

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Emocionální aspekty učení a vzdělávání dospělých

Tréma, úzkost

Ing. Adéla Drábková

Závěrečná práce

2015

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Zadání

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Celé jméno studenta: *Ing. Adéla Šašliková*
Titul: **Rok zahájení DPS:** *2012*
Zaměstnání/ škola a ročník studia: *ČESKÁ TELEKOMUNIKAČNÍ ÚŘAD, ODBOR
PRO VÝCHOVOPĚDĚSKOU OBLAST, PRAHA 6, KRÁLOVSKÉ*

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie. (zakroužkujte)

Téma práce: *Emocionální aspekty učení a vzd. dospělých.
Tréma, úzkost*

Obsah práce:

(určit zaměření práce, stručně vymežit cíle práce a jejich dosažitelnost, obsah práce, metody pro zpracování, účel a aplikovatelnost)

*Cílem práce je popsat emocionální aspekty
v učení a vzdělávání dospělých. Zaměřím
se na projevy trémy a úzkosti. Pokusím se
popsat psychologické aspekty stresu a hodnocení
dospělých. Práce bude mít teoretický charakter,
doplňový o případovou studii.*

Literatura:


- 1). Petty, G. Moderní vyučování, Terta, 2007*
- 2). Golemann, A. Emocionální inteligence, Terta*
- 3). Průcha, J. Moderní pedagogika, Terta, 2002*

Plánovaný termín odevzdání práce: *duben 2014*

Konzultováno s: *Moravcová* Podpis konzultanta *Jana Černý*

Práce se odevzdává v termínech vyhlášených garantem DPS nejméně ve dvou vyhotoveních, přičemž nejméně jedna kopie musí být svázána v pevné vazbě. Práce musí obsahovat normovaný seznam použité literatury a její rozsah (bez příloh) musí být minimálně 40 stran. Formální úprava závěrečné práce se řídí platnými předpisy Univerzity Pardubice.

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) s instrukcemi pro vypracování závěrečné písemné práce.

v Pardubicích dne: 29. 11. 2013 Podpis studující(ho): 

Termín odevzdání Zadání tématu závěrečných prací se uskutečňuje 2x ročně.
Do **15. prosince** pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk **v květnu** (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. dubna)
a do **15. března** pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk **v září** (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. června).
Studenti se přihlašují k závěrečné zkoušce prostřednictvím příslušného formuláře **v den odevzdání závěrečné písemné práce.**

Řádně vyplněnou a podepsanou přihlášku odevzdejte osobně (sekretariát KVV, Mgr. Eva Matějová, budova G, 5. patro) nebo zašlete poštou na adresu: Katedra věd výchově, FF UPa, Mgr. Eva Matějová, koordinátor DPS, Studentská 84, 532 10 Pardubice

tato část slouží pro potřeby katedry věd o výchově:

Navrhované úpravy:

Souhlas vedoucího práce (datum, podpis): 

Poznámky:

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Hradci Králové dne 7. července 2015

Ing. Adéla Drábková

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí závěrečné práce Mgr. Adrianě Sychrové, Ph.D. za její odborné vedení, vstřícný přístup, cenné rady, připomínky a ochotu.

Anotace

Cílem práce je popsat emocionální aspekty v učení a vzdělávání dospělých. Práce se zaměřuje na projevy trémy a úzkosti. Dále se dotýká psychologických aspektů zkoušení a hodnocení dospělého.

Klíčová slova

emoce, tréma, úzkost, učení, vzdělávání

Title

The Emotional Aspects of Adults' Learning and Education – Stage Fright, Anxiety

Annotation

The aim work is to describe the emotional aspects in adults' learning and education. The work focuses on the manifestations of stage fright and anxiety. The work touches on psychological aspects examining and assessment an adult.

Keywords

emotion, stage fright, anxiety, learning, education

OBSAH

Úvod	9
1 Emocionální aspekty	10
1.1 Charakteristika emocí	11
1.1.1 Emocionální procesy	13
1.1.2 Vliv emocí na ostatní psychické funkce	14
1.2 Tréma	15
1.3 Úzkost	16
1.3.1 Projevy úzkosti	17
1.3.2 Úzkostné poruchy	19
2 Učení a vzdělávání dospělých	20
2.1 Vzdělání a učení	21
2.2 Dospělý v andragogice	21
2.3 Organizace vzdělávání dospělých	23
2.4 Cílové skupiny vzdělávání dospělých	24
2.5 Vzdělávání dospělých v socializačních teoriích	26
2.6 Motivace k učení	27
2.7 Zkoušení a hodnocení	28
3 Výzkum trémy a úzkosti	31
3.1 Kvalitativní výzkum trémy a úzkosti	31
3.1.1 Účastníci výzkumu	32
3.1.2 Projevy trémy a úzkosti	32
3.1.3 Příčiny trémy a úzkosti	35
3.1.4 Psychologické aspekty zkoušení a hodnocení	37
3.1.5 Komparace	38
3.2 Kvantitativní výzkum trémy a úzkosti	40
3.2.1 Výzkumné otázky a formulace hypotéz	40
3.2.2 Vyhodnocení výsledků šetření	41
3.2.3 Verifikace hypotéz	46
3.2.4 Interpretace výsledků	52

4 Doporučení.....	53
4.1 Jak zvládat trému a jak jí předcházet.....	53
4.2 Jak zvládnout úzkost.....	55
4.2.1 Úzkostné myšlenky	55
4.2.2 Škodlivé předpoklady a jádrová přesvědčení.....	56
4.2.3 Chorobná úzkost.....	58
4.3 Doporučení pro studentku Danu a pro paní Janu	58
Závěr.....	60
Použitá literatura.....	62
Seznam tabulek.....	65
Seznam příloh.....	66

ÚVOD

Obava v různých formách a různých rozměrů a rozsahů provází jedince takřka po celý jeho život, a to již od samého počátku. Není zřejmě jedince, jenž by se neseťkal s obavou, strachem, úzkostí či trémou, neboť sám život je tvůrcem mnoha překážek, komplikací a obtíží. Rovněž i školní prostředí přináší jak dětem, tak i osobám různého věku, školu navštěvujících, mnoho překážek, včetně situací, které ne vždy jsou pro jedince běžné a obvyklé. Právě tak ve školním prostředí pocítí jedinec velmi často obavu, strach či úzkost, na straně jedné již ze samotného prostředí, kolektivu spolužáků v podobě neadekvátních reakcí a na druhé straně i z nepřiměřených metod užívaných vyučujícími ve vyučovacím procesu nebo při prověřování znalostí.

Cílem práce je popsat emocionální aspekty v učení a vzdělávání dospělých spolu se zaměřením na projevy trémy a úzkosti, včetně psychologických aspektů zkoušení a hodnocení dospělého.

Úvodní část práce je zaměřena na definování **emocionálních aspektů** v podobě trémy a úzkosti, jejich projevů a vlivů. Zároveň bude vymezeno učení a vzdělávání dospělých spolu s organizací vzdělávání dospělých osob a cílových skupin.

V následné části práce budou popsány konkrétní psychologické aspekty a demonstrovány na dvou studentkách rozdílného věku. Současně budou zpracovány průvodní formy a příčiny trémy a úzkosti obou akterek a porovnány v souvislosti s jejich věkem. Doporučení jak zvládat trému či úzkost je obsahem samotného závěru práce.

Psychologickými aspekty se rozumí obvykle psychické procesy, stavy a vlastnosti, které se projevují, formují a rozvíjejí ve všech v činnostech člověka. Pomocí psychologických aspektů je možné poznávat člověka teoreticky i prakticky (např. ve škole), lépe se orientovat v činnostech, kterým se člověk učí, aby bylo možné při učení druhým, zvláště dětem, žákům, studentům pomáhat, směřovat je a vést.

1 EMOCIONÁLNÍ ASPEKTY

Definice emocí je velmi obtížná, v současné době existuje tzv. pracovní definice, která podle Schmidt-Atzertova zní: „*Emoce je kvalitativně bližší popsatelný stav, který vystupuje se změnami na jedné nebo z více následujících rovin: cit, tělesný stav a výraz.*“¹

Podle C. E. Izarda musí úplná definice emocí zahrnovat následující aspekty:

- „*prožívání nebo vědomé pocítování,*
- *procesy, které se odehrávají v mozku a nervové soustavě,*
- *pozorovatelné projevy výrazu, zejména v obličeji.*“²

V emocích je možné rozlišit několik navzájem spjatých momentů, a to:

- hodnocení situace či události – hodnocení má následující aspekty:
 - kognitivní aspekt – poznání situace, které lze slovně vyjádřit a definovat její charakter (dobrá x špatná, příznivá x nepříznivá, radostná x smutná, aj.),
 - emoční aspekt – hodnocení z hlediska potřeb, cílů, významu, smyslu, aj.,
- autonomní aktivace – změny ve funkčním stavu centrálního nervového systému a v činnosti vnitřních orgánů (srdeční činnost, dýchání, aj.),
- vnější projevy emocí – mimika, gestikulace, zrudnutí, zblednutí, strnutí, útek, agresivní chování, aj.,
- emoční zážitek – prožívání uvedených momentů.³

Podle J. Čápa lze emoce definovat jako: „*psychické procesy, které hodnotí – z hlediska potřeb, cílů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince.*“⁴

¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, s. 413. ISBN 80-200-0689-3.

² NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, s. 414. ISBN 80-200-0689-3.

³ ČÁP, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

⁴ ČÁP, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2001, s. 98. ISBN 80-7178-463-X.

1.1 Charakteristika emocí

Důležitým znakem emocí je, že většina emocí tvoří protikladné dvojice, jako radost a smutek. Existují také tzv. smíšené city, kdy stejný předmět, tatáž osoba či událost je pro člověka v něčem příznivá a v něčem nepříznivá.

Primárně lze emoce klasifikovat na:

- vyšší – vývojově mladší emoce, mezi které patří následující emoce:
 - morální – neboli etické emoce jsou spojovány s hodnocením činů, lidí a jejich vlastností z hlediska lidského soužití, morálky, patří sem ale i rozhořčení či výčitky svědomí,
 - estetické – vznikají při posuzování krásy či ošklivosti v přírodě, v životním prostředí nebo ve styku s uměleckými díly,
 - intelektuální – jsou spojeny s poznáváním a řešením problémů, jako je překvapení z nového poznání i neklid ze zdlouhavého řešení problémů a následného uvolnění a radosti při jejich zvládnutí,
 - sociální – vyjadřují prožívání vztahů k lidem, sociálním skupinám a společnosti,
- nižší – jsou vývojově starší a patří mezi ně afekty či city libosti a nelibosti, které jsou spjaté s hladem, žízní, potřebou udržování přiměřené tělesné teploty, aj.⁵

Emoce jsou vyvolávány všemi subjektivně významnými situacemi a právě z hlediska původu se tak rozlišují dva zdroje emocí:

- vnitřní zdroje - zejména fyzické potřeby, jako hlad, žízeň, únava, prožívání lhostejnosti okolí, nedostatku podpory, ale také vyhledávání zábavy a sdružování, či potřeba estetických emocí,
- vnější zdroje – převážně okolnosti, které mají pro člověka nějaký význam, např. odměna, trest, zisk, ztráta, dosažení nějakého konkrétního cíle, frustrace, která zpravidla brání dosažení daného cíle, nadměrná motivace a další významné situace.⁶

⁵ ČÁP, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.

Rozlišují se následující druhy emocí:

- afekt – intenzivní, krátce trvající emoce, obvykle s bouřlivým průběhem,
- nálada – méně intenzivní, dlouhodobě podbarvující ostatní funkce psychiky, většinou nedochází k plnému uvědomění si podnětu, může mít příčinu ve fyziologických procesech, jako např. úzkost, všeobecně však bývá vyvolána subjektivně, vnímanými i hodnocenými situacemi, a to jak dříve prožitými, tak právě probíhajícími nebo očekávanými, obvykle trvá hodiny až dny,
- vztah – ustálený emoční jev s dlouhodobě fixovanými rozlišovacími emočními reakcemi na podněty, tvoří významnou složku všech relativně stabilních jevů psychiky, konkrétně pak cílů, postojů, zájmů, motivů, hodnot, bývá emočním vyjádřením poměrů k osobám, místům, předmětům, situacím, aj., většinou ho utváří vlastní zkušenosti, ale i prostřednictvím různých kultivačních mechanismu, kterými jsou např. rodina, škola či media,
- vášeň – intenzivní, dlouhodobě trvající emoce, ovlivňující motivaci k činnosti člověka v situacích, kdy se může svobodně rozhodovat pro typ činnosti.⁷

Afekty jsou často spojené s ohrožením nebo uspokojením základních biologických potřeb či jiných velmi silných motivů člověka, jsou součástí reakce aktivizující organismus k velkému výkonu. Afekt může člověku pomoci k vynikajícímu výkonu, a to ve fyzické práci, ve sportu, při záchraně života ohroženého přírodní katastrofou, aj. Přesto existuje řada situací, ve kterých je zapotřebí afekt zvládnout, protože svojí silou může vyvolat dokonce ochranný útlum vyšších center a narušit tak průběh jiných duševních funkcí. Při afektu může dojít až k zablokování poznávacích procesů. Je důležité zachovat klid, rozvážně přemýšlet a jednat, především při řízení motorového vozidla v nebezpečné situaci, při duševní práci, při řešení konfliktu mezi lidmi, aj. Zvládnutí afektu vyžaduje učení a dlouhodobé působení výchovy sebevýchovy.⁸

⁷ FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.

⁸ ČÁP, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

1.1.1 Emocionální procesy

Mnoho emocionálních procesů je vrozených, označovaných též jako základní emoce. Pro dospělé osoby se za reakce na významné životní situace považuje radost, smutek, strach, hněv, překvapení, hnus, úzkost, starost, žárlivost, rozpačitost, naděje, obava, zklamání, závist, vina, škodolibost, odpor, pýcha, úleva, soucit.⁹

Radost lze definovat jako reakci na získání něčeho žádoucího. Patří mezi pozitivní emoce a obvykle bývá intenzivní. **Smutek** má člověku pomoci psychicky se vyrovnat s obrovskou ztrátou, jako např. se smrtí blízké osoby. Způsobuje pokles energie a nadšení pro většinu činností. Postupně se prohlubuje a může přejít do deprese. **Hněv** má za následek zrychlení srdeční frekvence a spuštění náhlého vyplavení hormonů jako je adrenalin do krevního oběhu, dochází tak k uvolnění dostatku energie pro rychlou, obvykle fyzicky náročnou reakci. Dále zvyšuje krevní průtok v rukou, což umožňuje snazší uchopení zbraně či sražení nepřítel. **Láska** vyvolává mnoho fyziologických změn po celém těle, které způsobují psychický stav klidu a uspokojení. Pozdvižením obočí při **překvapení** dochází k rozšíření zorného pole, pro lepší informovanost a následně nejlepší řešení nečekané situace. **Odpor** či zhnusení se obvykle projevuje pokrčením nosu a ohrnutím horního rtu, jedná se o snahu uzavřít nosní dírkou před zápachem, či vyplivnutí jedovaté potravy.¹⁰

Štěstí způsobuje potlačení negativních emocí, vyvolává nadšení a zájem o kterýkoli úkol. Dochází k celkové relaxaci organismu. U **strachu** se krev hromadí v kosterním svalstvu, většinou v dolních končetinách, což usnadňuje útěk. Vzhledem k tomu, že krev je odváděna jinde, dochází ke zblednutí obličeje. Strach na okamžik vyvolá ztuhnutí těla, vyplavení hormonů, které mají za následek celkové napětí a ostražitost. Protože je pozornost automaticky zaměřena na hrozící nebezpečí, umožňuje tak lepší posouzení způsobu řešení situace. Dalším podnětem strachu může být i hrozba bolesti, osamění, cizost, bolest a další. Kromě uvedených fyziologických symptomů, existují také psychologické příznaky, mezi které patří chraptivý či oslabený hlas, pocit staženého hrdla a pocity svíravosti, tísně, sklíčenosti, ohrožení, bezmocnosti. Při pocitu strachu má jedinec snahu stáhnout se, utéci, skrýt se, vzdálit se, umožnit hrozícímu útoku co nejmenší možnosti.¹¹

⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.

¹⁰ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

¹¹ Tamtéž.

1.1.2 Vliv emocí na ostatní psychické funkce

Emoce ovlivňují všechny ostatní kategorie psychických procesů, jsou součástí lidské motivace, myšlení, učení, paměti, konání, vzpomínek. Pozitivní emoce zvyšují rozsah pozornosti, zatímco negativní emoce centrum pozornosti zužují.¹²

Motivace je proces, který vychází z negativně prožívaných nedostatků a zaměřuje se na jejich snížení, spojené s příjemnými prožitky. Proces motivace mění nepříjemné napětí na příjemné uvolnění. Pro lidi je typická snaha získání a maximalizaci příjemného a s tím spojené minimalizaci a vyhnutí se nepříjemnému.¹³

Odměny a tresty a emoce s nimi spojené se považují za základní faktor učení. Člověk není odkázán jen na vnější odměny a tresty, ale také na vnitřní motivy, jako jeho etické cítění a morální vztah k vnějším podnětům. Emoce mají funkci hlavních faktorů učení, odpovídají za učení se touhám a averzím, a tak určují, jak se jedinec v té které situaci zachová. Emoce ovlivňují volbu prostředků k dosažení cílů. Existují spolehlivě účinné prostředky, které člověk považuje za nemorální, a proto je odmítá, jako např. krádež, lež, podvod, aj. Emoce se využívají také při získávání vědomostí, dovedností a návyků, které vycházejí z motivů či zájmů jedince. Pozitivní emoce mají vliv na zlepšení chápání komplexních situací, zvyšují rozsah pozornosti a rozsah asociací, poskytují asociativní struktury paměti, rozšiřují kreativitu a posilují paralelní holistické zpracovávání informací umožňující vidět souvislosti. Závažné negativní emoce, obzvláště strach, mohou posilovat učení a zapamatování, protože člověk je biologicky nastaven, aby se informace související s ohrožením naučil velmi rychle. Při dlouhodobějším působení závažných negativních emocí se člověk dostává do stresu, který následně negativně ovlivňuje učení se novým informacím. Negativní emoce mají dále vliv na zhoršení chápání komplexních situací, snižují paralelní holistické zpracování informací umožňující vidět souvislosti.¹⁴

¹² STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.

¹³ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.

¹⁴ STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.

1.2 Tréma

Podle G. Garibala lze trému definovat jako: „*iracionální strach nebo úzkost, již člověk pociťuje ve chvílích, kdy má veřejně vystoupit nebo projít nějakou zkouškou, a která obvykle spolu s činností zase vymizí.*“¹⁵

V dnešní společnosti je třeba stále něco dokazovat, ať už ve škole, pracovním či soukromém životě, není se čemu divit, když jedinec trpí trémou a hledá, jak se ochránit. Člověka může postihnout tréma nejen při nějaké ústní zkoušce, ale i při písemné zkoušce. Namísto učitele, personalisty či jiné osoby čelí jedinec prázdnému listu papíru a čas vymezený na danou zkoušku nemilosrdně ubíhá. Jestliže člověk nabude dojmu, že stanovený čas je příliš krátký, může se stát, že bude zbytečně zmatkovat. Často se v takovýchto situacích objeví tzv. „okno“, při kterém si nemůže vzpomenout ani na nejzákladnější pojmy vztahující se k danému tématu.

Pro trému je typický strach z předem očekávané, velmi konkrétní a obávané události. Jednou z klasických příčin trémy je, když posluchačům, před kterými má jedinec hovořit, připisuje znalosti či schopnosti, které ve skutečnosti nemají. Tréma může osobnost přepadnout také při nějaké neočekávané události. Tréma může mít podobu nejen emoce, ale i energie. Obvykle se jedná o negativní emoci, která může být ještě podnícena pláčem. V případě energie jde většinou o energii pozitivní, jež je možné využít k co možná nejrychlejšímu překonání vzniklé nenadálé situace.¹⁶

Také telefonování se může stát zdrojem trémy, když má člověk vyjádřit myšlenku do telefonního sluchátka, přestože není s příjemcem hovoru v přímém kontaktu. Často je jedinec vnitřně svázan frázemi, které se při telefonování obvykle používají, a tudíž má pocit, že je použit musí, jinak by mohl být považován za nezdvořilého, poté má problém formulovat pečlivě předem připravenou myšlenku, žádost, přání. Telefonování může být o to horší, když člověka na druhé straně někdo nebo něco překvapí, jako např. když se do telefonu představí jiná osoba, než se kterou potřebuje hovořit, neboť musí svou myšlenku opakovat znovu, stejně tak jej může značně rozhodit záznamník, a to až do té míry, že raději zavěsí, než aby začal do telefonu svou žádost koktat.

¹⁵ GARIBAL, Gilbert. *Tréma a jak ji překonávat*. Praha: Portál, 2013, s. 19. ISBN 978-80-262-0347-6.

¹⁶ GARIBAL, Gilbert. *Tréma a jak ji překonávat*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0347-6.

Tréma je emoce, která se pojí s dalšími vrozenými emocionálními procesy, které byly popsány v kapitole 1.1.1, jako je např. strach, hněv, smutek a radost.¹⁷ V přiměřené míře dokáže tréma vyprovokovat k nejproduktivnějšímu naladění, díky kterému lze dosáhnout nejlepších výsledků.

1.3 Úzkost

Úzkost je pro člověka přirozený jev, protože signalizuje možné nebezpečí, je součástí obrany proti ohrožení. Moment, který vyvolává úzkost, se nachází v myšlení člověka, a nikoliv ve vnějším podnětu, jako je tomu u strachu. Úzkost je následkem nejistoty, uvědomění si konečnosti lidské existence, ale i mnoha sociálních vlivů, které mohou jedince vyvést z míry. Úzkost upozorňuje na blížící se nebezpečí či ohrožení. Zvyšuje výkon jedince, připraví ho na blížící se zátěž, mimo jiné zajišťuje jakousi připravenost k rychlé a účinné reakci, když se předvídané nebezpečí nakonec přiblíží.¹⁸

Rozumná míra úzkosti činí člověka pozornějším a vnímavějším, lépe si zapamatuje podrobnosti a rychleji porozumí vztahu a uspořádání větších celků. Situace, které se staly v dramatickém a často subjektivně nepříjemném čase, si obvykle člověk přesně vybaví. Úzkost je považována za chorobnou, když je příliš intenzivní, neodpovídá nastalé situaci, člověka zcela zahlcuje, trvá příliš dlouho, nedovolí mu jiné prožitky, podněty způsobující chorobnou úzkost standardně u většiny lidí úzkost nevyvolávají a výrazně zhoršuje celkovou kvalitu lidského života. Úzkostí trpící člověk negativně hodnotí životní okolnosti a záporně hodnotí i sebe sama, cítí, že není v pořádku, podceňuje se, jedná ustrašeně. Okolní svět pro člověka trpícího chorobnou úzkostí stává světem plným nepříjemných podnětů, které ho úzkostně vyvádí z míry tak, že prakticky nevychází ze svého domu. V takovém případě je nutná spolupráce s odborníkem.¹⁹

Úzkost se objevuje, i když často pouze ve skryté podobě, při každém rozhodnutí, které je poznamenané určitou dávkou nejistoty. Je přítomna při volbě ze dvou příjemných možností, při rozčarování z nesplněného očekávání, zklamání způsobeném neočekávanou komplikací a většinou dalších obvyklých i významných životních událostí a změn.

¹⁷ GARIBAL, Gilbert. *Tréma a jak ji překonávat*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0347-6.

¹⁸ HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

¹⁹ NEŠPOR, Karel. *Sebeovládání: stres, rizikové emoce a bažení lze zvládat!*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0482-4.

1.3.1 Projevy úzkosti

Úzkost je velmi nepříjemným prožitkem, který v sobě zahrnuje zejména složky strachu, dále prvky ustrašeného očekávání v souvislosti s budoucností, když právě budoucnost je vnímána nepříznivě až katastroficky. Jedním ze základních projevů úzkosti je útlum současného chování a zvýšení pozornosti k projevům potenciálního ohrožení a současné zvýšení podráždění. Při úzkosti narůstá nervozita, od jistého stupně úzkosti se zhoršuje schopnost koncentrovat se a výkon klesá.

Mezi nejčastější tělesné projevy úzkosti patří:

- zrychlený tep,
- bolest na hrudi,
- zvýšené svalové napětí,
- dechové obtíže,
- kožní příznaky,
- bolest v dolní části zad,
- zažívací a trávicí potíže,
- neuropsychické obtíže,
- bolest hlavy.²⁰

Rychlejší tep a silnější stahy srdeční svaloviny jsou přiměřenou reakcí na zvýšené nároky. Jakékoli změny činnosti srdce jsou vnímány úzkostlivě, odchylky od obvyklého rytmu jsou pocíťovány jako ohrožující. Při zrychleném tepu člověk cítí rychlý a nezvykle silný puls, který nepříjemně vnímá v tepnách na krku, ve spáncích, někdy až v konečcích prstů a velkých tepnách břišní dutiny. Pro mnoho lidí trpících úzkostnými stavy je tato srdeční činnost mnohdy nejvýraznějším symptomem a současně také důvodem, proč vyhledají lékařskou pomoc, protože srdeční a oběhové příznaky zastíní všechny ostatní symptomy. Pro **bolest na hrudi** je charakteristické, že ji člověk pocíťuje v bezprostřední blízkosti levé prsní bradavky, tedy tam, kde je podle obecného povědomí srdce umístěno. Bolest však není vyvolána chorobnými změnami na srdci, ale svalovým stahem kosterního svalstva hrudníku a dalšími jevy, které se stavem srdce nemají nic společného, to si ale v průběhu úzkostného záchvatu málokdo uvědomí. Člověk při úzkostném záchvatu může cítit palčivou, bodavou či

²⁰ HONZÁK, Radkin. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf, 1995. ISBN 80-85800-05-5.

svíravou bolest, dále může mít pocit, že má kolem hrudníku obruč, která jako by se utahovala právě v tom místě, bolest může vystřelovat do krku nebo napříč hrudníkem do zad mezi lopatky.²¹

Výsledným projevem **zvýšeného napětí** při úzkosti je třes, který narušuje pocit stability a koordinaci pohybů, to má za následek zvýšení pocitu nejistoty, jež stav napětí a úzkosti ještě více posiluje. Při **dechových potížích** může jedinec nabýt dojmu, že se mu zastavuje dýchání, proto dostane strach, že se udusí, čímž se úzkost ještě zvyšuje. Pocit nedostatku vzduchu, který je způsoben pocitem stažení hrudníku při napětí svalů a bránice, je pro člověka trpícího úzkostnými stavy typický. **Kožní příznaky** se projevují zvýšenou potivostí, bez ohledu na teplotu prostředí, pokožka bývá trvale chladnější, obzvláště ruce. Dalšími projevy může být svědění, mravenčení, ale i opar. **Bolesti v dolní části zad** mohou být jak akutním projevem bezprostředně prožité úzkosti, tak i chronickou obtíží při dlouhotrvající úzkosti. Funkční blokády krční a bederní páteře získávají časem charakter neurologických obtíží, při dlouhém trvání mohou zapříčinit nesprávné držení těla a přetěžování některých částí těla²²

Zaživací a trávicí potíže sice nevyvolávají strach o vlastní život, jako je tomu u srdečních a dechových potíží, ale jsou stejně nepříjemné a ze společenského hlediska často mnohem svízelnější. Zaživací a trávicí potíže jsou při úzkosti způsobeny narušenou rovnováhou nervové a hormonální regulace trávení, která je vyvolána zpřeházením navyklého, pravidelného a v jistém směru ideálního sledu chemických pochodů v trávicím systému. Při zúžení trávicí trubice, které je způsobeno napětím svalů, může mít člověk pocit, že má knedlík v krku. Dalšími projevy zaživacích a trávicích potíží je nutkání na zvracení, zácpa či průjem. Při **neuropsychických obtížích** v člověku narůstá pocit nejistoty a bezmocnosti. Úzkostný jedinec vnímá větší množství podnětů než v klidovém stavu a ne všechny je schopen zpracovat, toto nezpracované množství podnětů může vytvořit doslova informační chaos, ve kterém se člověk cítí ztracen. **Bolest hlavy** obvykle vyvolává nepřiměřené svalové napětí. V úzkostném stavu je vnímána jako nesnesitelný tlak, který způsobí rozdrčení mozku či roztržení hlavy. Při chronické úzkosti se objevují trvalé bolesti hlavy popisované jako svírající se obruč okolo hlavy.²³

²¹ HONZÁK, Radkin. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf, 1995. ISBN 80-85800-05-5.

²² Tamtéž.

²³ Tamtéž.

1.3.2 Úzkostné poruchy

Mezinárodní klasifikace nemocí zahrnuje úzkostné poruchy v devíti kategoriích. Mezi nejčastější úzkostné poruchy, které sužují člověka, patří:

- fobické poruchy - vyznačují nepřiměřeně silnou úzkostí z různých situací a předmětů, např. z telefonování, mluvení před lidmi, z jejich pohledů, z uzavřených prostor, výšek, vody, tmy, aj.,
- panická porucha - spočívá v návalech intenzivní úzkosti, bolestí u srdce, pocitu dušení, závratí, třesu, strnulosti, zmatku, pocitu neskutečnosti, ledovém potu, střídání pocitu horka a chladu, často jsou následovány obavami ze ztráty rozumu, sebekontroly, ale také ze smrti, panické záchvaty netrvají nijak dlouho, obvykle jen několik minut,
- generalizovaná úzkostná porucha - je spojena s obtížně ovladatelným strachem a negativními předpoklady z různých oblastí života, často jsou doprovázeny závratí, nevolností, bolestí žaludku, třesem pocením, svalovým napětím, aj.,
- obsedantně-kompulzivní porucha - je charakteristická opakujícími se vtíravými myšlenkami nebo představami, které se člověku vnucují, přestože jsou nesmyslné, může se také projevat nutkavým stereotypním jednáním, jež však při uskutečnění nepřináší žádné zvláštní uspokojení, jen úlevu nutkání, která je pouze dočasná,
- disociační poruchy - vyznačují se různými příznaky, jako je amnézie, vzdálení se z místa bydliště nad rámec obvyklých každodenních cest, omezení či úplné vymizení volných pohybů, aj., jsou spojeny s částečným nebo úplným narušením vědomí vlastní identity, integrace mezi minulými zážitky, bezprostředními pocity a ovládním tělesných pocitů,
- somatomorfni poruchy - projevují se opakovanými stížnostmi na tělesné obtíže, lékařské vyšetření je však neprokáže. Mezi somatomorfni poruchy patří mimo jiné i hypochondrická porucha, při které se člověk domnívá, že trpí jednou nebo více vážných nemocí, a odmítá přijmout negativní výsledky lékařských vyšetření.²⁴

²⁴ PRAŠKO, Ján, Jana VYSKOČILOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-410-6.

2 UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Definice andragogiky podle M. Beneše zní: „*Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.*“²⁵ Zabývá se procesy učení v reálných situacích a otázkami rozvoje cílů, obsahů a metod učení se dospělých ve společenské a historické souvislosti. Andragogika využívá znalostí z psychologie a sociologie, přičemž poznatky z psychologie slouží zejména k rozvoji metod vyučování.²⁶

Andragogika se vztahuje na:

- oblast společenské činnosti, ve které je realizováno vzdělávání dospělých,
- vědní obor zabývající se oblastí učení a vzdělávání dospělých,
- studijní obor, který slouží přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.²⁷

V současnosti je andragogika chápána nejen jako odvětví služeb pro jednotlivce, skupiny, instituce a organizace, ale i jako odvětví služeb celospolečenského charakteru, které má sloužit k uspokojování vzdělávacích potřeb a zájmů. Andragogika jako věda působí v praxi vzdělávání dospělých:

- přímo – při používání výsledků výzkumů k inovacím, jako např. v aplikaci vyučovacích metod při vzdělávání či ve využití výsledků při řízení vzdělávacích organizací,
- nepřímo – zejména ve sféře poradenské, expertní a informační činnosti,
- zprostředkovaně – přípravou vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků v oboru vzdělávání dospělých.²⁸

²⁵ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 11. ISBN 978-80-247-4824-5.

²⁶ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ Tamtéž.

2.1 Vzdělání a učení

Vzděláním se rozumí zejména proces zprostředkování znalostí, dovedností a v neposlední řadě též rozvoj schopností. Podle M. Beneše je možné vzdělání definovat jako:

- „*cílevědomý proces realizace určitých pedagogických cílů a ideálů,*
- *plánovaný proces, systematické a obsahově, věcně a časově strukturované zprostředkování,*
- *institucionalizovaný proces vedený většinou profesionály*“.²⁹

Vzdělávání je proces, který doprovází člověka po celý jeho život. Vzhledem k neustále se měnícím životním podmínkám, má mít člověk možnost a současně i povinnost se po celý život zdokonalovat ve všem, co dělá. Vzdělávání dospělých se tak začíná přeměňovat v permanentní, celoživotní proces učení.

Učení lze podle M. Beneše definovat jako „*schopnost člověka produktivně vytvářet nebo měnit představy, zvyky, chování, schopnosti a dovednosti*“.³⁰ Učení doprovází lidský život a probíhá i mimo pedagogické a andragogické instituce.

2.2 Dospělý v andragogice

Dospělost lze vymezit z hlediska různých oborů:

- biologicky – dosažením fyzické zralosti,
- právně – získání práv a povinností,
- sociologicky – převzetí nových sociálních rolí, kdy založení rodiny a nástup do pracovního života se považují za dominantní,
- psychologicky – ustálení forem chování, myšlení a prožívání,
- pedagogicky – vychovatel další generace,
- antropologicky a ontogeneticky – učí se více než dorůstající, a to nejen podle vývojových fází a nároků, které jsou na něj kladeny, ale i podle jeho potřeb a nároků.³¹

²⁹ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 16. ISBN 978-80-247-4824-5.

³⁰ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 18. ISBN 978-80-247-4824-5.

³¹ BALVÍN, Jaroslav. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-16-15.

Ve smyslu vzdělávání dospělých je dospělým osoba, kterou lze ze sociologického hlediska charakterizovat jako dospělého, a která zároveň ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému. I v dospělosti probíhají vývojové změny, které se nedají vysvětlit ani biologicky, ani zkušenostmi získanými v dětství. V důsledku stárnutí populace vznikl zájem i o seniory. Dospělí mají schopnost se učit až do vysokého věku. Z biografického hlediska se musí člověk učit ve smyslu institucionalizace i za účelem individualizace. Učení ve smyslu institucionalizace, které je většinou realizováno didaktickou a metodickou formou výuky, může dospělému přinést uspokojení ambicí a aspirací, ale i osobnostní rozvoj. Za účelem rozvoje vlastní individualizace a zvládnání jejích důsledků, které se uskutečňuje, když dospělý vyhledá profesionální pomoc, a to spíše formou poradenství, pomoci, podpory, posílněním a ujasněním motivů a zefektivněním sebeučení nebo kolektivního učení, se učí řešit otevřené situace, překonávat nejistoty, najít vlastní hodnotové škály, identitu, kulturní vzorce.³²

Potencionálně se může učit a vzdělávat téměř každý. Potřebu celoživotního vzdělávání většina lidí uznává, přesto se však značná část populace systematicky neučí a nevzdělává. Účast na dalším vzdělávání je ovlivňována následujícími faktory:

- společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení,
- epochální témata a výzvy,
- okolí a vztahy,
- životní situace,
- osobnostní charakteristika.³³

Společenské klima v České republice, které dosud nebylo příznivé, se pod vlivem přijaté strategie rozvoje lidských zdrojů, celoživotního učení a především různých programů Evropských sociálních fondů začíná měnit. V oblastech propojených se změnou kvalifikačních požadavků, jako je počítačová gramotnost, jazyky, manažerské dovednosti, aj. lidé, organizace i nově vzniklá komerční zařízení reagovali na nové nároky vzniklé v důsledku společenských a ekonomických změn. Naopak zájmové, kulturní a všeobecné vzdělávání se zřejmě nebude konstituovat bez veřejné podpory, která v České republice chybí. Politické a odborářské vzdělávání téměř vymizelo. Výjimkou jsou v zájmovém, kulturním a všeobecném vzdělávání univerzity třetího věku, v politickém a odborářském vzdělávání

³² BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

³³ Tamtéž.

přípravy funkcionářů, a dále aktivity různých alternativních, zejména ekologických a občanských hnutí.³⁴

Největšími překážkami účasti na dalším vzdělávání jsou nedostatek času, chybějící péče o děti, nedostatečná transparentnost systému, nedostatek informací a především finanční aspekt dalšího vzdělávání. Hlavními důvody dalšího vzdělávání dospělých je snaha o rozvíjení vlastních schopností, získávání nových poznatků, udržení pracovního místa a přání zaměstnavatele. Koncept celoživotního učení předpokládá, že se část dospělých v rámci tzv. dalšího vzdělávání bude vracet do různých vzdělávacích institucí či programů.

2.3 Organizace vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích. Vzdělávání dospělých se od zájmového a všeobecného posouvá ke vzdělávání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí. Prudce roste podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých. Vzdělávání se tak ze spotřeby veřejných statků stává potřebou lidí a zbožím, které může vydělávat peníze na svém vlastním trhu. Učení je součástí konzumního způsobu života a kultivace vlastního životního stylu. Lidé jsou náročnější, kritičtější, vzdělanější a vybíravější.³⁵

Aby mohl člověk fungovat jako pracovní síla a byl zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat, protože požadavky na ně se neustále mění. Vzdělávání a formování pracovních schopností člověka se tak stává celoživotním procesem.

Celoživotní vzdělávání a učení je cílem a koncepcí dnešní vzdělávací politiky na národní i nadnárodní úrovni a politiky rozvoje lidských zdrojů, sociální, vzdělávací a hospodářské politiky a její prosazení vyžaduje celou řadu koordinovaných právních, administrativních, organizačních, didaktických a metodických rozhodnutí.³⁶

³⁴ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

³⁵ Tamtéž.

³⁶ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

Díky expanzi vzdělávání dospělých rostou pro dospělé možnosti k učení se. Rozmachem vzdělávání dospělých se zvyšuje pestrost nabídky a dochází ke změnám charakteru tradičních institucí. Vzdělávací instituce neuspokojují jen vzdělávací potřeby, ale slouží k uspokojování potřeb po různorodých činnostech jako je společenství a sounáležitost. Rozhodující tak není konkrétní vzdělávací program, ale především neformální zázemí. Distanční vzdělávání nemá jen jediný efekt, a to získání vědomostí, ale má i vedlejší efekt, kterým je skloubení času pro učení, rodinu a práci. Tento vedlejší efekt tak výrazně ovlivňuje rozvoj osobnosti a její mezilidské vztahy.³⁷

Zaměstnanci jsou podle ust. § 230 odst. 2 zákona č. 262/2006 Sb. zákoník práce (dále jen zákoník práce) povinni si prohlubovat svou kvalifikaci k výkonu sjednané práce. Za prohlubování kvalifikace se dle ust. § 230 odst. 1 považuje průběžné doplňování kvalifikace, kterým se však nemění její podstata, a které zaměstnanci umožňuje výkon sjednané práce. Prohlubováním kvalifikace se rovněž rozumí její udržování a obnovování. Řada lidí ve svém profesním vzdělávání nečeká, až je zaměstnavatel ke vzdělávání vyzve, ale aktivně získávají kvalifikace a aktivně vyžadují, že budou honorovány, ačkoliv většinou jde především o udržení své kvalifikace, nikoliv o postup v zaměstnání. Vzdělávání se tak stává součástí životní praxe a formování života, je integrované do každodenních aktivit a životního plánování. Lidé již nechtějí jen poučení, instituce a jejich vzdělávací programy sice využívají, ale jen dle svých potřeb.³⁸

2.4 Cílové skupiny vzdělávání dospělých

V kapitole je využito poznatků z publikace M. Beneše³⁹. V praxi vzdělávání dospělých se orientace na účastníky realizuje bez větších problémů. U komerčních zařízení existuje předpoklad, že se v rámci zaměření na zákazníka, programy šitých na míru a marketingovými strategiemi prosadí nejen práce s určitými skupinami, ale i didakticko-psychologická orientace na účastníka. Každý druh vzdělávání dospělých má svoji klientelu a snaží se respektovat její specifika, např. univerzity třetího věku. Je možné vymezit tradiční cílové skupiny jako ženy, rodiče, seniory, zaměstnance, management, nezaměstnané, vězně, lidi

³⁷ VYCHOVÁ, Helena. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. ISBN 978-80-7416-017-2.

³⁸ VODÁK, Jozef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

³⁹ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

v krizových situacích, migranty a běžence aj. Tyto cílové skupiny svými specifickými problémy zdůvodňují tvorbu pro ně přizpůsobených programů a jsou předmětem výzkumu cílových skupin.

Důvody, proč se andragogika a vzdělávací organizace zabývají cílovými skupinami, jsou následující:

- účast na vzdělávání dospělých je většinou alespoň do určité míry dobrovolná, proto musí být potenciální účastníci přesvědčeni o atraktivitě nabídky,
- vzdělávací zařízení jsou často financována podle počtu účastníků, z toho důvodu se musí postarat o to, aby byly jejich kurzy navštěvovány,
- cílové skupiny se v důsledku rychlých společenských a ekonomických změn rychle mění,
- omezení heterogenity účastníků zpravidla přispívá k větší efektivitě učebních procesů,
- zaměření se na cílové skupiny může přispět k demokratizaci vzdělávání dospělých, jestliže se postupuje podle následujícího modelu:
 - učení vzdělávacích deficitů a znevýhodněných skupin,
 - popsání podmínek a forem těchto deficitů a nerovností,
 - vymezení témat a příprava vzdělávací nabídky pro určité cílové skupiny,
 - konkretizace cílů a očekávání vyjednaná se všemi zúčastněnými,
 - didaktické plánování a realizace.

Kritéria při určování cílových skupin lze rozdělit podle:

- sociologického kritéria, které zahrnuje většinou více aspektů - nezaměstnaní, funkčně negramotní, menšiny,
- pohlaví,
- věku – absolventi škol, dospělí v předdůchodovém věku, senioři,
- formy vzdělávání – samouci, vzdělávající se v organizacích,
- dosaženého vzdělávání – se základním, středním, vyšším vzděláním,
- podle profesního zařazení – nekvalifikovaní, technici, manažeři, lektoři, aj.,
- motivace – učící se z důvodu profesního růstu, uspokojení vzdělávacích a poznávacích zájmů.

2.5 Vzdělávání dospělých v socializačních teoriích

V kapitole je využito poznatků publikace M. Beneše⁴⁰. Dospělí mají určitou potřebu stability, avšak společenské nároky, ale i vnitřní touha po realizaci vlastních potřeb je nutí k rozvoji, přibírání nových společenských rolí a jejich diferenciaci. U dospělých jsou možné zásadní změny osobnosti, často jsou podmíněny nejen kognitivně, ale bývají spojené s nějakými prožitky, krizemi, změnami životních situací, emotivně laděnými zážitky. Rostou rozdíly mezi jednotlivci i v přístupu ke vzdělávání a ve schopnosti učit se. Vztah ke vzdělávání dospělých však není závislý jen na věku. Zvýraznění individuálních rozdílů v závislosti na rostoucím věku se týká i přístupu ke vzdělávání, s rostoucím věkem se zvyšuje diferenciaci podmíněná biografickými zvláštnostmi a jedinečnostmi.

K socializaci ve vzdělávání dospělých existuje jen omezený počet poznatků, ke kterým patří:

- skryté učební plány – jsou pojmem označujícím to, co se ve vzdělávacích organizacích děje, ale v učebním plánu to obsaženo není, vzdělávací organizace poskytují mnoho pozitivního, jako radost z poznání a vlastního výkonu, zážitky úspěchu, přátele, zároveň však mohou ubýt zdrojem frustrací, zklamání, nespravedlností, nudy, ukazuje se, že jedním z hlavních socializačních efektů vzdělávacích organizací je ochota podat výkon bez ohledu na obsah a jeho význam, právě ve vzdělávání dospělých v této souvislosti vznikají velké motivační problémy,
- rozdílná socializace podle pohlaví – jako je přístup k učení či preference určitých předmětů,
- rostoucí nároky na výkon a tím i obavy z neúspěchu – starší účastníci prožívají silněji než mladší,
- etiketizace – jev, kdy si vyučující vytvoří již v počátku o účastníkovi určitou představu a podle ní s ním jedná,
- předem definovaný vztah účastníků k předmětu, vyučujícímu, výkonu a učení – procesy, které může vyučující jen těžko ovlivnit, těžko se v těchto skupinách prosazuje jak vyučující, tak i odlišně myslící účastník,

⁴⁰ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

- komunikace ve vzdělávacím procesu – není komunikací mezi rovnocennými partnery, obvykle má převahu vyučující, naopak přílišná liberalita a antiautoritativní přístup většinu účastníků nechává bez orientace,
- stejný přístup vyučujícího ke každému spolu se zohledňováním jednotlivé individuality,
- očekávání účastníků – možnost participace, uznání, jistota, jednoznačnost a spolehlivost, angažovaný a emocionálně pozitivní přístup, pozornost pro jejich problémy, péči a starostlivost, naproti tomu nelze opomenout institucionální podmínky, závazné metody, nedostatek času a přetížení vyučujících, rozdíly ve věku, socializaci, zkušenosti, získaném vzdělání, životní praxi, sociální postavení a kultuře,
- touha vyučujícího po uznání – tu mu podle poznatků socializačních teorií neuspokojuje organizace, ale účastníci,
- strach vyučujících z těžko ovlivnitelných jedinců, některých témat, strach projevit vlastní emoce nebo obava před selháním.
- výzkum, který se věnuje profesní dráze vyučujících a jevům vyhoření po určité době profesního života,
- rozpor mezi vzdělávacími ideály a realitou ve vzdělávacích organizacích a různé strategie jeho zpracování u andragogických pracovníků.

2.6 Motivace k učení

V kapitole je využito poznatků publikace M. Beneše⁴¹. Za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání se z hlediska efektivity vzdělávání dospělých považuje síla a zaměření motivů účastníka, tedy pohnutek jeho jednání a prožívání. Motivací se rozumí souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka. Motivy účastníků jsou různé, když nejvýznamnějšími jsou:

- touha po sociálním uznání a prestiži,
- získání uznání příbuzných a známých,

⁴¹ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

- zvědavost,
- radost z poznání a učení se,
- použitelnost naučeného při řešení problému.

Motivy k učení se vyvíjí již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a zkušeností s učením. Zkušenosti s učením se ve škole některé potenciální účastníky vzdělávání dospělých odrazují. Motivy ovlivňuje také sociální zázemí lidí.

Na základě rozsáhlých výzkumů, které byly provedeny v různých zemích světa a v rozdílných kulturních prostředích, byla určena následující struktura motivů účasti na dalším vzdělávání:

- sociální kontakt – snaha účastníků o navázání nebo rozvinutí kontaktů, hledání akceptace druhých, pochopení osobních problémů, zlepšení své sociální pozice, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných lidí,
- sociální podněty – snaha účastníků získat prostor nezatěžovaný každodenními tlaky a frustracemi,
- profesní důvody – zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání,
- participace na politickém, hlavně komunálním životě – zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech,
- vnější očekávání – následování doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků či poradenských služeb,
- kognitivní zájmy – klasická představa o vzdělávání dospělých, která vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.

Z pohledu andragogiky je důležitější než znalost motivů účasti a jejich vzniku spíše to, jak se mění nebo dají ovlivnit motivy v průběhu vzdělávacího procesu, a také jak probíhá interakce mezi motivy účastníků a osobností vyučujícího aj.

2.7 Zkoušení a hodnocení

Zkoušení má zpravidla prospěch nejen pro vyučujícího, ale i pro studenta. Pro učitele souží ke zjištění výsledku učení, pro studenta je zpětnou vazbou, jak učební látce porozuměl. Při zkoušení je důležité kladení otázek, většinu studentů uklidní, když zvládnou odpovědět hned na první položenou otázku. Výkon studenta může při zkoušení ovlivnit téma, která zkresluje úroveň studentových znalostí.

Hodnocení je systematický proces, který směřuje ke stanovení kvality výkonu vykazovaného studentem. Systematičnost hodnocení je dána tím, že vyučující zpravidla pracuje s tzv. vzdělávacími standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy, ale i v dalších dokumentech.⁴²

Hodnocení je možné definovat jako „*přisuzování určité hodnoty nějakému výkonu nebo vlastnosti člověka ve srovnání s normou, kritériem, cílem, ideály, vzory, požadavky, s jinými lidmi, s individuálními výkony apod.*“⁴³

Vzdělávacími standardy se rozumí určitá kritéria používaná k hodnocení studentů. Standardy určují, co se v tom kterém typu a stupni vzdělávání hodnotí, mohou však obsahovat i formu hodnocení. V průběhu hodnocení dochází k porovnávání znalostí studentů s příslušným kritériem, kterým může být:

- norma – pro zvládnutí určitého vzdělávacího cíle,
- poměrování výkonů hodnoceného s ostatními studenty ve skupině – student může mít lepší výsledek, než jaký stanovuje norma a přesto dosáhnout výrazně horšího výsledku než jeho spolužáci,
- individuální norma – kdy je žák poměřován sebou samým, lépe vystihuje snažení studenta, jeho píli, přístup k práci, vytváří pro každého studenta šanci být úspěšný, být pozitivně hodnocen, neboť potřeba být pozitivně hodnocen je velmi silnou motivací.⁴⁴

Do hodnocení se promítá nejen osobnost studenta a učitele, ale i jejich vzájemný vztah, to velmi ovlivňuje prožitek hodnocení studentem, který obsahuje emocionální a sociální aspekt. Sociální aspekt hodnocení se týká vztahu mezi učitelem a studentem. Formování interpretace studentova chování a výkonu může být ovlivněno nízkým očekáváním učitele. Důležitou roli má očekávání učitele i žáka, které se může stát velmi důležitým motivačním prvkem, současně může být i zdrojem frustrace.⁴⁵

⁴² KOLÁŘ, Zdeněk a Renata Šikulová. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

⁴³ SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Psychologie v práci vysokoškolského učitele a lektora celoživotního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007, s. 34. ISBN 978-80-7368-380-1.

⁴⁴ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata Šikulová. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

⁴⁵ Tamtéž.

Emocionální aspekt hodnocení může být jak kladný, tak i záporný. Je ovlivněn skutečností, jak se student s hodnocením ztotožní, jaké při něm cítí uspokojení či má dojem nespravedlnosti. Na emocionální aspekt hodnocení mají vliv i vnitřní a vnější podmínky.

Mezi **vnitřní podmínky**, které ovlivňují emocionální aspekt hodnocení, patří:

- aspirační úroveň studenta,
- schopnost a úroveň sebehodnocení,
- volní vlastnosti,
- hodnotová orientace,
- touha po poznání,
- touha po vzdělání.

Vnějšími podmínkami majícími vliv na emocionální aspekt hodnocení jsou:

- postavení studenta ve třídě,
- vztah studenta k učiteli,
- způsob provedení hodnocení učitelem,
- bezprostřední důsledky konkrétního hodnocení, zda bylo naplněno očekávání, a nejen ze strany učitelů, ale i studentů.⁴⁶

⁴⁶ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata Šikulová. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

3 VÝZKUM TRÉMY A ÚZKOSTI

V návaznosti na teoretickou část byl proveden kvalitativní výzkum formou případové studie, přičemž primárním cílem kvalitativního výzkumu je popsat příběh dvou studentek druhého ročníku bakalářského studia na vysoké škole, a to Dany, která studuje prezenční formu studia a Jany, studující v kombinované formě studia. Popsané příběhy jsou zpracovány na základě podkladů získaných z rozhovorů, které byly se jmenovanými aktéry výzkumu vedeny.

Pro ověření závěrů, jež vzešly z provedené komparace projevů trémy a úzkosti studentek v případové studii, potažmo kvalitativním výzkumu, je dále realizován pro úplnost ještě kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření, jehož záměrem je průzkum trémy a úzkosti při zkoušení a hodnocení dospělého.

3.1 Kvalitativní výzkum trémy a úzkosti

V kvalitativním výzkumu bylo využito metody případové studie. Případová studie je studie založená na zkušenostech, jejímž základem je sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu. Podle různých výstupů případových studií se rozlišují případové studie

- deskriptivní – vypovídající o faktech,
- exploratorní – mají za cíl průzkum neznámého případu a jeho struktury, vytvářejí podklady pro další výzkumy, případně mohou sloužit jako prvotní plány,
- explanatorní – podávají ucelené vysvětlení případu tím, že rozkrývají příčinné řetězce a důležité kontextové podmínky,
- evaluační studie – má za cíl hodnotící analýzu případu nebo určitého zásahu, který byl do podmínek případu implantován.⁴⁷

Rovněž existují tzv. mnohonásobné případové studie, v těchto výzkumech se realizuje šetření u více, minimálně dvou, případů. Výsledky se navzájem porovnávají a nakonec vzniká závěrečná zpráva, která shrnuje závěry ze všech zkoumaných případů.⁴⁸

⁴⁷ ŠVARÍČEK, Roman, Klára Šedřová a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁴⁸ Tamtéž.

3.1.1 Účastníci výzkumu

Psychologické aspekty zkoušení a hodnocení dospělého budou demonstrovány pomocí případové studie. Pro snazší orientaci a případné srovnání, byly vybrány studentky ekonomické fakult:

- *Dana je 20letou studentkou druhého ročníku bakalářského studia ekonomické fakulty, studuje v prezenční formě, žije s rodiči. Dana začala studovat vysokou školu ihned po ukončení střední školy z vlastního rozhodnutí s finanční podporou rodičů.*
- *Jana, které je 42 let, studuje druhým rokem bakalářské studium ekonomickou fakultu kombinovanou formou, je vdaná a má dvě děti. Staršímu dítěti je 20 let a rovněž studuje vysokou školu, mladšímu je 17 let a studuje střední školu. Jana začala studovat vysokou školu, protože se rozhodla prohloubit si kvalifikaci.*

3.1.2 Projevy trémy a úzkosti

Tréma představuje primární stav duševního chování jedince, který náhle přechází v pocit obavy nezvládnutí čehosi, směřující a vedoucí až k úzkosti. Tréma pramení zejména z negativních prožitků a postižené jedince tak provází strach z neschopnosti, případně způsobilosti až do stavu úzkosti. K průvodním reakcím zpravidla patří:

- strach z vlastní neschopnosti,
- obava z neúspěchu,
- špatný spánek,
- pocit únavy,
- pocit nervozity v žaludku,
- stažené hrdlo,
- strach a úzkost,
- pocity naprostého prázdna,
- myšlenkový trysk a neuspořádanost,
- doprovodné tělesné reakce jako pocení, rudnutí, třes rukou, těla,
- špatná schopnost vyjádřit konkrétní myšlenku v daný okamžik,

- zlost na sebe sama, že se stavu nepřiměřeně podvoluje,
- pocit trapnosti, že je neschopný se s věcí vyrovnat,
- zlost jak na sebe, tak i na vyučující,
- neúspěch považuje za své selhání, kdy zklamala sebe sama, ale i okolí,
- dostavují si fáze, kdy chce studia zanechat a ze školy odejít, neboť je přesvědčena, že studium nezvládá.

*Na počátku výzkumu bylo zjištěno, že **Dana** trpí **trémou**, která se u ní projevuje následujícími pocity a reakcemi:*

- *strachem a úzkostí,*
- *strachem z vlastní neschopnosti,*
- *obavou z neúspěchu,*
- *pocitem trapnosti, že je neschopná se s věcí vyrovnat,*
- *nekvalitním spánkem a s tím spojenou únavou,*
- *pocity naprostého prázdna,*
- *špatnou schopností vyjádřit konkrétní myšlenku v daný okamžik,*
- *doprovodnými tělesnými reakcemi jako pocení, třes rukou, chvějícím se hlasem,*
- *pocitem nervozity v žaludku,*
- *staženým hrdlem.*

***Jana** taktéž uvedla, že trpí **trémou**, k průvodním reakcím **trémy** u **Jany** patří:*

- *obava z neúspěchu,*
- *neúspěch považuje za své selhání, kdy zklamala sama sebe, ale i okolí,*
- *dostavují si fáze, kdy chce studia zanechat a ze školy odejít, neboť je přesvědčena, že studium nezvládá,*
- *má zlost na sebe samou, že se stavu nepřiměřeně podvoluje,*
- *má zlost jak na sebe, tak i na vyučující,*
- *má strach,*
- *pocituje úzkost,*
- *špatně spí,*
- *cítí se unaveně,*
- *doprovodné tělesné reakce jako rudnutí, třes rukou, těla,*
- *myšlenkový trysk a neuspořádanost.*

Úzkost v sobě zahrnuje hlavně složky strachu, ale také ustrašené očekávání budoucnosti, která je chápána nepříznivě až katastroficky. Při úzkosti se člověk chová nervózně a od jisté úrovně úzkosti se snižuje schopnost koncentrace, což vede k poklesu výkonu. Mezi projevy úzkosti nejčastěji patří:

- útlum současného chování,
- zvýšení pozornosti k projevům potenciálního ohrožení,
- zvýšení podráždění,
- zvýšené svalové napětí,
- třes,
- narušení pocitu stability a koordinace pohybů,
- zvýšená potivost,
- chladnější pokožka, zejména ruce,
- svědění,
- mravenčení,
- opar,
- pocit knedlíku v krku,
- nutkání na zvracení,
- zácpa,
- průjem,
- pocit nejistoty,
- rychlejší tep,
- silnější stahy srdeční svaloviny,
- rychlý a nezvykle silný puls,
- bolest na hrudi,
- pocit utahující se obruče kolem hrudníku,
- pocit nedostatku vzduchu,
- vnímání většího množství podnětů než v klidovém stavu spojené s neschopností všechny zpracovat,
- bolesti hlavy, které mohou být i trvalé,
- bolesti v dolní části zad.

*Dana krom trémy trpí i projevy **úzkosti**, mezi které zařadila:*

- *pocit nedostatku vzduchu,*
- *nutkání na zvracení,*
- *rychlejší tep,*
- *třes,*
- *svědění,*
- *bolesti hlavy,*
- *vnímání většího množství podnětů než v klidovém stavu, které nedokáže všechny zpracovat,*
- *bolesti v dolní části zad,*
- *útlum současného chování,*
- *zvýšení podráždění,*
- *pocit nejistoty.*

*Ani **Jana** není **úzkosti** ušetřena, projevuje se u ní následovně:*

- *zvýšením pozornosti k projevům potenciálního ohrožení,*
- *zvýšením podráždění,*
- *třesem,*
- *chladnější pokožkou, zejména rukou,*
- *opary,*
- *pocitem, že má v krku knedlík,*
- *zácpou,*
- *průjemem,*
- *rychlým a nezvykle silným pulsem,*
- *pocitem utahující se obruče kolem hrudníku,*
- *bolestmi hlavy.*

3.1.3 Příčiny trémy a úzkosti

U obou studentek byla snaha zjistit příčiny trémy a úzkosti. V následujícím textu jsou popsány jejich příběhy, jež popisují, které události v jejich životě pravděpodobně byly příčinou jejich současných problémů.

Dana byla na základní i střední škole výbornou studentkou, na vzdělání a výborný prospěch byl v rodině kladen velký důraz. Výborný prospěch však nebyl kladně přijímán jejími spolužáky a stala se tak terčem posměchu, zvláště na základní škole. Pro Danu byl vždy velice příjemný pocit, když byla nejlepší nebo když dosáhla výborného hodnocení své práce. Nedosažení vynikajících výsledků či jiné známky než výborné byl pro ni neúspěch, selhání v jejím snažení.

Postupným zvyšováním náročnosti studia v průběhu let a tím i množstvím učiva, odmítáním změnit své zažitě návyky, Dana nebyla schopná udržet si vysoko nastavenou latku. Neustálým opakováním naučené látky, u které měla strach, že by ji mohla zapomenout, ztrácela čas a začala se u ní objevovat úzkost, že se stejně precizně nestihne naučit i zbývající látku.

Přechodem na vysokou školu a změnou organizace studia, se její problém výrazně zhoršil. Úzkost z nedostatku času na učení se u Dany začala prohlubovat. Před každou ústní i písemnou zkouškou, ale také před zápočtem má obrovskou trému, protože má strach, že neumí vše tak, jak by si představovala a jak se domnívá, že musí umět, aby při zkoušce uspěla. Při písemné zkoušce nebo zápočtu si čte otázky, ke každé ji sice nějaká odpověď napadá, ale má problém s počáteční formulací, dostává strach, že nestihne napsat vše, zmatkuje, skáče z jedné otázky k druhé, její odpovědi jsou neuspořádané a plné přeškrtnutých slov.

Jana se do školy vrátila po 20 letech, už od dětství byla perfekcionistkou, vše co dělala, muselo být perfektní, tedy i studium. Jana se na zkoušky a zápočty vzorně připravovala.

Přestože se Jana jako vždy pilně učila, navíc nad rámec osnov předmětu, přesto jednu zkoušku, jež byla označována jak studenty, tak i vyučujícími za výrazně náročnou, neudělala a musela jí opakovat (na druhý pokus již uspěla na výbornou), přesto v ní neúspěch, který si do té doby nikdy nepřipustila, zanechal negativní zkušenost a od tohoto okamžiku má velký strach, že opět nastane okamžik, kdy ačkoliv bude na zkoušku takřka stoprocentně připravená, tak u této neuspěje.

Od té doby Jana pociťuje trému a s ohledem na prožitý neúspěch, má strach, že se následující zkouška či zápočet opět nezdaří.

3.1.4 Psychologické aspekty zkoušení a hodnocení

Pro Danu je zkoušení velmi stresující, obvykle je silně ovlivněno trémou a úzkostí. Před zkouškou či zápočtem Dana špatně spí, neustále se v noci budí, má strach, že není dostatečně připravená, následně je při samotné zkoušce unavená a nevyspalá. Při zkoušení se Dana bojí neúspěchu a špatného hodnocení, má pocit nedostatku vzduchu a naprostého prázdna v hlavě, kdy má dojem že nedokáže odpovědět na žádnou otázku, cítí nervozitu v žaludku, stažené hrdlo, má problém v daný okamžik vyjádřit konkrétní myšlenku, třesou se jí ruce a v důsledku pocitu nejistoty se jí chvěje hlas, při písemné zkoušce či zápočtu jsou Daniny odpovědi chaotické.

Jana zkoušení velmi prožívá, neboť se obává nezdaru, který považuje za své selhání, kdy zklamala nejen sebe sama, ale i okolí, má zlost na sebe samou, že se stavu nepřiměřeně podvoluje, špatně spí, cítí se unaveně. Při zkoušení se z obavy, že by neuspěla, její projev stává myšlenkovým tryskem a neuspořádaností.

*Bylo zjištěno, že do **hodnocení Danina výkonu** při zkoušce se promítá její projev, kdy se při snaze vyjádřit konkrétní myšlenku zakoktává, odmlčuje se, což budí zpravidla dojem, že není na zkoušku dostatečně připravená. Dana hodnocení svého výkonu či práce velmi emocionálně prožívá, špatné hodnocení pro ni znamená neúspěch, selhání v jejím snažení, to má vliv na zvyšování její úzkosti.*

***Hodnocení** kvality výkonu **Jany** při zkoušení je ovlivněno právě jejím myšlenkovým tryskem a neuspořádaností. Jana si úzkost a trému nepřipouští, sice se obává, že by hodnocení mohlo být špatné, ale snaží se při přípravě a následném zkoušení udělat vše pro to, aby její hodnocení nebylo záporné.*

3.1.5 Komparace

Vzhledem k tomu, že byly zkoumány dvě studentky, je součástí případové studie i vzájemná komparace jejich projevů trémy a úzkosti, když v závěru jsou shrnuty závěry zkoumaných případů.

Tabulka 1: Komparace projevů trémy

Komparace trémy	
Projevy trémy u studentky Dany	Projevy trémy u dospělé studentky Jany
<ul style="list-style-type: none"> • <i>strachem a úzkostí,</i> • <i>strachem z vlastní neschopnosti,</i> • <i>obavou z neúspěchu,</i> • <i>pocitem trapnosti, že je neschopná se s věcí vyrovnat,</i> • <i>nekvalitním spánkem a s tím spojenou únavou,</i> • <i>pocity naprostého prázdna,</i> • <i>špatnou schopností vyjádřit konkrétní myšlenku v daný okamžik,</i> • <i>doprovodnými tělesnými reakcemi jako pocení, třes rukou, chvějícím se hlasem,</i> • <i>pocitem nervozity v žaludku,</i> • <i>staženým hrdlem.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>obava z neúspěchu,</i> • <i>neúspěch považuje za své selhání, kdy zklamala sebe sama, ale i okolí,</i> • <i>dostavují si fáze, kdy chce studia zanechat a ze školy odejít, neboť je přesvědčena, že studium nezvládá,</i> • <i>má zlost na sebe samou, že se stavu nepřiměřeně podvoluje,</i> • <i>má zlost jak na sebe, tak i na vyučující,</i> • <i>má strach,</i> • <i>pociťuje úzkost,</i> • <i>špatně spí,</i> • <i>cítí se unaveně,</i> • <i>doprovodné tělesné reakce jako rudnutí, třes rukou, těla,</i> • <i>myšlenkový trysk a neuspořádanost.</i>

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Z výčtu jednotlivých konkrétních projevů, který je uveden v tabulce 1, jak u studentky Dany, tak i u studující paní Jany je zřejmé, že u obou má tréma průvodní jevy takřka shodné, neboť obě mají obavy z neúspěchu zvládnutí zkoušky, potažmo i studia a u obou se projevují i téměř totožné reakce v podobě nervozity, strachu, úzkosti apod.

Z porovnání je tedy nesporné, že každá z akterek je postižena paušálními projevy, jež jsou pro trému charakteristické a nelze tak dovodit, že by se právě rozdílný věk obou studentek odrazil na odlišných projevech trémy.

Tabulka 2: Komparace projevů úzkosti

Komparace úzkosti	
Projevy úzkosti u studentky Dany	Projevy úzkosti u dospělé studentky Jany
<ul style="list-style-type: none"> • <i>pocit nedostatku vzduchu</i> • <i>nutkání na zvracení</i> • <i>rychlejší tep</i> • <i>třes</i> • <i>svědění</i> • <i>bolesti hlavy</i> • <i>vnímání většího množství podnětů než v klidovém stavu, které nedokáže všechny zpracovat</i> • <i>bolesti v dolní části zad</i> • <i>útlum současného chování</i> • <i>zvýšení podráždění</i> • <i>pocit nejistoty</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>zvýšením pozornosti k projevům potenciálního ohrožení</i> • <i>zvýšením podráždění</i> • <i>třesem</i> • <i>chladnější pokožkou, zejména rukou</i> • <i>opary</i> • <i>pocitem, že má v krku knedlík</i> • <i>zácpou</i> • <i>průjmem</i> • <i>rychlým a nezvykle silným pulsem</i> • <i>pocitem utahující se obruče kolem hrudníku</i> • <i>bolestmi hlavy</i>

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Rovněž ani projevy úzkosti nejsou na základě porovnání obou studentek v tabulce 2 odlišné, u každé je zaznamenán některý z průvodních jevů, charakteristických pro úzkost, zejména třes, podráždění, bolest hlavy apod. Ani z této komparace není patrné, že vlivem věku by byly průvodní jevy rozdílné.

Co se týče příčin trémy a úzkosti, pak z porovnání obou studentek lze dovodit, že pokud není jedinec zcela odolný proti trémě či úzkosti, pak náležitější formy danému stavu se dostaví, zejména v době studia a nezáleží, zdali se jedná o mladistvého studenta či dospělého studenta.

Na konkrétní formu průvodních jevů, potažmo i příčin má spíše než věk vliv motivace, píle, zodpovědnost, snaživost a pracovitost. S tím také úzce souvisí dané dispozice, charakter a povaha osobnosti, když u obou aktérek převládá mimořádný smysl pro detail spojený s příliš vysokou sebekritikou a snahou o dokonalý výkon. Takové předpoklady se zcela jistě promítají i v rámci prověřování znalostí, neboť pro obě představuje zkoušení velmi zátěžovou až stresující situaci právě s ohledem na dosažení mimořádného bezchybného výkonu, avšak s obavou vlastního selhání, že jejich maximální úsilí, které studiu bylo věnováno, nebude dostatečně z jejich strany prezentováno a v závěru pak negativně vyhodnoceno.

3.2 Kvantitativní výzkum trémy a úzkosti

Cílem výzkumného šetření je průzkum trémy a úzkosti při zkoušení a hodnocení dospělých studentů. Sběr dat proběhl formou dotazníku, který obsahoval celkem jedenáct otázek, všechny otázky byly uzavřené, u dvou otázek bylo možné vybrat více možností.

Soubor respondentů byl tvořen skupinou studentů bakalářského, navazujícího magisterského a doktorského studia. Realizace výzkumného šetření proběhla pomocí elektronického formuláře zveřejněného na webových stránkách pro zajištění anonymity respondentů. Odkaz na elektronický formulář byl následně respondentům zaslán e-mailem. V průběhu výzkumného šetření bylo rozesláno 60 dotazníků, ze kterých se vrátilo 30 vyplněných.

3.2.1 Výzkumné otázky a formulace hypotéz

Hlavní otázka výzkumného šetření zní: **Pocit'ují dospělí při zkoušení a hodnocení trému a úzkost?**

Další podotázky byly formulovány následovně:

- Ovlivňuje věk pocit'ování trémy a úzkosti při zkoušení a hodnocení dospělých?
- Má na trému a úzkost při zkoušení a hodnocení dospělých vliv pohlaví?

Hypotézy byly definovány:

1. Dospělí ve věku 19 – 26 let pociťují při zkoušení a hodnocení trému více než starší studenti.
2. Respondenti ve věku 19 – 26 let pociťují při zkoušení a hodnocení úzkost méně než starší studenti.
3. Trému při zkoušení a hodnocení dospělých pociťují častěji ženy než muži.
4. Na úzkost nemá při zkoušení a hodnocení dospělých pohlaví vliv.

3.2.2 Vyhodnocení výsledků šetření

Z výsledků šetření, které jsou uvedeny v tabulce 3, vyplývá, že dotazník vyplnilo 13 žen a 17 mužů. V bakalářském stupni studuje 7 respondentů, z toho je 5 mužů a 2 ženy, v navazujícím magisterském 22 respondentů, ze kterých je 11 mužů a 11 žen, doktorský stupeň studuje 1 muž.

Tabulka 3: Účastníci výzkumu

Stupeň studia	Počet žen	Počet mužů	Četnost
Bakalářské studium	2	5	7
Navazující magisterské studium	11	11	22
Doktorské studium	0	1	1

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Tabulka 4 ukazuje, že v bakalářském stupni studuje 7 studentů, z toho je 1 student v prvním ročníku a 6 studentů ve třetím. V navazujícím magisterském studiu je 22 respondentů, 10 dotázaných studuje v prvním ročníku a 12 dotázaných studuje ve druhém ročníku. Doktorský stupeň studuje 1 student, který je ve třetím ročníku studia.

Tabulka 4: Výsledky šetření ve vztahu počtu studentů daného ročníku a stupně studia

Stupeň studia	Počet studentů v 1. ročníku	Počet studentů v 2. ročníku	Počet studentů v 3. ročníku	Četnost
Bakalářské studium	1	0	6	7
Navazující magisterské studium	10	12	0	22
Doktorské studium	0	0	1	1

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Jak je patrné z tabulky 5, tak v prezenční formě studia studuje 23 dotázaných, když 3 respondenti při prezenčním studiu pracují. V kombinované formě studia je 7 studentů, z nichž je 6 studentů zaměstnaných.

Tabulka 5: Zaměstnaní a nezaměstnaní respondenti dle formy studia

Zaměstnaní	Prezenční forma	Kombinovaná forma	Četnost
Ano	3	6	9
Ne	20	1	21

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Tabulka 6 ukazuje, že při zkoušení a hodnocení pocítuje trému 5 žen z celkového počtu 13 dotázaných respondentek a 3 muži ze 17 dotázaných respondentů.

Tabulka 6: Tréma při zkoušení a hodnocení dle pohlaví

Tréma při zkoušení a hodnocení	Žena	Muž	Četnost
Ano	5	3	8
Ne	8	14	22

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Z tabulky 7 je patrné, že úzkost při zkoušení a hodnocení pociťuje 1 žena z 13 dotázaných žen a žádný ze 17 dotázaných mužů.

Tabulka 7: Úzkost při zkoušení a hodnocení dle pohlaví

Úzkost při zkoušení a hodnocení	Žena	Muž	Četnost
Ano	1	0	1
Ne	12	17	29

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Z tabulky 8 je zřejmé, že 6 studentů prezenční formy preferuje ústní zkoušení, zatímco zbylých 17 respondentů je raději, když je forma zkoušení písemná. Ze studentů kombinované formy preferují ústní zkoušení 2 studenti a 5 studentů by raději volilo písemnou formu zkoušení.

Tabulka 8: Preference formy zkoušení dle formy studia

Forma studia	Ústní zkoušení	Písemné zkoušení	Četnost
Prezenční forma	6	17	23
Kombinovaná forma	2	5	7

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Jak je vidět z tabulky 9, **strach z vlastní neschopnosti** pociťuje celkem 7 respondentů, z toho jsou 3 respondenti ve věku 19 – 26 let, 2 respondenti ve věku 27 - 35 let, 1 respondent je 36 – 45 let a 1 respondent je ve věku 46 let a více.

Obavu z neúspěchu cítí 18 dotázaných, z toho 12 dotázaných je ve věku 19 – 26 let 6 dotázaných ve věku 27 – 35 let.

Pocit nervozity v žaludku má celkem 24 osob z dotázaných studentů, když 16 osob je ve věku 19 – 26 let, 5 osob mezi 27 – 35 lety, 2 osoby ve věku 36 – 45 let a 1 osobě je 46 a více let.

Stažené hrdlo má 6 studentů ve věku 19 – 26 let. Pocity naprostého prázdna trpí 5 respondentů, 4 respondenti jsou ve věku 19 – 26 let a 1 respondent ve věku 27 – 35 let.

Doprovodné tělesné reakce jako pocení, rudnutí, třes rukou, těla pociťuje 21 respondentů, 14 respondentů je ve věku 19 – 26 let, 4 respondenti ve věku 27 - 35 let a 1 respondentovi je 46 a více let.

Špatnou schopností vyjádřit konkrétní myšlenku v daný okamžik trpí 3 studenti ve věku 19 – 26 let a 1 student ve věku 27 – 35 let.

Zlost na sebe sama, že se stavu nepřiměřeně podvoluje má 7 respondentů ve věku 19 – 26 let, 2 respondenti ve věku 27 – 35 let a 2 respondenti ve věku 36 – 45 let.

Pocit trapnosti, že je neschopen se s věcí vyrovnat pociťují 4 respondenti ve věku 19 – 26 let, 4 respondenti ve věku 27 – 35 let a 1 respondent, kterému je 46 let a více.

Tabulka 9: Projevy trémy podle věku

Projevy trémy	19 – 26 let	27 – 35 let	36 – 45 let	46 let a více	Četnost
Strach z vlastní neschopnosti	3	2	1	1	7
Obava z neúspěchu	12	6	0	0	18
Pocit nervozity v žaludku	16	5	2	1	24
Stažené hrdlo	6	0	0	0	6
Pocity naprostého prázdna	4	1	0	0	5
Doprovodné tělesné reakce jako pocení, rudnutí, třes rukou, těla	14	4	2	1	21
Špatná schopnost vyjádřit konkrétní myšlenku v daný okamžik	3	1	0	0	4
Zlost na sebe sama, že se stavu nepřiměřeně podvoluje	7	2	2	0	11
Pocit trapnosti, že je neschopen se s věcí vyrovnat	4	4	0	1	9

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Tabulka 10 uvádí jednotlivé projevy trémy, jak je pociťují dotázaní respondenti ve věku 19 – 26 let, 27 – 35 let, 36 – 45 let a 46 let a starší.

Tabulka 10: Projevy úzkosti dle věku

Projevy úzkosti	19 – 26 let	27 – 35 let	36 – 45 let	46 let a více	Četnost
Útlum současného chování	3	0	1	0	4
Zvýšení pozornosti k projevům potenciálního ohrožení	1	2	1	0	4
Zvýšení podráždění	6	1	0	0	7
Zvýšené svalové napětí	5	1	0	0	6
Narušení pocitu stability a koordinace pohybů	1	0	0	0	1
Chladnější pokožku, zejména ruce	7	0	1	1	9
Svědění/mravenčení	7	1	0	0	8
Opar	0	0	0	0	0
Nutkání na zvracení	1	0	0	0	1
Zácpu/průjem	4	0	0	1	5
Pocit nejistoty	5	3	0	1	9
Rychlejší tep	4	2	1	0	7
Bolest na hrudi/pocit nedostatku vzduchu	1	0	0	0	1

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

3.2.3 Verifikace hypotéz

V kapitole budou ověřeny jednotlivé hypotézy pomocí Pearsonova chí-kvadrát testu (tzv. Test dobré shody).

1. Dospělí ve věku 19 – 26 let pocítují při zkoušení a hodnocení trému více než starší studenti.

Z výsledků provedeného šetření byla vytvořena kontingenční tabulka, ze které tak bylo zjištěno, kolik respondentů ve věku 19 – 26 let uvedlo, že pocítuje při zkoušení a hodnocení trému, konkrétní hodnoty spolu s dalšími zjištěnými proměnnými jsou uvedeny v tabulce 11.

Tabulka 11: Resumé trémy při zkoušení a hodnocení v závislosti na věku - empirické četnosti

Věk	Tréma		Celkový součet
	Ano	Ne	
19 – 26 let	6	14	20
27 – 35 let	2	5	7
36 – 45 let	0	2	2
46 let a více	0	1	1
Celkový součet	8	22	30

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Tabulka 11 rovněž zobrazuje tzv. empirické četnosti, ze kterých se vypočetly teoretické četnosti, ty jsou uvedeny v tabulce 12.

Tabulka 12: Přehled trémy při zkoušení a hodnocení v závislosti na věku - teoretické četnosti

Věk	Tréma		Celkový součet
	Ano	Ne	
19 – 26 let	5,33	14,67	20
27 – 35 let	1,87	5,13	7
36 – 45 let	0,53	1,47	2
46 let a více	0,27	0,73	1
Celkový součet	8	22	30

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Pro ověření hypotézy bylo třeba zjistit, jestli rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi jsou statisticky významné, tedy zda mezi zkoumanými atributy existuje závislost a navzájem se tak ovlivňují. K tomu byl použit tzv. chí-kvadrát test, neboli také test dobré shody.

Byly stanoveny tyto hypotézy:

H_0 : empirické četnosti se rovnají teoretickým

H_1 : empirické četnosti se nerovnají teoretickým

Hladina významnosti α byla zvolena na 0,05.

CHITEST = 0,74880

Tzv. p-hodnotou, která byla vypočtena pomocí Microsoft Excel a funkce CHITEST byla vypočtena pravděpodobnost chyby, pokud bude zamítnuta H_0 . P-hodnota je větší než hladina významnosti α , proto se H_0 přijímá. Kdyby byla p-hodnota menší než hladina významnosti α , H_0 by se zamítla a přijala se H_1 . Lze tedy konstatovat, že rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi nejsou statisticky významné. Kdyby tyto rozdíly byly statisticky významné, musela by platit H_1 . Věk neovlivňuje trému, proto nelze tvrdit, že studenti ve věku 19 – 26 let pocít'ují při zkoušení a hodnocení trému více než starší studenti. Z uvedeného důvodu testovaná hypotéza neplatí.

2. Respondenti ve věku 19 – 26 let pocít'ují při zkoušení a hodnocení úzkost méně než starší studenti.

Z výsledků provedeného šetření byla vytvořena kontingenční tabulka, ze které tak bylo zjištěno, kolik respondentů ve věku 19 – 26 let uvedlo, že cítí úzkost při zkoušení a hodnocení, konkrétní hodnoty spolu s dalšími zjištěnými proměnnými jsou uvedeny v tabulce 13.

Tabulka 13: Souhrn úzkosti při zkoušení a hodnocení v závislosti na věku - empirické četnosti

Věk	Úzkost		Celkový součet
	Ano	Ne	
19 – 26 let	1	19	20
27 – 35 let	0	7	7
36 – 45 let	0	2	2
46 let a více	0	1	1
Celkový součet	1	29	30

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Tabulka 13 rovněž zobrazuje tzv. empirické četnosti, ze kterých se vypočetly teoretické četnosti, jež jsou uvedeny v tabulce 14.

Tabulka 14: Přehled úzkosti při zkoušení a hodnocení v závislosti na věku - teoretické četnosti

Věk	Úzkost		Celkový součet
	Ano	Ne	
19 – 26 let	0,67	19,33	20
27 – 35 let	0,23	6,77	7
36 – 45 let	0,07	1,93	2
46 let a více	0,03	0,97	1
Celkový součet	1	29	30

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Pro ověření hypotézy bylo třeba zjistit, zda rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi jsou statisticky významné, tedy jestli mezi zkoumanými atributy existuje závislost a navzájem se tak ovlivňují. K tomu byl použit tzv. chí-kvadrát test, neboli také test dobré shody.

Byly stanoveny tyto hypotézy:

H_0 : empirické četnosti se rovnají teoretickým

H_1 : empirické četnosti se nerovnají teoretickým

Hladina významnosti α byla zvolena na 0,05.

CHITEST = 0,91509

Tzv. p-hodnotou, která byla vypočtena pomocí Microsoft Excel a funkce CHITEST byla vypočtena pravděpodobnost chyby, pokud bude zamítnuta H_0 . P-hodnota je větší než hladina významnosti α , proto se H_0 přijímá. Kdyby byla p-hodnota menší než hladina významnosti α , H_0 by se zamítla a přijala se H_1 . Lze tedy konstatovat, že rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi nejsou statisticky významné. Kdyby tyto rozdíly byly statisticky významné, musela by platit H_1 . Ani na úzkost nemá věk vliv, tudíž nelze tvrdit, že studenti ve věku 19 – 26 let pocítují při zkoušení a hodnocení úzkost méně než starší studenti. Z uvedeného důvodu testovaná hypotéza neplatí.

3. Trému při zkoušení a hodnocení dospělých pocítují častěji ženy než muži.

Z výsledků provedeného šetření byla vytvořena kontingenční tabulka, ze které tak bylo zjištěno, kolik žen uvedlo, že pocítuje při zkoušení a hodnocení trému, konkrétní hodnoty spolu s dalšími zjištěnými proměnnými jsou uvedeny v tabulce 15.

Tabulka 15: Resumé trémy při zkoušení a hodnocení v závislosti na pohlaví - empirické četnosti

Tréma při zkoušení	Pohlaví		Celkový součet
	Muž	Žena	
Ne	14	8	22
Ano	3	5	8
Celkový součet	17	13	30

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Tabulka 15 rovněž zobrazuje tzv. empirické četnosti, ze kterých se vypočetly teoretické četnosti, ty jsou uvedeny v tabulce 16.

Tabulka 16: Souhrn trémy při zkoušení a hodnocení v závislosti na pohlaví - teoretické četnosti

Tréma při zkoušení	Pohlaví		Celkový součet
	Muž	Žena	
Ano	12,47	9,53	22
Ne	4,53	3,47	8
Celkový součet	17	13	30

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Pro ověření hypotézy bylo třeba zjistit, jestli rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi jsou statisticky významné, tedy zda mezi zkoumanými atributy existuje závislost a navzájem se tak ovlivňují. K tomu byl použit tzv. chí-kvadrát test, neboli také test dobré shody.

Byly stanoveny tyto hypotézy:

H_0 : empirické četnosti se rovnají teoretickým

H_1 : empirické četnosti se nerovnají teoretickým

Hladina významnosti α byla zvolena na 0,05.

CHITEST = 0,20142

Tzv. p-hodnotou, která byla vypočtena pomocí Microsoft Excel a funkce CHITEST byla vypočtena pravděpodobnost chyby, pokud bude zamítnuta H_0 . P-hodnota je větší než hladina významnosti α , proto se H_0 přijímá. Kdyby byla p-hodnota menší než hladina významnosti α , H_0 by se zamítla a přijala se H_1 . Lze tedy konstatovat, že rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi nejsou statisticky významné. Kdyby tyto rozdíly byly statisticky významné, musela by platit H_1 . Na trému nemá pohlaví vliv, proto není pravda, že trému při zkoušení a hodnocení pociťují zejména ženy. Proto testovaná hypotéza neplatí.

4. Na úzkost nemá při zkoušení a hodnocení dospělých pohlaví vliv.

Z výsledků provedeného šetření byla vytvořena kontingenční tabulka, ze které bylo zjištěno, kolik mužů a žen uvedlo, že pociťuje při zkoušení a hodnocení úzkost, konkrétní hodnoty spolu s dalšími zjištěnými proměnnými jsou uvedeny v tabulce 17.

Tabulka 17: Přehled úzkosti při zkoušení a hodnocení v závislosti na pohlaví - empirické četnosti

Úzkost při zkoušení	Pohlaví		Celkový součet
	Muž	Žena	
Ne	17	12	29
Ano	0	1	1
Celkový součet	17	13	30

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Tabulka 17 rovněž zobrazuje tzv. empirické četnosti, ze kterých se vypočetly teoretické četnosti, ty jsou uvedeny v tabulce 18.

Tabulka 18: Souhrn úzkosti při zkoušení a hodnocení v závislosti na pohlaví - teoretické četnosti

Úzkost při zkoušení	Pohlaví		Celkový součet
	Muž	Žena	
Ano	16,43	12,57	29
Ne	0,57	0,43	1
Celkový součet	17	13	30

Zdroj: Vlastní průzkum, upraveno autorem

Pro ověření hypotézy bylo třeba zjistit, jestli rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi jsou statisticky významné, tedy zda mezi zkoumanými atributy existuje závislost a navzájem se tak ovlivňují. K tomu byl použit tzv. chí-kvadrát test, neboli také test dobré shody.

Byly stanoveny tyto hypotézy:

H_0 : empirické četnosti se rovnají teoretickým

H_1 : empirické četnosti se nerovnají teoretickým

Hladina významnosti α byla zvolena na 0,05.

CHITEST = 0,24479

Tzv. p-hodnotou, která byla vypočtena pomocí Microsoft Excel a funkce CHITEST byla vypočtena pravděpodobnost chyby, pokud bude zamítnuta H_0 . P-hodnota je větší než hladina významnosti α , proto se H_0 přijímá. Lze tedy konstatovat, že rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi nejsou statisticky významné. Na úzkost nemá pohlaví vliv, testovaná hypotéza platí.

3.2.4 Interpretace výsledků

Hlavní otázka výzkumného šetření zněla: **Pocit'ují dospělí při zkoušení a hodnocení trému a úzkost?**

První podotázka byla formulována: Ovlivňuje věk pocit'ování trémy a úzkosti při zkoušení a hodnocení dospělých? Pro tuto podotázku byly definovány dvě hypotézy: První zněla: Dospělí ve věku 19 – 26 let pocit'ují při zkoušení a hodnocení trému více než starší studenti. Pro ověření hypotézy byl použit chí-kvadrát test, který stanovil, zda rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi jsou statisticky významné. Výsledkem chí-kvadrát testu bylo, že rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi nejsou statisticky významné. Na trému nemá věk vliv a uvedená hypotéza tak neplatí. Druhá hypotéza byla definována následovně: Respondenti ve věku 19 – 26 let pocit'ují při zkoušení a hodnocení úzkost méně než starší studenti. Věk neovlivňuje ani prožívání úzkosti při zkoušení a hodnocení, proto hypotéza neplatí.

Druhá podotázka zněla: Má na trému a úzkost při zkoušení a hodnocení dospělých vliv pohlaví? Rovněž pro tuto otázku byly sestaveny dvě hypotézy. První ve znění: Trému při zkoušení a hodnocení dospělých pocit'ují častěji ženy než muži. Pro ověření hypotézy byl použit chí-kvadrát test, který stanovil, zda rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi jsou statisticky významné. Výsledkem chí-kvadrát testu bylo, že rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi nejsou statisticky významné. Uvedená hypotéza tak neplatí. Na trému nemá pohlaví vliv, proto není pravda, že ženy pocit'ují při zkoušení a hodnocení pocit'ují zejména ženy. Druhá hypotéza formulována: Na úzkost nemá při zkoušení a hodnocení dospělých pohlaví vliv. Chí-kvadrát test stanovil, že rozdíly mezi empirickými a teoretickými četnostmi nejsou statisticky významné. Na úzkost nemá pohlaví vliv, testovaná hypotéza platí.

Z výsledků šetření a zejména z tabulky 9 a tabulky 10 vyplývá, že dospělí studenti sice pocit'ují při zkoušení a hodnocení trému a úzkost. Hypotézy pak ověřily, že ve zkoumané skupině studentů nemá na pocit trémy a úzkosti vliv věk ani pohlaví.

4 DOPORUČENÍ

V kapitole budou uvedena obecná doporučení, jak zvládat trému a úzkost, doplněná o doporučení pro studentku Danu a pro paní Janu, neboť úzkost a tréma jim komplikují jejich vysokoškolské studium, zejména při zkoušení a hodnocení.

4.1 Jak zvládat trému a jak jí předcházet

V kapitole je využito poznatků z publikace G. Garibala⁴⁹. K rozvázání hlasivek sevřených trémou se doporučuje pozvednutí hlasu, který potřebuje větší obsah vzduchu v plicích. Zvýšená dýchací kapacita vede k vyššímu tlaku vzduchu, který následně hlasivky sevřené trémou rozváže. Dýchání hraje ve zvládnutí trémy stěžejní roli. Aby člověk mluvil na veřejnosti přirozeně bez lapání po dechu a pauzách, které by mohly být vnímány jako zaváhání, doporučuje se zvýšit počet nádechů na dvacet až pětadvacet vdechů za minutu, oproti běžným osmnácti nádechům za minutu. Každodenní dechové cvičení pomůže ke zvýšení objemu hrudního koše. Namísto rozčilení se nad nečekaným problémem se doporučuje co nejvíce zhluboka dýchat a opakovaně zadržovat dech. Na klidném místě se mimo jiné doporučuje po celou dobu výdechu nahlas číst, tento trénink pomáhá nezajíkat se při delších řetězcích slov či zabránit hlasitému lapání po dechu. Vdechnutý vzduch vyživuje mozek, dostatečné okysličení krve tak přispívá k jasnému uvažování a sebedůvěře.

Opakovaným vyslovováním dlouhých samohlásek se uvolňuje čelist zatuhlá trémou. Pro důkladné rozhýbání čelisti se doporučuje následně přejít ke slabikám, stejně důležité je i procvičení souhlásek. Důležité je nemluvit příliš rychle, protože při rychlém tempu dochází k polykání slov a hlásek, nedostatečné výslovnosti, snaze dokončit řeč ve stejném rytmu, což má za následek trému. Zřetelná výslovnost ve správném tempu, doporučuje se přibližně sto padesát slov za minutu, zajišťuje srozumitelnost sdělení a pomáhá zachovat si vnitřní klid, který nedovolí trémě se projevit.

⁴⁹ GARIBAL, Gilbert. *Tréma a jak ji překonávat*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0347-6.

Uvolnění neurosvalového napětí je základem kvalitního slovního projevu. Jednou z nejvyužívanějších uvolňovacích technik těla i duše zůstává autogenní trénink, technika, která vychází z jógy. Dalším doporučením, jak fyzicky přemoci trému je tělesné cvičení. Velmi důležité je rovněž zůstat přirození, protože stavět se do role někoho jiného, mluvit cizím hlasem, přejímat umělá gesta, vyjadřovat falešné emoce, zbytečně vystavuje jedince úzkostem z trémy, svazuje jej neustále něco předstírat a bát se odhalení. Nejen podceňování sebe samého, ale i sebezceňování směřuje k nepříjemným pocitům a narušuje komunikaci.

Trému před zkouškou často vyvolává spíše osoba zkoušejícího než otázky, které pravděpodobně bude klást. Pokud student ovládá téma dobře, měl by se snažit co nejlépe odpovědět na otázky, které mu jsou kladeny, a soustředit se hlavně na dané téma a nikoli na gesta a osobu učitele. Při písemné zkoušce je důležité si pozorně přečíst zadání a naplánovat stanovený čas na ty které otázky. Dodržení plánu pak dodává klid na psaní odpovědí na položené otázky. Psaní referátu, závěrečné práce či závažného hlášení vzbuzuje trému pouze při nedostatečné přípravě. Proto je vhodné pečlivě sbírat a třídit informace a vhodně si rozvrhnout čas na dokončení práce. Tréma může do řeči vmísit tzv. slovní berličky, jako jsou např. „prostě“, „no“, „právě“, „totiž“, „vlastně“, „jak to říci“, „eh“, „jakoby“, aj, takováto nevhodná slova je možné nahradit pauzami a využít je k nadechnutí. Důležité je zabránit mimovolným gestům, jako ohýbání svorky, muchláním papíru, či kroucením propisovačky. Zklidnění rukou pomáhá i ovládnutí zbytku těla. Nástupu trémy pak může zabránit i správný postoj:

- nohy pevně stojící na zemi a uvolněná kolena pro nenápadné přenesení váhy těla z jedné nohy na druhou,
- vzpřímený, ale ne strnulý trup,
- uvolněná šíje,
- proměnlivá a usměvavá tvář,
- paže uvolněné a lehce odpoutané od trupu,
- ruce živé, pro pohotovité zdůraznění pronesených slov bez mimovolných gest.

4.2 Jak zvládnout úzkost

V kapitole je využito poznatků J. Praška, J. Vyskočilové a J. Praškové⁵⁰. Pro osoby trpící úzkostí je důležité zvládnout obavy a starosti, tzv. úzkostné myšlenky. Při chronické úzkosti se úzkostné myšlenky vybavují automaticky, bezdůvodně, často bývají zkreslené, přehánějí a ukazují jen nejhorší alternativy, přesto jsou pro úzkostného jedince důvěryhodné, udržují úzkost a odvádějí pozornost od konstruktivních činností.

4.2.1 Úzkostné myšlenky

Ke zvládnání úzkostných myšlenek je zapotřebí rozpoznat obavy a starosti, pozorováním, v jaké situaci se napětí a úzkost zvyšují, co si o této situaci člověk trpící úzkostí myslí. Po rozeznání okolností, za kterých se obavy a starosti objevují, je důležité zamyslet se nad nimi a pokusit se v každé takové situaci nalézt nějakou pozitivnější alternativní myšlenku, kterou je vhodné si zapsat, protože psaním získává pozitivní myšlenka sílu a moc a postupně se stává reálnější.

J. Praško, J. Vyskočilová a J. Prašková uvádí následující otázky, které mají jedinci pomoci při zamyšlení se nad úzkostnými myšlenkami:

- *„Jaké důvody vedou k této myšlence?“*
- *Pomáhá tato myšlenka, nebo škodí?*
- *Jak tato myšlenka ovlivňuje náladu?*
- *Chce to tak?*
- *Jak lze tuto situaci vědět konstruktivně?*
- *Co svědčí pro a proti této myšlence?*
- *Kdyby se necítil špatně, uvažoval by o situaci jinak? Jak?*
- *Jaké argumenty by použil, kdyby měl jeho přítel nebo blízký člověk v podobné situaci podobnou myšlenku? Co by mu řekl?*
- *Má nějaké důkazy, které této myšlence protirečí a nebere je v úvahu?*
- *Je situace doopravdy tak vážná, jak si říká?*
- *Co svědčí pro to, že se hrozná věc skutečně stane?*
- *Není hodnocení situace v něčem přehnané?*

⁵⁰ PRAŠKO, Ján, Jana VYSKOČILOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-410-6.

- *Není tato myšlenka trochu katastrofická?*
- *Je to, co si říkáš, doopravdy tak?*
- *Neobviňuje se za něco, za co ve skutečnosti nemůže?*
- *Nejsou možná i jiná vysvětlení? Jaká?*
- *Jak by si mohl ověřit, jestli je jeho dojem přiměřený*
- *Co by si řekli jiní lidé? Co si asi v podobné situaci říkají lidé, kteří netrpí depresí?*
- *Už podobnou situaci prožil? Co by na základě minulé zkušenosti mohlo pomoci?*
- *Co by si mohl o situaci říci, aby mu to pomohlo?*
- *Může to, co se děje, mít i nějaký pozitivní význam?*
- *Co nejhoršího by se mu mohlo stát?*
- *Co by v tom případě mohl dělat?*
- *Nepodceňuje své schopnosti takovou situaci řešit?*
- *Co by poradil příteli?*
- *Jak to řeší jiní lidé?*
- *Jak to může řešit v budoucnosti?*
- *Co udržuje toto myšlení?*
- *Jaké má toto myšlení pozitivní důsledky?*
- *Jaké důsledky by mělo alternativní myšlení? “⁵¹*

4.2.2 Škodlivé předpoklady a jádrová přesvědčení

Úzkost podněcuje také škodlivé předpoklady, tzv. kognitivní schémata, která je možné charakterizovat jako:

- nepřiměřený nárok,
- rigidita – nepřipouští možnost, že člověk i situace se mění
- nekonstruktivnost – brání dosažení stanoveného cíle,
- vazba na silné emoce – jako je úzkost, deprese, bezmoc, vztek, ale i nadšení či euforie.

⁵¹ PRAŠKO, Ján, Jana VYSKOČILOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 94-97. ISBN 978-80-7367-410-6.

Škodlivé předpoklady se týkají následujících oblastí:

- výkon – obvykle se jedná o nadměrné nároky, které na sebe jedinec klade a o nadměrnou potřebu úspěchu,
- přijetí – většinou se vztahují k nadměrné potřebě být přijímán, vážen, milován a chráněn druhými osobami,
- moc (kontrola) – znamenají nadměrnou potřebu mít vše pod kontrolou, od událostí po chování druhých lidí.

Kognitivní schémata lze vyjádřit v těchto základních formách:

- podmínky – rozumí se jimi představy člověka o spojení mezi sebedůvěrou nebo sebevědomím a jiným věcmi v životě, většinou vyjadřují, co jedinec předpokládá, že se stane, když se zachová určitým způsobem,
- popudy – mají formu hesel, která si úzkostná osoba říká v duchu, aby se přinutil splnit vysoká kritéria a tím konečně získal sebedůvěru,
- hodnotící soudy – jedná se o tvrzení o situaci, která by nastala, kdyby se úzkostný člověk choval daným způsobem, případně pokud by byl určitým typem osobnosti.

Jádrová přesvědčení jsou výroky, které pro úzkostného člověka platí za všech okolností, bez výjimek. Zní jako jednoznačná tvrzení, která se mohou vztahovat k sobě samému, k druhým, či ke světu. Mnoho škodlivých předpokladů a jádrových přesvědčení se obvykle vytváří již v dětství, v průběhu dospívání se člověk ve většině oblastí života vytvoří pružnější pravidla a přesvědčení, ale některé předpoklady a přesvědčení mohou přetrvat, zejména pokud se vytvořila za velmi traumatických okolností či opakovaných zkušeností, že tyto škodlivé předpoklady a jádrová přesvědčení jsou pravdivé. Ke zvládnutí kognitivních schémat a jádrových přesvědčení je důležité je rozpoznat pozorováním, následně si odpovědět na otázku, nakolik jim úzkostný jedinec důvěřuje a pokusit se nalézt reálnější pohled, který je vhodné si zapsat. V případě, že těmto schématům a přesvědčením skutečně důvěřuje, je potřeba se nad nimi hlouběji zamyslet a vhodnými otázkami zpochybnit jejich platnost, např. podobnými otázkami, které mají napomoci při zamyšlení se nad úzkostnými myšlenkami.

4.2.3 Chorobná úzkost

V případě chorobné úzkosti existují zpravidla dvě možnosti léčby, a to:

- psychoterapie - je nejdůležitějším přístupem k léčbě chorobné úzkosti, protože pomáhá hlouběji porozumět, co se s člověkem trpícím úzkostí děje a pomáhá nalézt události, které měly na rozvoj chorobné úzkosti vliv,
- farmakoterapie - k léčbě chorobné úzkosti je možné provádět zklidňujícími léky, tzv. benzodiazepiny, v posledních letech se začíná využívat spíše antidepressiv, která jsou pro dlouhodobou léčbu vhodnější. Zklidňující léky jsou určeny spíše ke krátkodobému snížení úzkosti a tělesných příznaků. Pro léčbu pomocí farmakoterapie je důležité dlouhodobé užívání léků, a to i po odeznění příznaků chronické úzkosti. Doporučená doba je zhruba 12 - 18 měsíců po odeznění příznaků.

4.3 Doporučení pro studentku Danu a pro paní Janu

Tréma se zpravidla objevuje u pečlivých a příliš svědomitých jedinců, u podceňujících se osob, kde jsme pro danou věc udělali málo, dle výzkumů až u 90 % žáků (jedná se o obavu z neúspěchu před zkoušením), asi 20 % osob lze označit za skutečné trémisty, z toho 10 % je vážným problémem (nutné autosuggestivní techniky). Zvyšuje se při únavě, nevyspání, přepracování, ocitnutí se v nových situacích, setkání s doposud neznámými lidmi, nadměrném přeceňování významu události, pokud si málo věříme.

U studentky Dany se tréma projevuje strachem a úzkostí, strachem z vlastní neschopnosti, obavou z neúspěchu, pocitem trapnosti, že je neschopná se s věcí vyrovnat, nekvalitním spánkem a s tím spojenou únavou, pocity naprostého prázdna, špatnou schopností vyjádřit konkrétní myšlenku v daný okamžik, doprovodnými tělesnými reakcemi jako pocení, třes rukou, chvějícím se hlasem, pocitem nervozity v žaludku, staženým hrdlem.

Doporučení jak zvládat trému jsou pro studentku Danu následující:

- každodenní procvičování dechových cvičení,
- tělesné cvičení,
- učit se nahlas a trénovat si mluvení a formulaci slov,
- projít si každé studované téma z paměti nahlas jako by byla na zkoušce,
- zabránit mimovolným gestům,

- *při samotné zkoušce se soustředit hlavně na dané téma a nikoli na gesta a osobu učitele,*
- *při písemné zkoušce si pozorně přečíst zadání a naplánovat stanovený čas na ty které otázky.*

*U paní Jany k průvodním reakcím **tréma** patří obava z neúspěchu, neúspěch považuje za své selhání, kdy zklamala sebe sama, ale i okolí, dostavují si fáze, kdy chce studia zanechat a ze školy odejít, neboť je přesvědčena, že studium nezvládá, má zlost na sebe samou, že se stavu nepřiměřeně podvoluje, má zlost jak na sebe, tak i na vyučující, má strach, pocituje úzkost, špatně spí, cítí se unaveně, doprovodné tělesné reakce jako rudnutí, třes rukou, těla, myšlenkový trysk a neuspořádanost.*

Pro paní Janu jsou vhodná následující doporučení jak zvládat trému:

- *zřetelná výslovnost a správné tempo řeči,*
- *zůstat přirozená,*
- *tělesné cvičení,*
- *relaxace,*
- *soustředit se při zkoušení pouze na dané téma,*
- *odbourání únavy.*

*Mezi projevy **úzkosti u studentky Dany** lze zařadit pocit nedostatku vzduchu, nutkání na zvracení, rychlejší tep, třes, svědění, bolesti hlavy, vnímání většího množství podnětů než v klidovém stavu, které nedokáže všechny zpracovat, bolesti v dolní části zad, útlum současného chování, zvýšení podráždění, pocit nejistoty.*

*U paní Jany se **úzkost** projevuje zvýšením pozornosti k projevům potenciálního ohrožení, zvýšením podráždění, třesem, chladnější pokožkou, zejména rukou, opary, pocitem, že má v krku knedlík, zácpou, průjmem, rychlým a nezvykle silným pulsem, pocitem utahující se obruče kolem hrudníku, bolestmi hlavy.*

Pro zvládnutí úzkosti studentky Dany a paní Jany by mělo pomoci odstranění:

- *obav a starostí,*
- *kognitivních schémat a jádrových přesvědčení.*

Vhodné je posouzení, zda se již úzkost nestala chorobnou a není na místě léčba:

- *psychoterapií,*
- *farmakoterapií.*

ZÁVĚR

Cílem práce bylo popsat emocionální aspekty v učení a vzdělávání dospělých, když právě z vymezení dané problematiky vyplynulo, že tréma a úzkost se nevztahují pouze na žáky tzv. školou povinných, ale dotýká se i studentů mladistvých a i dospělých, zejména v době zkouškového období při prověřování jejich znalostí, pramenící zejména z trémy, kterou v rámci zkoušek bezpochyby pocítují.

Obsahem práce byla jednak případová studie, jejímž záměrem bylo nejen popsat příběh studentek, a to studentky druhého ročníku bakalářského studia na vysoké škole Dany, která, studuje v prezenční formě, a Jany studující kombinovanou formou, ale i provést komparaci projevující se trémou a úzkostí obou akterek a dále pak ověření závěrů formou kvantitativního výzkumu.

Z provedených výzkumů, zkoumajících zda: *Ovlivňuje věk pocítování trémy a úzkosti při zkoušení a hodnocení dospělých?* vyplynulo, že na trému nemá věk studentů vliv a ani nemá vliv na prožitky úzkosti při zkoušení a hodnocení. Dále pak bylo výzkumy zjištěno, že ani pohlaví studentů nemá vliv na trému a úzkost při zkoušení a hodnocení dospělých.

S ohledem na realizované výzkumy, které prokázaly, že jak tréma, tak i úzkost nejsou ovlivněny věkem a ani pohlavím studujících, lze dovodit, že emocionální aspekty v podobě trémy a úzkosti jsou tedy v konkrétních zkoumaných případech zřejmě odvislé od osobnostních aspektů, potažmo povahových rysů a charakterů každého jedince.

Úzkost a tréma nemá na jedince vliv pouze negativní, ale lze zaznamenat i pozitivní účinek a dopad, neboť ovlivňuje jeho chování, je takovým předzvěstným okamžikem, varujícím před ohrožením, kterému se osoba buď, je-li to možné, vyhne, nebo se tomuto podvolí ve snaze jej zvládnout a při příznivých provázejících okolnostech jej i zdolá. Tento pozitivní vliv se projevuje takřka ve všech rovinách životní dráhy dospělého člověka, a to ať již ve vztahu k jeho zdraví, ochraně a podpory dětí, rodinných příslušníků, známých či ve vztahu právě k učení se něčemu novému, tedy i v souvislosti se vzděláváním se. Prospěšné působení trémy a úzkosti tak dospělého jedince při vzdělávání se často dovede k dosažení cíle získat nejen znalosti nad rámec obvyklostí, ale i přemoci a překonat trému a zdolat tak zátěžovou situaci v podobě zkoušky.

Pokud však vzdělávajícímu se jedinci chybí motivace a pílě, tedy příznačné atributy pro dosažení určité mety právě ve vzdělávacím procesu, a nemá dostatek vůle, pak se nadcházejícímu nebezpečí raději vyhne bez snahy trému, strach a úzkost překonat a na dané konkrétní situace rezignuje např. tím, že se zkoušky neúčastní a raději studium ukončí. Každý jedinec tak nemá postačující míru energie, snahy a motivů přizpůsobit se a překonat zátěž na akademické půdě.

V případě, že míra trémy, strachu a úzkosti je přiměřená a obvyklá situacím, pak lze tyto atributy pro vzdělávajícího se jedince považovat za prospěšné, neboť mu jsou dobrým podporovatelem nejen v rámci zdolání zátěžových situací během vzdělávacího procesu, ale i v běžném životě. Pokud však tyto atributy zasáhnou jedince v intenzivní formě, tento se jim podvolí a nepokoří je, pak již jsou pro osobu ohrožující, neboť znemožní člověku realizovat se dle jeho vlastních možností a schopností, když závažnější formy pak mnohdy vedou i různým k onemocněním, a je nutno s nimi bojovat.

POUŽITÁ LITERATURA

BALVÍN, Jaroslav. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-16-15.

BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX, 2011, ISBN 978-80-87480-00-7.

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BEILOCK, Sian. *Zbavte se trémy, aneb, Jak uspět, když jde o všechno*. Olomouc: ANAG, 2014. ISBN 978-80-7263-876-5.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-542-6.

ČÁP, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.

GARIBAL, Gilbert. *Tréma a jak ji překonávat*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0347-6.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

HONZÁK, Radkin. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf, 1995. ISBN 80-85800-05-5.

KENNERLEY, Helen a Stanislav KRATOCHVÍL. *Jak zvládat úzkostné stavy: příručka pro klinickou praxi*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-266-1.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata Šikulová. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex Bohemia, 1999. ISBN 80-85963-93-0.

- NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NEŠPOR, Karel. *Sebeovládání: stres, rizikové emoce a bažení lze zvládat!*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0482-4.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Překlad Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PRAŠKO, Ján, Jana VYSKOČILOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-410-6.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
- SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Psychologie v práci vysokoškolského učitele a lektora celoživotního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-380-1.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára Šeďová a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VETEŠKA, Jaroslav. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu: Prospects of learning and education in European context*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-022-8.

VODÁK, Jozef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

VYCHOVÁ, Helena. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. ISBN 978-80-7416-017-2.

WILDING, Christine. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2754-7.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Komparace projevů trémy	38
Tabulka 2: Komparace projevů úzkosti.....	39
Tabulka 3: Účastníci výzkumu.....	41
Tabulka 4: Výsledky šetření ve vztahu počtu studentů daného ročníku a stupně studia.....	42
Tabulka 5: Zaměstnaní a nezaměstnaní respondenti dle formy studia.....	42
Tabulka 6: Tréma při zkoušení a hodnocení dle pohlaví.....	42
Tabulka 7: Úzkost při zkoušení a hodnocení dle pohlaví.....	43
Tabulka 8: Preference formy zkoušení dle formy studia.....	43
Tabulka 9: Projevy trémy podle věku	44
Tabulka 10: Projevy úzkosti dle věku	45
Tabulka 11: Resumé trémy při zkoušení a hodnocení v závislosti na věku - empirické četnosti.....	46
Tabulka 12: Přehled trémy při zkoušení a hodnocení v závislosti na věku - teoretické četnosti.....	46
Tabulka 13: Souhrn úzkosti při zkoušení a hodnocení v závislosti na věku - empirické četnosti.....	48
Tabulka 14: Přehled úzkosti při zkoušení a hodnocení v závislosti na věku - teoretické četnosti.....	48
Tabulka 15: Resumé trémy při zkoušení a hodnocení v závislosti na pohlaví - empirické četnosti.....	49
Tabulka 16: Souhrn trémy při zkoušení a hodnocení v závislosti na pohlaví - teoretické četnosti.....	49
Tabulka 17: Přehled úzkosti při zkoušení a hodnocení v závislosti na pohlaví - empirické četnosti.....	50
Tabulka 18: Souhrn úzkosti při zkoušení a hodnocení v závislosti na pohlaví - teoretické četnosti.....	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Dotazník

Příloha č. 1 – Dotazník

Cílem dotazníku je anonymní průzkum trémy a úzkosti při zkoušení a hodnocení dospělého. Dotazník obsahuje 15 otázek. Vyplnění dotazníku Vám zabere nejvýše 5 minut.

Předem děkuji za jeho vyplnění

1. Jaké je Vaše pohlaví
 - a) muž
 - b) žena
2. Kolik Vám je let?
 - a) 19 – 26 let
 - b) 27 – 35 let
 - c) 36 – 45 let
 - d) 46 let a více
3. Jakou formou studia studujete?
 - a) prezenční
 - b) kombinovanou
4. Zvolte stupeň studia:
 - a) bakalářské
 - b) navazující magisterské
 - c) doktorské
5. V jakém jste ročníku?
 - a) 1.
 - b) 2.
 - c) 3.
6. Jste zaměstnaný/á?
 - a) ano
 - b) ne
7. Pociťujete při zkoušení a hodnocení trému?
 - a) ano
 - b) ne
8. Pociťujete úzkost ze zkoušení a hodnocení?
 - a) ano
 - b) ne

9. Jaká forma zkoušení Vám více vyhovuje?
- a) ústní
 - b) písemná
10. Před zkouškou u sebe pozorujete: (Lze vybrat více možností)
- a) strach z vlastní neschopnosti
 - b) obavu z neúspěchu
 - c) pocit nervozity v žaludku
 - d) máte stažené hrdlo
 - e) pocity naprostého prázdna
 - f) doprovodné tělesné reakce jako pocení, rudnutí, třes rukou, těla
 - g) špatnou schopnost vyjádřit konkrétní myšlenku v daný okamžik
 - h) máte zlost na sebe sama, že se stavu nepřiměřeně podvolujete
 - i) máte pocit trapnosti, že jste neschopná/ý se s věcí vyrovnat
11. Před zkouškou u sebe dále pozorujete: (Lze vybrat více možností)
- a) útlum současného chování
 - b) zvýšení pozornosti k projevům potenciálního ohrožení
 - c) zvýšení podráždění
 - d) zvýšené svalové napětí
 - e) narušení pocitu stability a koordinace pohybů
 - f) chladnější pokožku, zejména ruce
 - g) svědění/mravenčení
 - h) opar
 - i) nutkání na zvracení
 - j) zácpu/průjem
 - k) pocit nejistoty
 - l) rychlejší tep
 - m) bolest na hrudi/pocit nedostatku vzduchu

Zdroj: Zpracováno autorem