998). Studentský pohled na osvojované pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace*, 8(4), 96–102.
- Neudert, S., Jabs, B., & Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: A prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116, 785–790.
<https://doi.org/10.1007/s00702-008-0123-7>
- Národní ústav duševního zdraví [NÚDZ]. (2023, 10. října). Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření.
https://www.nudz.cz/fileadmin/user_upload/Tiskove_zpravy/TZ-Narodni_monitoring_dusevniho_zdravi_deti-40__vykazuje_znamky_stredni_az_tezke_deprese__30__uzkosti._Odbornici_pripavuji_preventivni_opatreni.pdf
- Päduraru, M. E. (2018, June). *Coping strategies from exam stress*. The 2nd International Conference on Mental Health Care in Kiev, Ukraine.
https://www.researchgate.net/publication/333747776_Coping_strategies_for_exam_stress#fullTextFileContent
- Pierceall, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703–712.
<https://doi.org/10.1080/10668920600866579>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174–194.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2013-2-174>

- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacological Journal*, *11*(1), 531–537.
<https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Ross, S. E., Neibling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, *33*(22), 312–317.
- Soderstrom, M., Dolbier, C., Leiferman, J., & Steinhardt, M. (2000). The relationship of hardiness, coping strategies, and perceived stress to symptoms of illness. *Journal of Behavioral Medicine*, *23*(3), 311–328.
<https://doi.org/10.1023/A:1005514310142>
- Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, *17*(3), 205–211.
<https://doi.org/10.1080/1061580412331303225>
- Švamberk Šauerová, M., & Kucharská, A. (2022). *Význam environmentálních faktorů v hodnocení wellbeingu studentů učitelství v „postcovidové“ době*. Mezinárodní vědecká konference ICOLLE (pp. 273–286).
<https://doi.mendelu.cz/pdfs/doi/9900/04/3400.pdf>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., Lirola, M. J., Garcia Luengo, A. V., Rocamora-Pérez, P., & López-Liria, R. (2020). The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(23), 9089.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>
- US Media Group. (2023, 22nd June). *New data shows alarming decline in 'Basic Skills' of US students*. *The Observer*.
<https://sacobserver.com/2023/06/new-data-shows-alarming-decline-in-basic-skills-of-us-students/>
- Vašátková, D. (2000). Stresové faktory v životě studentů učitelství 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, *10*(2), 53–59.
- Vondrová, N., Novotná, M., Pavlasová, L., Robová, J., Stará, J., & Uličná, K. (2020). *Video-interventions: Bridges between theory and practice in pre-service teachers' development*. Karolinum Press.
<https://doi.org/10.2307/ij.8441677>
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*, 1–9.
<https://doi.org/10.1177/1609406920918810>
- Yuan, W., Zhang, L. F., & Fu, M. (2017). Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. *Educational Psychology*, *37*(8), 1015–1025.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1287343>
- Zeidner, M. (1992). Sources of academic stress: the case of first year Jewish and Arab college students in Israel. *Higher Education*, *24*, 25–40.
<https://doi.org/10.1007/BF00138616>
- Zuckerman, M., & Gagne, M. (2003). The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies. *Journal of Research in Personality*, *37*(3), 169–204.
[https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00563-9](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00563-9)