

UNIVERSITAS MASARYKIANA BRNO  
KATEDRA  
PSYCHOLOGIE  
ALIAS STUDIORUM SOCIUM

Soutěž psychologických prací  
Katedra psychologie  
FSS MU

SOUTĚŽNÍ TEXT

MASARYKOVA  
UNIVERZITA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

# **Souvislost impostor fenoménu s akademickou prokrastinací a akademickým výkonem u studentů psychologie v České republice**

Bakalářská práce  
KATEŘINA KŘIVÁNKOVÁ

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Šipula

Katedra psychologie  
Program Psychologie

Brno 2023



**MUNI**  
FSS

## Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá impostor fenoménem (IF) mezi studenty psychologie v České republice. IF vyvolává pocity pochybností o sobě samém z důvodu neschopnosti internalizovat své úspěchy. To může vést ke strachu z úkolů a jejich chronickému odkládání, které je spojováno s horšími studijními výsledky neboli objektivním akademickým výkonem (OAV). Prvním cílem tak bylo ověření, zda akademická prokrastinace hraje ve vztahu IF a OAV roli mediátora, což bylo podpořeno, ovšem ve velmi malé míře. Druhým záměrem je získat vhled do prevalence IF u studentů psychologie v ČR, která se ukázala jako vysoká. IF se častěji objevovalo u žen a studenti s IF vykazovali nižší subjektivní spokojenost se svými výsledky. Míra IF se napříč ročníky zvyšovala a snižovala. Tato práce poskytuje informace pro další výzkum, neboť IF má potenciál ovlivnit celkový průchod studia i následnou kariéru studenta.

## Abstract

This bachelor thesis examines the impostor phenomenon (IF) among psychology students in the Czech Republic. IF evokes self-doubt due to the inability to internalize one's achievements. These feelings can lead to fear of tasks and procrastination, which is associated with poorer objective academic achievement (OAV). The first aim was thus to test whether academic procrastination mediates the relationship between IF and OAV. The mediation was found but to a very small extent. The second aim was to gain insight into the prevalence of IF among psychology students in the Czech Republic, which was found to be high. IF was more prevalent among females, and students with IF showed lower subjective satisfaction with their academic results. The rates of IF increased and decreased across the years of study. This work provides information for further research, as IF has the potential to influence the overall course of study and students' subsequent careers.



## Poděkování

Chtěla bych poděkovat své podporující rodině, která mi poskytovala po celou dobu psaní velkou oporu. Svým rodičům děkuji za nepřetržitý přínos jídla, všemožného občerstvení a zejména velké dávky lásky a pochopení. Svému bratrovi děkuji za spolupráci při IT těžkostech a dalších praktických perličkách. Opomenout nesmím své spolujožovnice Danielu M. a Petru P., bez kterých bych si studium nedokázala představit. Největší poděkování však patří vedoucímu mé práce Mgr. Šipulovi, který mi byl po celou dobu k dispozici s připravenou pomocnou rukou, nápady či případnou útěchou.





## Obsah

<b>Seznam obrázků</b>	<b>9</b>
<b>Seznam tabulek</b>	<b>10</b>
<b>Seznam pojmů a zkratk</b>	<b>15</b>
<b>Seznam příloh</b>	<b>16</b>
<b>1 Úvod</b>	<b>13</b>
1.1 Impostor fenomén .....	18
1.2 Prokrastinace .....	23
1.3 Akademický výkon.....	26
1.4 Studium psychologie a jeho specifika.....	27
1.5 Impostor fenomén, prokrastinace, akademický výkon a hypotézy .....	29
<b>2 Metoda</b>	<b>37</b>
2.1 Výzkumný postup.....	37
2.2 Výzkumný vzorek.....	39
2.3 Měřicí nástroje.....	40
2.4 Analýza dat .....	43
<b>3 Výsledky</b>	<b>44</b>
3.1 Deskriptivní statistiky a vedlejší hypotézy .....	44
3.2 Hlavní hypotézy .....	46
<b>4 Diskuse</b>	<b>49</b>
4.1 Diskuse - Hlavní hypotézy .....	49
4.2 Diskuse - Vedlejší hypotézy.....	52
4.3 Limity .....	54
4.4 Shrnutí.....	55
<b>Použité zdroje</b>	<b>57</b>
<b>Příloha A Informovaný souhlas</b>	<b>65</b>
<b>Příloha B Demografické položky - dotazník</b>	<b>66</b>

<b>Příloha C</b>	<b>PSS položky - dotazník</b>	<b>67</b>
<b>Příloha D</b>	<b>SAAS položky - dotazník</b>	<b>68</b>
<b>Příloha E</b>	<b>Závěr dotazníku</b>	<b>69</b>
<b>Příloha F</b>	<b>Infografika</b>	<b>70</b>
<b>Příloha G</b>	<b>Seznam FB skupin a IG profilů</b>	<b>71</b>

## Seznam obrázků

Obr. 1: Znázornění impostor cyklu podle Clance.....	21
Obr. 2: Znázornění mediačního vztahu proměnných .....	33
Obr. 3: Znázornění cest vztahů mezi proměnnými v rámci mediacce.....	46
Obr. 4: Znázornění možného vlivu další proměnné negující vztah IF - OAV.....	50

## Seznam tabulek

Tab. 1: Zastoupení participantů - vysoká škola a ročník studia .....	39
Tab. 2: Deskriptivní statistiky .....	44
Tab. 3: Impostor fenomén mezi studenty psychologie .....	45
Tab. 4: Impostor fenomén mezi ročníky studia .....	45
Tab. 5: Cesta A v mediačním modelu – koeficienty regrese .....	47
Tab. 6: Cesta B a C' v mediačním modelu - koeficienty regrese.....	48

## Seznam pojmů a zkratek

CIPS	-	Clance Impostor Phenomenon Scale
FB	-	Facebook
IF	-	Impostor fenomén
IG	-	Instagram
Impostor	-	Osoba zažívající impostor fenomén
JU	-	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
MUNI FSS	-	Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
MUNI FF	-	Masarykova univerzita, Filozofická fakulta
OAV	-	Objektivní akademický výkon
OU	-	Ostravská univerzita
PSS	-	Procrastination Scale for Student Population (Layova škála prokrastinace pro studenty)
SAAS	-	Subjective Academic Achievement Scale (Škála subjektivních akademických výsledků)
Studijní průměr	-	Objektivní akademický výkon
UK FF	-	Univerzita Karlova, Filozofická fakulta
UK PF	-	Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
UPOL	-	Univerzita Palackého v Olomouci

## Seznam příloh

### Přílohy v textu

Příloha A	Informovaný souhlas	61
Příloha B	Demografické položky - dotazník	62
Příloha C	PSS položky - dotazník	63
Příloha D	SAAS položky – dotazník	64
Příloha E	Závěr dotazníku	65
Příloha F	Infografika	66
Příloha G	Seznam použitých FB skupin a IG profilů	67

## 1 Úvod

Tato bakalářská práce zkoumá impostor fenomén (dále jen IF) mezi studenty oboru psychologie v České republice a jeho souvislost s akademickou prokrastinací a akademickým výkonem. Lidé s IF mají problém uvěřit, že si zaslouží svůj úspěch a že jej dosáhli díky svým schopnostem. Proto si mohou připadat jako podvodníci, kterým úspěch ve skutečnosti nenáleží. Takovéto dlouhodobé přesvědčení s sebou přináší řadu komplikací (Clance & Imes, 1978). IF v posledních letech zažilo prudký nárůst zájmu jak v laické, tak odborné literatuře (Bravata et al., 2019). V českém prostředí ovšem zatím mnoho zdrojů není.

K zaměření se na tuto problematiku mě inspirovaly osobní zkušenosti. Jak ve formě vlastních prožitků, kdy jsem si mezi ostatními spolužáky připadala jako zmíněný „podvodník“, tak i ve formě zprostředkovaných tvrzení od dalších studentů psychologie. Vzhledem k obtížnosti tohoto oboru a povolání, které s sebou přináší velkou zodpovědnost a také absenci přesných pokynů, jak tuto práci vykonávat, vnímám studium psychologie jako možné prostředí pro rozvoj IF. Setkala jsem se s několika výroky od samotných žáků, že jim v praktických předmětech chybí jakýsi „návod“ na výkon psychologa a obavy, zda zrovna oni budou dobrými odborníky na duševní zdraví. Dále náročné předměty, jako je například statistika, může u některých studentů vyvolávat nejistotu, zda jsou pro průchod studiem dostatečně schopní. To je stručný výčet mých zkušeností a myšlenek, které vyústily k této práci.

IF má špatný dopad na mnoho aspektů v životě (Hoang, 2013), jako je například i studium (Kuppusamy et al., 2022). Akademické prostředí negativní pocity, které IF vyvolává, obvykle umocňuje a snaha o jejich kompenzaci často vede k prokrastinaci a odkládání studijních povinností (Clance, 1985). Akademická prokrastinace souvisí s negativním vlivem na studijní výsledky (Akpur, 2020). Dobrou edukaci studentů psychologie však vnímám jako zásadní pro vytvoření kvalitní zdravotní péče o mentální zdraví a psychickou pohodu. Proto se chci ve své práci na IF mezi studenty psychologie zaměřit společně s jeho možným negativním vlivem na objektivní akademický výkon, který může být zprostředkovaný právě akademickou prokrastinací, jež jde často s IF ruku v ruce a přímo ovlivňuje kvalitu studia (Jabbari et al., 2021).

Druhým záměrem je pak získat počáteční vhled do prevalence a problematiky IF u studentů psychologie v ČR a opatřit informace k dalšímu výzkumu se zohledněním možných vlivů tohoto fenoménu na průběh studia a následnou kariéru v oblasti mentálního zdraví. Zároveň i přispět novými poznatky k některým rozporuplným výsledkům zahraničních studií o IF. Proto ve své práci věnuji pozornost také vlivu pohlaví, studovanému ročníku a subjektivnímu akademickému výkonu.

## 1.1 Impostor fenomén

Impostor fenomén byl poprvé popsán v roce 1978 Pauline R. Clance a Suzanne A. Imes. V rámci klinické praxe, která zahrnovala individuální i skupinové psychoterapie a univerzitní přednášky, pracovaly se 150ti vysoce úspěšnými a vzdělanými ženami z nej-různějších profesních oborů. Patřily mezi ně například odbornice v oblasti práva, medicíny či univerzitní výuky a také vysokoškolské studentky s vynikajícím prospěchem. Clance a Imes (1978) si začaly postupně všimnout opakujících se vzorců v jejich myšlení a prožívání. U těchto žen se vyskytovaly intenzivní obavy, že ve skutečnosti nejsou tak kompetentní, jak se zdají. I přesto, že získaly tituly, dosáhly výjimečných výsledků či profesního uznání od svých kolegů, neprožívaly vnitřní pocit úspěchu. Připadaly si, že se ocitly na místě, na které nepatří, a že svého postavení dosáhly pouze na základě vnějších okolností jako jsou štěstí či omyl. Proto se dostaly na pozice, které si pro svůj nedostatek schopností a vědomostí vlastně nezasluhují. Vnitřní prožívání přesvědčení o intelektuální falešnosti v nich vyvolávalo silné obavy, že si důležité osoby v okolí jejich nedostatečnosti všimnou a zjistí, že jsou méně schopné, než se předpokládalo. Zkrátka, vnímaly se jako „podvodnice“, které mezi ostatní chytré lidi v oboru nezapadají, a děsily se, že budou odhaleny. Trpěly úzkostí, strachem z neúspěchu a nespokojeností se životem (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; Zanchetta et al., 2020).

Tento fenomén je tedy definován vnitřními prožitky intelektuální či profesní neschopnosti a intenzivními obavami, že ostatní lidé tyto nedostatky objeví. Impostoři (osoby u kterých se IF projevuje) mají problémy s internalizací svých úspěchů, které nevnímají jako projev vlastních schopností, ale přisuzují je jiným faktorům. Mezi ně může patřit náhoda, štěstí, že byli ve správný čas na správném místě, omyl ve výběrovém řízení nebo fakt, že pouze znají ty správné lidi (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; Jöstl et al., 2012; Thompson et al., 1998). Impostoři si mohou výborné výkony vysvětlovat také sociálními přednostmi, jako jsou dobré charisma, atraktivní vzhled, přizpůsobivost či dovednost dobře navazovat vztahy (Clance & O'Toole, 1987). Přesvědčení, že jejich úspěchy jsou nezasloužené, mají i navzdory opakujícím se objektivním důkazům, že se jedná o vysoce kompetentní osoby (publikované články, excellentní prospěch atd.). Setravávají tak v neustálém přesvědčení, že ve skutečnosti nejsou chytrí a obelhali každého, kdo si myslí opak (Clance & Imes, 1978; Zanchetta et al., 2020).

Chyby a špatné výkony u impostorů vyvolávají silné pocity studu, hanby a ponížení, neboť mají zkreslený pohled na definici úspěchu. V momentě, kdy jejich výkon není nejlepší nebo alespoň nadprůměrný, dochází k závěru, že zkrátka selhali. Tato potřeba vyniknout před ostatními s sebou přináší vysoké nároky na sebe sama, které jsou často přehnané a hraničí s očekáváním dokonalosti (Clance, 1985; Jöstl et al., 2012). Podle Clance a O'Toole (1987) jsou právě tyto obavy ze selhání základním motivem většiny impostorů pohlížet na své výsledky až extrémně kriticky. U impostorů se tak



projevuje tendence k perfekcionismu, která pramení ze zakořeněné potřeby být výjimečný, která může být výsledkem introjektů z dětství, tedy nekriticky přijatých názorů a postojů. Pokud se dostanou mezi osoby, které vnímají jako stejně chytré anebo chytřejší, vyvolává to v nich pochybnosti o vlastní kompetentnosti a připadají si v tomto kolektivu nemístně (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978). Lidé s IF předpokládají, že ostatní budou vědět vše, co oni ne. Mají velký respekt k intelektu druhých, který obvykle přeceňují. Srovnávají své slabiny se silnými stránkami ostatních, a proto podceňují vlastní schopnosti. Fixují se na své nedostatky a neustále se zabývají zpětnou vazbou (Clance & O'Toole, 1987; Hoang, 2013). Impostoři se často cítí přetížení, zklamání a na základě drobných chyb se generalizují jako celkově neúspěšní. V důsledku toho se snaží vyhnout jakémukoliv selhání. To vyvolává stres a maladaptivní chování (Clance, 1985; Harvey & Katz, 1985; Kolligian & Sternberg, 1991).

Mezi toto chování může patřit intelektuální neautentičnost, kdy impostoři tají své skutečné názory. Svým profesorům či kolegům předkládají jen to, co chtějí slyšet, anebo jednoduše mlčí tváří v tvář opačnému názoru. V důsledku toho v nich přetrvávají obavy, že kdyby dali najevo, co si skutečně myslí, byli by považováni za neinteligentní. Tato neautentičnost jim brání nabýt nové vědomosti a také zjistit, zda by jejich skutečné názory byly vyhodnoceny jako rozumné. To přispívá k udržování IF (Clance & Imes, 1978). Dalším maladaptivním projevem může být prokrastinace, nadměrná snaha a tvrdá práce. Tímto způsobem dosažený úspěch ale impostoři bagatelizují a nevnímají ho jako projev skutečné inteligence (Clance, 1985; Sakulku & Alexander, 2011).

Značnou komplikací je, že samotný úspěch IF pouze posiluje. Výborné výsledky, od nichž by se dalo očekávat, že poskytnou důkaz o dobrém intelektu, nemají na sebesabotující přesvědčení vliv (Clance, 1985). To impostorům i přes dosažení významných intelektuálních milníků zabraňuje, aby se cítili hrdí a radovali se ze zasloužených úspěchů, což může znemožnit naplno využít jejich potenciál. Lidé s IF tak často nedosahují všeho, čeho jsou schopni (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; Zanchetta et al., 2020). Většina z nich má za sebou navíc negativní zkušenost s pokusem sdílet své skutečné obavy a pochybnosti. Jejich pocity mohou být okolím znevažovány, neboť je ostatní vnímají jako vysoce kompetentní osoby. To posiluje izolaci a může vést k eskalaci problémů (Clance & O'Toole, 1987). IF je tak často ostatními nepozorovaný (Clance, 1985). Proto je důležité zmínit, že IF není pouze projevem falešné skromnosti. Tito lidé mají přes své dobré výsledky problém přijmout jakékoliv nedostatky a může pro ně být například náročné nalézt ve své práci i jediný překlep (Kaplan, 2009).

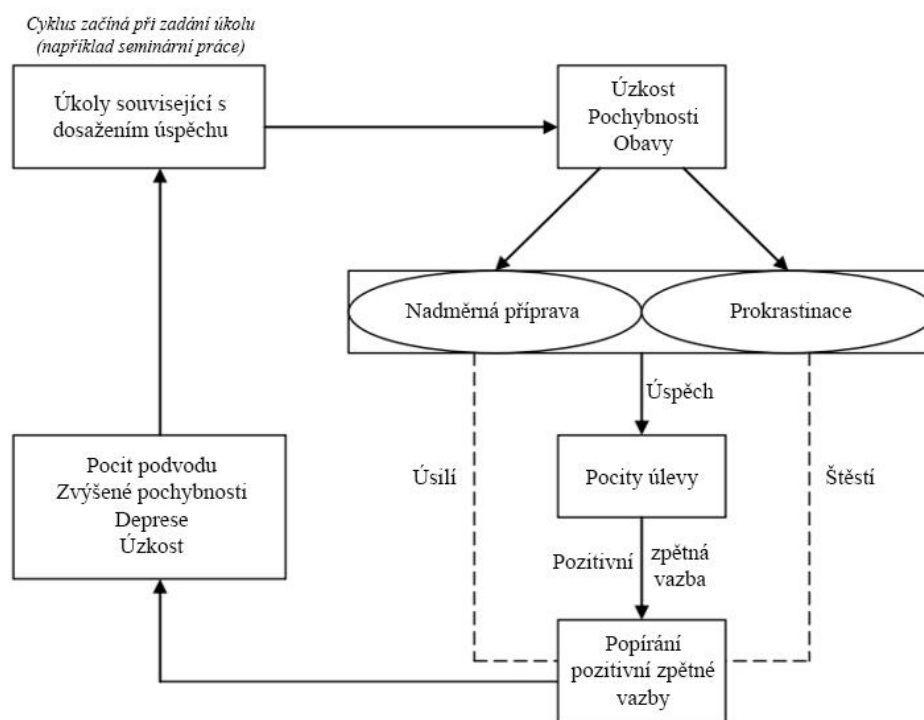
Vnímám též jako užitečné si vymezit terminologii, neboť v ní panuje pár neshod. Název impostor fenomén vychází z anglického slova „impostor“, které v překladu znamená „podvodník“. To znázorňuje přesvědčení impostorů o své nekompetentnosti a strachu, že si své získané úspěchy či postavení nezaslouží a jejich okolí to odhalí. Z gramatického hlediska můžeme zejména v anglickém prostředí narazit na zaměňování písmene "e" na konci slova („imposter“) místo písmena "o". Upřednostňovaná forma je "impostor" (emailové sdělení Clance). Dále se v literatuře či na internetu setkáme

s pojmem „impostor syndrom“. Ten je ve většině případů také užíván v českém prostředí, kde lze narazit na jeho anglickou (impostor syndrom: např. Vrabcová, 2016) i přeloženou verzi (syndrom podvodníka: např. Sarisová, 2021). Slovo „syndrom“ s sebou ovšem může přinášet určité nevýhody, jako je negativní náboj výrazu anebo zkreslení významu pro čtenáře. Podle slovníku American Psychological Association (n.d.) je definice slova „syndrom“ popisována jako „*soubor symptomů a příznaků, které [...] ukazují na určitou tělesnou nebo duševní nemoc či poruchu.*“ Tento název tedy může přinášet dojem, že se jedná o oficiální lékařskou diagnózu či patologický stav, čímž ale IF není (Kolliagnem & Sternbergem, 1991). Na tento problém upozorňuje i samotná autorka IF Clance (Kaplan, 2009). V rámci DSM ani MKN není IF konceptualizován jako duševní porucha (Maftai et al., 2021). Obecně se jedná o běžné pocity, které si podle odhadů ve svém životě v různé míře prožije až 70% lidí (Gravois, 2007). Subjektivní vnímání IF se může pohybovat od nepřítomnosti těchto myšlenek až po závažnou úroveň. Ačkoli jsou tyto stavy poměrně obvyklé, jejich vysoká míra může radikálně narušovat různé faktory života (Clance & Imes, 1978; Hoang, 2013; Sakulku & Alexander, 2011). Vyzdvihla bych i název impostor, který se používá k označení lidí prožívajících IF. Je zde využívána anglická forma, neboť český překlad „podvodník“ s sebou nese negativní konotaci a možnou asociaci s opravdovým podváděním, o které se v IF nejedná.

### 1.1.1 Definice Pauline R. Clance a Impostor cyklus

Definice Clance odkazuje na vnitřní prožitek "intelektuální falešnosti" u lidí, kteří jsou velmi úspěšní, ale nedokážou si svůj úspěch internalizovat. Z toho důvodu zůstávají i po nadprůměrném výkonu v obavách, že příště neuspějí, a dostávají se do kognitivní smyčky zvané impostor cyklus (Clance & Imes, 1978). Clance (1985) vyvinula nástroj Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS), který měří intenzitu prožívaného IF, a stanovila šest potenciálních charakteristik, které jsou pro IF typické. Aby se dalo hovořit o prožívání tohoto fenoménu, měly by být přítomny alespoň dvě z nich. Z toho vyplývá, že ne každý impostor naplňuje všechny znaky a jejich přítomnost i intenzita může být u každého člověka jiná. Jedná se o:

1. **Impostor cyklus:** Má sebe-potvrzující se charakter. Jeho součástí jsou další zmíněné charakteristiky. Podrobně popsáno níže (znázorněno v obrázku 1).
2. **Potřeba být nejlepší:** Impostoři často skrytě touží být nejlepší ve srovnání s ostatními. V případě, že nevynikají, se mohou automaticky vnímat jako „hloupí“.
3. **Aspekty super-člověka:** Vztahuje se k perfekcionistačké tendenci a potřebě být nejlepší, lidé s IF na sebe kladou vysoké nároky a očekávají bezchybnost.
4. **Strach ze selhání:** Úkoly spojené s hodnocením vyvolávají silnou úzkost.
5. **Popírání kompetencí a odmítání pochvaly:** Potíže s internalizací.
6. **Strach a pocit viny z úspěchu:** Impostoři mívají pocit viny z toho, že dosáhli úspěchu, který si nezaslouží. Navíc se bojí, že jejich dobrý výkon může vést k vyšším nárokům a očekáváním, které pak nebudou schopni naplnit.

**Obrázek 1** Znárodnění impostor cyklu podle Clance (1985).

(Sakulku & Alexander, 2011) Překlad – autorka bakalářské práce

Nejvýznačnější charakteristikou IF je tedy impostor cyklus (Clance, 1985). U impostora se spouští ve chvíli, kdy je zadán úkol, který souvisí s hodnocením a dosažením úspěchu (např. napsat bakalářskou práci nebo jít na pohovor). To vyvolá úzkost a nadměrné obavy, že člověk nemá dostatek kompetencí na to, aby úkol splnil na uspokojivé úrovni. Impostor navíc obvykle disponuje vysokými očekáváním ohledně svých cílů a má nadhodnocenou představu o ideálním výkonu. Pokud této úrovni nedosáhne, může svoji práci vnímat jako selhání i přesto, že si vedl dobře, a následně být odhalen jako neinteligentní. Tyto pochybnosti zpravidla vedou buď k nadměrně horečné přípravě, nebo k prokrastinaci následovanou extrémní prací na poslední chvíli. Po dokončení úkolu se dostaví počáteční pocity úlevy a úspěchu, které jsou ovšem krátkodobé a dlouho nepřetrvávají (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978). Impostor brzy bagatelizuje svůj výkon a popírá obdrženou pozitivní zpětnou vazbu. Začíná hledat vysvětlení ve vnějších okolnostech, protože nevěří, že by skvělý výkon souvisel s jeho kompetentností. Například, pokud byl úkol úspěšně dokončen díky nadměrné přípravě, může za úspěch pouze důsledek tvrdé práce, kterou impostoři obvykle nevnímají jako přirozený projev inteligence. Prokrastinátoři mohou naopak vysvětlení hledat ve štěstí. Tato přesvědčení zabraňují získávat důvěru ve své schopnosti a posilují samotný cyklus. Když budou stát před další výzvou, pochybnosti o sobě samém se opět spustí, neboť došlo k selhání

internalizace úspěchu. V důsledku těchto repetitivních myšlenek dosažený úspěch paradoxně pouze posiluje pocit, že je daný člověk podvodník, a proto je cyklus velmi obtížné přerušit (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; Sakulku & Alexander, 2011). Někdy se může rozvinout až pověřivé přesvědčení: „*Musím trpět, abych uspěl/a.*“ Impostoři lehce nabývají dojmu, že selžou, pokud nebudou dodržovat stále stejný postup práce (Clance & O'Toole, 1987).

Protože v této práci vycházím z definice Clance (1985) a využívám její měřicí škálu, věnovala jsem jí větší pozornost. Nejedná se ale o jedinou odbornici na IF. Tímto tématem se zabývají i další autoři (Harvey & Katze, 1985; Kets de Vries, 2005; Kolligian a Sternberg, 1991), kteří navazují na její pojetí, ale liší se ve vymezení hlavních charakteristik a terminologii. Stručný přehled poskytují Sakulka a Alexander (2011).

### 1.1.2 Pohlaví a genderové stereotypy

Co je příčinou tohoto zacykleného problému? Výzkumníci identifikovali řadu faktorů, které přispívají k jeho vzniku. Patří mezi ně může například perfekcionismus (Clance, 1985), introverze (Clance & O'Toole, 1987) a raná rodinná dynamika (Clance & Imes 1978). Často řešeným tématem je pak zejména pohlaví společně s kulturou a genderovými stereotypy (Clance, 1985; Craddock, 2011; Chae et al., 1995).

Na rozdílnost výskytu IF u žen a mužů se pohlíželo již od samotného začátku. Clance a Imes (1978) původně IF vnímaly jako specifický pouze pro vysoce úspěšné ženy. Domnívaly se, že ženy od sebe mají nižší očekávání než muži, takže připisují svůj úspěch alternativním vysvětlením. Tento předpoklad potvrdilo několik studií (Cusack et al., 2013; Fleischhauer et al., 2021; Henning et al., 1998; King & Cooley, 1995), ve kterých ženy vykazovaly vyšší skóre IF než muži. Výsledky jsou ovšem rozporuplné, neboť v jiných výzkumech bylo zjištěno, že IF postihuje stejně často i muže (Hoang, 2013; Kaplan, 2009; Kuppusamy et al., 2022; Wang et al., 2019). První systematický přehled literatury zabývající se IF (Bravata et al., 2019) objevil, že právě polovina studií, které byly přezkoumány, nezjistily žádný rozdíl v IS u mužů a žen. Při diskusi o vlivu pohlaví je tak důležité zohlednit kulturu i sociální genderové role (Maftai et al., 2021). Clance a O'Toole (1987) našli u ženské populace větší negativní dopad. Tato rozdílnost může být vnímaná jako výsledek kulturních faktorů a společenských zvyklostí, ve kterých má žena i muž jasně očekávanou roli (Cusack et al., 2013). Zatímco muži jsou svým okolím povzbuzováni, aby postupovali na kariérním žebříčku, překonávali překážky a pokračovali i navzdory svým obavám, u žen se spíše očekává empatie a péče o druhé. Výchova dětí a starost o rodinu u žen může vyvolávat vnitřní konflikt ohledně autonomie. Žena tak od sebe kromě své kariéry nebo akademického postavení může vyžadovat cíle jako být dokonalou matkou a manželkou, což pocity IF umocňuje (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987). Na kariéru zaměřená nezávislá žena může být společností vnímána negativně (Clance & Imes, 1978). Ženy si tak mohou vybudovat strach z úspěchu, čemuž odpovídá i teorie Hornerové (1978) o motivech

vyhýbání se úspěchu u žen. Ačkoli se tyto stereotypní genderové role můžou v dnešní moderní době měnit, stále jsou ve společnosti zakořeněné a mohou ovlivnit, jak ženy vnímají své výkony (Hoang, 2013). Zejména pokud se jedná o pozice v pracovním prostředí, kde převažují muži (např. informatika, Rosenstein et al., 2020), se může objevit zpochybňování schopností žen zastávat tyto funkce. Ženy také vykazují vyšší míru vědomí genderové stigmatizace a s tím spojené obavy, že budou posuzovány na základě pohlaví (Cokley et al., 2015). Muži mohou mít naopak problém si IF otevřeně připustit a s větší pravděpodobností tyto pocity budou skrývat. Aby si udrželi stereotypní mužské rysy, potlačují myšlenky, které by signalizovaly slabost, a vyhledávají práci, která nepatří mezi tradičně ženské pozice (Topping, 1983). Nesrovnalosti ohledně vlivu pohlaví tak stále přetrvávají, což lze vysvětlit konzervatismem v oblasti genderových rolí či kulturních specifik (Maftai et al., 2021).

## 1.2 Prokrastinace

Pojem prokrastinace (anglicky „procrastination“) vychází z latinského slovesa *procrastinare* a je výsledkem spojení příslovce „pro“, které představuje směr dopředu (anglicky „forward“), a slova „crastinus“ znamenající zítřek (anglicky „tomorrow“). Osoba, která se prokrastinace dopouští, se označuje jako prokrastinátor, a samotné provádění této činnosti se nazývá prokrastinovat (Akpur, 2020; Ferrari et al., 1995). Oficiální český překlad byl poprvé představen v roce 2010 ve Velkém psychologickém slovníku (Hartl & Hartlová, 2010, s. 448), který definuje prokrastinaci jako „*liknavost, váhání; sklon odkládat úkoly a povinnosti, zejména z důvodu lehkomyšlnosti či lenosti.*“

Prokrastinace značí záměrné a dobrovolné odkládání úkolů, povinností a rozhodnutí a je často spojována s negativním emočním prožitkem či nespokojeností s výkonem (Jabbari et al., 2021; Steel, 2007). Jednotná, výstižná a všeobecně přijímaná definice však zatím není k dispozici. Tímto problémem se zabývá mnoho odborníků (Díaz-Morales & Ferrari, 2015; Lay, 1986; McCloskey & Scielzo, 2015; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). Většina z nich popisuje prokrastinaci vlastním způsobem a zdůrazňuje působení jiných faktorů. To přináší různé definice, které si ale ve většině případů neodporují a vzájemně se často doplňují. Podstata tohoto vědomého odkládání zůstává jednotná a většina autorů se shoduje, že jde o dysfunkční a neefektivní chování (Steel, 2007).

Solomon a Rothblum (1984) prokrastinaci popisují jako zbytečné odkládání úkolů, a to až do té míry, že se dostaví subjektivní pocity nepohodlí. Lay (1986), který vyvinul hojně využívanou měřicí škálu prokrastinace (více v kapitole 2), ji definoval jako tendenci odkládat úkoly, jejichž dokončení je nezbytné k dosažení určitých cílů. Prokrastinátoři si nutnost splnění svých povinností sice uvědomují, ale z důvodu působení konkrétních faktorů tak nečiní. Solomon a Rothblum (1984) mezi ně řadí zejména strach z neúspěchu a averzi k úkolu. Dále úzkost z hodnocení, těžkosti při

rozhodování a tendenci k perfekcionismu. Prokrastinaci tak pojmají jako komplexní interakci behaviorálních, afektivních i kognitivních složek. Nelze na ni pohlížet jako na pouhou lenost, nedostatečný time management a špatné návyky v plánování. Díaz-Morales a Ferrari (2015) ale zdůrazňují úzkou spojitost prokrastinace s dodržováním termínů. Prokrastinátoři podceňují množství času potřebného k dokončení úkolů (Sabini & Silver 1982). Tato tendence se dostavuje zejména v momentě, kdy je člověk pod tlakem nebo rozptýlen lákavými alternativními aktivitami. Další možností je, že prokrastinátoři naopak přeceňují čas potřebný k práci, což vzbuzuje averzi nebo strach z přílišné obtížnosti, a proto se zdráhají začít (Lay, 1986; Sabini & Silver 1982; Solomon & Rothblum, 1984). Náročný úkol může vyvolávat nejistotu, zda je člověk vůbec schopný danou úlohu dokončit. To je v souladu s Ellis a Knaus (1977), kteří prokrastinaci spojují s nepřiměřenými obavami a přísnou sebekritikou ve spojitosti s perfekcionismem. Z důvodu snahy o perfektní výkon je ke splnění úlohy potřeba větší množství času, což podporuje odkládání a způsobuje těžkosti dokončit i jednoduchý úkol včas (Lay, 1986).

Sabini a Silver (1982) namítli, že se někdy jedná i o situace, kdy odkládání neznačí prokrastinační chování. Odsunutí úkolu může být mnohdy naopak rozumnou a plánovanou strategickou volbou. Například když student čeká na konzultaci s profesorem před zahájením psaní seminární práce. Skoro každý člověk se někdy chování podobné prokrastinaci dopouští, ale ne každý člověk je prokrastinátor (Lay, 1986). Pro prokrastinaci je klíčový iracionální a nelogický původ rozhodnutí konkrétní činnost odložit a věnovat se něčemu jinému, přestože si je člověk vědom, že je nezbytné na úkolu již pracovat (Lay, 1986; Sabini & Silver 1982; Solomon & Rothblum, 1984). Prokrastinátor se rozhodne pro jinou aktivitu navzdory tomu, že očekává negativní důsledky, které budou silně převažovat nad krátkodobou úlevou ve formě dočasné zábavy nebo vyhnutí se stresu (Steel, 2007). Stres se ovšem nakonec stejně dostaví a z tohoto důvodu prokrastinaci doprovází pocity úzkosti (Solomon & Rothblum, 1984). Člověk tak jedná proti svému vlastnímu záměru dosáhnout kýženého výsledku či cíle a vědomě volí škodlivou strategii chování. Proto je prokrastinace pojmána jako maladaptivní a přinášející jak pocit viny, tak i zhoršený nebo špatný výkon (Steel, 2007; Van Eerde, 2003).

Prokrastinace je také často členěna na různé typologie podle toho, jestli je spojena se specifickým prostředím anebo se jedná o celkovou predispozici k tomuto chování (Lay, 1986). Dále je dělena na sociální a osobní (Knaus, 2000), pasivní a aktivní (Chu & Choi, 2005), podle její funkčnosti a pravděpodobnosti, zda dané odložení stále nabízí možnost úkol zvládnout. Rozlišuje se také prokrastinace obecná a akademická, která je klíčová pro tuto práci (Ferrari et al., 1995).

### 1.2.1 Akademická prokrastinace

Akademická prokrastinace značí záměrné odkládání studijních činností a akademických povinností, přestože s sebou toto jednání přináší očekávané negativní důsledky ve formě zhoršeného výkonu či prospěchu (Gustavson & Miyake, 2017). Z toho

vyplývá, že se jedná o nerozumné konání, přičemž iracionalita je hlavní komponentou prokrastinace (Lay, 1986; Sabini & Silver 1982; Solomon & Rothblum, 1984).

Tento druh prokrastinace má v populaci nejviditelnější zastoupení (Ferrari et al., 1995; Steel, 2007). Dle výzkumů se odkládání povinností dopouští většina vysokoškoláků. Ellis & Knaus (1977) odhadují, že se jedná zhruba o 80-85 % studentů. Usuzuje se, že mezi středně těžké až těžké prokrastinátory spadá 50-80 % vysokoškoláků (Gustavson & Miyake, 2017). Jednotlivé statistiky se napříč studii liší, ale celkově lze shrnout, že se jedná o rozsáhlý akademický problém (Akpur, 2020; Jabbari et al., 2021). Pro mnohé vysokoškolské studenty se prokrastinace stala dokonce běžným způsobem studijního života (Steel, 2007). Přesto většina prokrastinujících studentů uvádí, že chtějí svou prokrastinaci omezit (Gustavson & Miyake, 2017). Tendence studentů k prokrastinaci se vyskytuje u všech věkových kategorií a úrovní vzdělávacího procesu. Nachází se na základních i středních školách, univerzitách a dalších formách vzdělávání (McCloskey & Scielzo, 2015). Vyskytuje se na všech stupních vysokoškolského studia, přičemž některé studie objevily, že čím déle člověk studuje, tím více prokrastinuje (Ferrari et al., 1995; Solomon & Rothblum, 1984). Gabrhelík (2008) však tuto souvislost nenalezl. Nebyly nalezeny ani žádné významné rozdíly u mužů a žen (Ferrari et al., 1995; Gabrhelík, 2008; Solomon & Rothblum, 1984).

Hlavním důvodem výrazně vyššího výskytu akademické prokrastinace oproti obecné (nesouvisející se školou) je specifické vysokoškolské prostředí, které s sebou přináší mnoho potenciálních spouštěčů (Steel, 2007). Mezi školní povinnosti spadají činnosti jako je psaní a dokončování seminárních prací, navštěvování přednášek nebo učení se na zkoušky. Tyto úkoly mají pevně daný termín odevzdání či dokončení, a proto je pro studenty klíčové dobře si navrhnout svůj časový rozvrh. V případě, že nedisponují dobrým time managementem, může dojít k hromadění úkolů, což zvyšuje intenzitu stresu. Potíže s řízením času Solomon a Rothblum (1984) uvedli jako jeden z hlavních důvodů akademické prokrastinace. Samotné školní povinnosti jsou navíc často energeticky, časově či kognitivně náročné (nebo naopak nudné), což může vyvolávat averzi. Čím méně je úkol líbivý, tím více vybízí k prokrastinování a nahrazení příjemnější aktivitou (McCloskey & Scielzo, 2015; Steel, 2007). Akademické prostředí je také specifické následným hodnocením dokončených úkolů. Studenti se tak mohou obávat selhání, pokud před nimi stojí obtížná úloha. Solomon a Rothblum (1984) označují strach ze selhání a averzi k úkolu jako nejvýznamnější činitele způsobující odkládání úkolů. Odvedení pozornosti od povinností umožňuje "únik" od potenciálního neúspěchu (Steel, 2007). Poskytuje argument, kterým lze následný nedostatečný výkon odůvodnit. Například: *Kdybych nekoukal celý den na seriál, určitě bych si vedl lépe.* Může se tak jednat o určitý způsob sebe-hendikepování. Jedinečnou vlastností prokrastinátorů je tedy zvýšená tendence se ponořit do vlivu rozptylování (Akpur, 2020). Mezi distraktory mnohdy patří zábavnější aktivity, jako je sledování televize a trávení času na sociálních sítích, nebo naopak méně záživné činnosti, které ale pomáhají s odkládáním úkolu, jako je třeba uklízení (McCloskey & Scielzo, 2015). Dalším faktorem je i vývojové

období vysokoškolských studentů. Nejčastěji se jedná o ranou dospělost a pozdní adolescenci. Pro tento věk je charakteristické, že se vysokoškoláci stěhují od rodičů a získávají volnost a svobodu při plnění povinností. To znamená, že za svá rozhodnutí musí přijmout veškerou zodpovědnost a vnější motivace ve formě rodičovského dozoru již není k dispozici (McCloskey & Scielzo, 2015).

### 1.3 Akademický výkon

Jak vyplývá z předchozích kapitol, IF i akademická prokrastinace mají vliv na akademický výkon studentů, který značí výsledek založený na jejich úsilí (Kuppusamy et al., 2022). Studijní úspěšnost lze hodnotit mnoha způsoby. Může jít o udělení známky, slovního ohodnocení nebo pochvaly. Ukazatelem školního úspěchu je také absolvování kurzů či zkoušek na první pokus, nebo to, jak se student adaptoval na akademické prostředí (Křeménková et al., 2019). Důležité je také rozlišení objektivního a subjektivního výkonu či úspěchu. Ty jsou koncepčně i empiricky propojeny, ale mohou se za určitých okolností lišit. Jedná se tak o související, ale oddělitelné koncepty (George et al., 2008; Stadler et al., 2021). V závislosti na dosažených výsledcích jsou studenti kategorizováni jako vysoce schopní, průměrní či podprůměrní (Křeménková et al., 2019).

Ohledně termínů, které vyjadřují, jak se studentovi daří v akademickém prostředí, panuje v odborné literatuře mnoho neshod. Mezi často užívané pojmy patří zejména prospěch, akademický výkon a akademická úspěšnost, jejichž jednotlivé definice jsou diskutabilní a autoři zabývající se touto problematikou je pojmají rozdílným způsobem (Křeménková et al., 2019; Průcha et al., 2003). Vzhledem k charakteru této práce se budu v rámci objektivního akademického výkonu soustředit pouze na vzdělávací výsledky ve formě studijního průměru. Vycházím tak z pedagogického slovníku (Průcha et al., 2003, s. 242) a užívám termín akademický výkon, který je zde definován jednoduše jako „*prospěch a vzdělávací výsledky*“. Oproti tomu k termínu akademická úspěšnost Průcha et al. (2003, s. 242) připisují mnoho dalších faktorů, které se do hodnocení žáka prolínají. Ty ale v této práci zahrnutý nejsou. Výraz prospěch pak osobně vnímám spíše ve spojitosti se základní a střední školou.

#### 1.3.1 Objektívni akademický výkon

Měření objektivního výkonu je obvykle prováděno studijním průměrem, který představuje průměr získaných známek z ukončených předmětů podílejících se na hodnocení studia. Průměr je tak nejpoužívanějším ukazatelem akademické úspěšnosti ve výzkumu i ve školství, a to i přes své nedostatky (Křeménková et al., 2019; Průcha et al., 2003; Richardson et al., 2012; Stadler et al., 2021). Tato kvantifikace výkonu umožňuje porovnávat jednotlivé studenty a uplatňuje se v celé řadě rozhodovacích procesů, jako je udělování stipendií či červených diplomů (Průcha et al., 2003). Studijní průměr je přehledný a praktický způsob hodnocení výkonu (Richardson et al., 2012).



Z důvodu ořezání mnoha faktorů, které mohou hrát v otázce akademického výkonu roli, s sebou studijní průměr přirozeně přináší i mnoho nedostatků (Průcha et al., 2003; Richardson et al., 2012; Stadler et al., 2021). Nezahrnuje splněné zápočty, průběh zkoušek, mimoškolní aktivity, prodlužování studia a podobně. Problémem může být institucionální rozdílnost v klasifikaci, kdy každá univerzita i učitel hodnotí studenty jinou strategií, s rozdílnou přísností a aktuálním emočním rozpoložením (Richardson et al., 2012; Stadler et al., 2021). Problémem je i skutečnost, že studenti mohou v některých předmětech získat závěrečné hodnocení pouze na základě jediné zkoušky či testu.

### 1.3.2 Subjektivní akademický výkon

Osobní vnímání akademických výsledků souvisí s objektivními známkami, ale nerovná se jim (Stadler et al., 2021). Subjektivní úspěšnost lze vnímat jako kombinaci úspěšné internalizace dobrého výkonu jak ze svého pohledu, tak ze strany významných druhých. Současně dochází ke srovnávání výsledků se spolužáky a osobními představami o úspěchu (George et al., 2008). Student tak hodnotí své studijní výsledky s ohledem na své osobní cíle, vynaložené úsilí a výsledky vrstevníků (Stadler et al., 2021).

## 1.4 Studium psychologie a jeho specifika

Přechody mezi jednotlivými etapami studia za cestou ke kariéře psychologa či odborníka zabývajícím se dušením zdravím mohou být skličující, náročné až vyčerpávající. Studenti se mohou často cítit přemoženi náležitostmi, které se od nich vyžadují. To přirozeně vyvolává obavy. Rovnováha mezi studiem, rodinou a případně prací může studenty zanechávat zmatené a úzkostné (Rokach & Boulazreg, 2020; Seritan & Mehta, 2016). Úspěšné dosažení vysokoškolského vzdělání je však velmi důležitým krokem, který má významný dopad na profesní budoucnost studentů (Stadler et al., 2021). Psychologie spadá mezi humanitní obory, u kterých se ve srovnání s jinými disciplínami vyskytuje vyšší míra psychického stresu a problémů s duševní pohodou a zdravím (Lipson et al., 2016). Dokončení tohoto studia může vést k vykonávání pomáhajících profesí, které se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů (Hartl & Hartlová, 2010). Povolání psychologa vychází tedy jak z odbornosti, tak z lidského vztahu mezi pomáhajícím a klientem.

Psychologie je velice žádaným oborem a spadá mezi ty obtížnější na úspěšné přijetí. Tato skutečnost s sebou přináší značnou konkurenci a soutěživost mezi potenciálními zájemci. Mareš (2013) uvádí, že přijato bývá v průměru pod 20% uchazečů. Například na Masarykovu univerzitu, Fakultu sociálních studií se v roce 2022 na jednooborovou psychologii hlásilo 1111 uchazečů a přijato bylo pouze 86 (FSS MU, 2022).

Psychologové se musí neustále zdokonalovat a rozšiřovat své odborné kompetence, což vede k celoživotní edukaci. Konfrontace s faktem, že magisterský titul

z psychologie je pro mnoho specializací nedostatečný, může být pro některé studenty frustrující. Běžně trvá několik dalších let, než se člověk stane certifikovaným odborníkem (např. klinickým psychologem) a přesto vzdělávání nekončí (Mareš, 2013).

### 1.4.1 Studium psychologie a Impostor fenomén a kariéra

Zmíněná vysoká konkurence může vyvolávat obavy související se studijními kompetencemi (Hutchins & Rainbolt, 2017). Studium, výběrové řízení a následné kroky ke kariéře psychologa podporují soutěživost, která u studentů zažívajících IF zvyšuje nejistotu a strach ze selhání (Maftai et al., 2021). Studenti s IF se navíc mohou podceňovat a zároveň přeceňovat své okolí (Clance & O'Toole, 1987), čímž pak prohlubují vnímané rozdíly mezi sebou a spolužáky a mohou si připadat na škole nemístně (Rokach & Boulazreg, 2020).

Psychologická dráha je v porovnání s jinými obory zatížena individualitou každého člověka. To znamená, že naučené znalosti nelze přímo aplikovat, ale je třeba je aktivně a flexibilně přizpůsobovat konkrétnímu klientovi. Neexistuje pevně daný správný postup a může se stát, že se člověk dostane do situace, kdy si neví rady. Není výjimkou, že někdy psycholog zkrátka nedokáže pomoci. To může vyvolávat pocity vlastní neschopnosti a frustrace. Samotná emocionální zátěž a tíha zodpovědnosti mohou ohrožovat pracovní výkon psychologa (Křivohlavý, 1998). Tato rizika a nelehký průběh práce si uvědomují i samotní studenti. Předpokládám, že to může u impostora studujícího psychologii vyvolávat intenzivní strach, zda je pro tuto kariéru dostatečně dobrý. Stejně jako se u studentů zdravotnických oborů projevil častý výskyt obav o způsobilost k povolání (Woof et al., 2019), které mohou zabránit samotnému budoucímu výkonu práce, vnímám toto riziko jako důležité také u studentů psychologie. Kolligian a Sternberg (1991) u nich našli silnou spojitost mezi vysokou mírou IF a nižším sebevědomím. Rokach a Boulazreg (2020) pak rozšířili toto zjištění i na nedostatek důvěry ve vlastní schopnosti a inteligenci. Vezmeme-li tedy v potaz, že se impostori vnímají jako méně schopní, může se u nich projevit pocit nedostatečnosti pro tento obor. Navíc úsilí pro rozvoj kariéry psychologa, které s sebou přináší nekončící vzdělání, finanční náklady a čas (Mareš, 2013), může impostora frustrovat, neboť se často bojí pokročit z důvodu domněnky, že na to nemá (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016). IF tak s sebou přináší bariéry k potenciálnímu studijnímu i profesnímu růstu studentů psychologie. Dalšími komplikacemi IF u studentů jsou problémy s vystupováním před třídou a obavy z kladení otázek (Maftai et al., 2021; Rokach & Boulazreg, 2020). To může bránit v efektivním využívání příležitostí během praktických hodin a trénování modelových situací. U IF byl také nalezen negativní dopad na pocit naplnění z toho, že impostor někomu pomohl. IF tak může sloužit jako překážka v prožívání spokojenosti z práce či studia v oblasti duševního zdraví (Clark et al., 2022).

Z toho vyplývá, že IF negativně ovlivňuje i následnou kariéru, neboť studenti se na škole snaží zejména vybudovat optimální základ pro svou budoucí pracovní pozici

(Kets de Vries, 2005). U impostorů byla zjištěna snížená míra kariérního úsilí, plánování, průzkumu trhu i motivace k vedení (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016). Vyšší IF vede k méně jasným plánům a strategiím pro kariéru. Studenti si musí určit, kolik odpovědnosti jsou schopni zvládnout. Pokud si nejsou vědomi svých schopností, mohou z důvodu strachu přijít o značné množství pracovních příležitostí. S IF je spojená tendence vyhýbat se náročným rozhodnutím, které by podpořily kariérní rozvoj, jako je přijetí povýšení anebo nástup do navazujícího studia, které student může zhodnotit jako nad jeho síly (Zanchetta et al., 2020). IF tak negativně ovlivňuje pohodu studentů na jejich cestě stát se psychology. Identifikace a řešení IF má potenciál prospět budoucím odborníkům na duševní zdraví, neboť i vynikající studenti psychologie mohou z důvodu IF a strachu z neúspěchu uváznout na základní úrovni vzdělání a můžeme tak přijít o vynikající psychologické pracovníky, kteří i přes své vlohy nemusí uplatnit svůj potenciál (Maftai et al., 2021). IF značně snižuje ambice studentů (Jabbari et al., 2021).

Tato skutečnost naznačuje, že negativní důsledky IF se mohou v průběhu kariérního či studijního postupu zintenzivňovat. To je v souladu s Dompe (2011), který při zkoumání rozdílu v počtu osob s IF napříč ročníky u absolventů psychologie zjistil, že IF nejvíce trpěli studenti 5. ročníku. Obavy způsobené IF vnímají jako pravděpodobnější až v pozdějších letech vzdělávání či kariéry i Rokach a Boulazreg (2020). To je však v rozporu s tvrzením jiných autorů (Clark et al., 2022; Chae et al., 1995; Kaplan, 2009, Thompson et al., 1998), kteří uvádějí, že intenzita IF se s věkem a přibývajícím zkušenostmi snižuje. Nakonec pak jiné studie nenalezly mezi IF a rokem studia žádné souvislosti (Maftai et al., 2021) a IF zhodnotily jako časově stabilní (Shill-Russell et al., 2022). Systematický přehled (Bravata et al., 2019) nachází rozporuplné výsledky.

## 1.5 Impostor fenomén, prokrastinace, akademický výkon a hypotézy

### 1.5.1 Impostor fenomén a akademická prokrastinace

Mezi akademickou prokrastinací a IF se nachází významný pozitivní vztah. Studenti, kteří zažívají IF, mají tendenci více odkládat své povinnosti a osvojit si prokrastinační styl chování (Hutchins & Rainbolt, 2017; Jabbari et al., 2021; Maftai et al., 2021). Vysvětlení můžeme nalézt v teorii Clance a Imes (1978), podle nichž jsou úzkost z plnění úkolu a strach ze selhání hlavními důvody, proč impostoři prokrastinují. Tyto faktory zároveň spadají mezi příčiny i samotné prokrastinace (Solomon & Rothblum 1984). Impostor se bojí začít pracovat na úkolu z důvodu obav z neúspěchu a následného hodnocení, a proto aktuální zdroj stresu odkládá. Ellis a Knaus (1977) v souladu s teorií IF spojují prokrastinaci s nepřiměřenými obavami, sebekritikou a iracionálním přesvědčením o vlastní hodnotě. Z důvodu, že impostor nevěří svým schopnostem, pro něj nové výzvy přináší silný stres, že bude odhalen jako hloupý či nekompetentní (Clance & Imes, 1978). Při plnění povinností tak zažívá úzkost, která vede k odkládání. Další příčiny mohou tkvět v samotné úloze, jako je její přílišná náročnost nebo pokud úkol

vyvolává ve studentovi averzi (Solomon & Rothblum, 1984). U prokrastinace tedy hraje roli subjektivní zhodnocení úlohy studentem a způsob, jakým ho vnímá. Impostori však neumí adekvátně odhadnout náročnost úkolu. Mají problém v určování míry obtížnosti a důležitosti i u banálních úloh a neustále od sebe očekávají perfektní výkon. To vede k tomu, že i maličkosti vyžadují hodně času a energie (Clance, 1985). Úzkost dosahuje nejvyšší míry, když se blíží termín odevzdání či splnění akademické povinnosti (Steel, 2007). Prokrastinátoři si totiž často nejsou jisti svou schopností dokončit daný úkol, a tak odkládání začíná (Ellis & Knaus, 1977). Tato nejistota ohledně vlastních kompetencí je klíčová i u IF. Aby ochránili své sebevědomí, obvykle přistupují ke dvěma mechanismům: perfekcionismu a prokrastinaci (Clance & Imes, 1978; Sakulku & Alexander, 2011). Na jedné straně mají tendenci pracovat nadměrně až k dokonalosti, aby kompenzovali svůj strach z neúspěchu, a na druhé straně se povinností kvůli obavám vyhýbají (Clance & O'Toole, 1987; Kets de Vries, 2005). Toto odložení úlohy sice přinese úlevu ve formě odreagování se, snížení úzkosti a frustrace, ale jedná se pouze o dočasné a krátkodobé zlepšení stavu. Hlavním cílem impostorů je tedy při tomto chování regulovat stres. Tato strategie je ovšem neúčinná a brzy se vrací negativní emoce a opět se spouští impostor cyklus (Maftai et al., 2021; Steel, 2007). Výskyt IF a akademické prokrastinace je tak často vzájemně propojen (Jabbari et al., 2021). Na základě těchto poznatků tedy očekávám, že studenti s IF budou vykazovat více prokrastinačního chování a stanovuji první hypotézu:

***H1: Studenti psychologie s vyšší mírou IF více akademicky prokrastinují než studenti psychologie s nižší mírou IF.***

### **1.5.2 Dopad akademické prokrastinace na akademický výkon**

Aby studenti uspěli, musí zejména dodržovat stanovené termíny. Pokud však studium pravidelně odkládají, odevzdávají práce na poslední chvíli, či se věnují jiným činnostem, může toto chování vést k horším známám a celkovému negativnímu dopadu na jejich akademický výkon (Steel, 2007). Neustálé spěchání může vyvolávat značnou frustraci (Ferrari et al., 1995; Solomon & Rothblum, 1984). Mezi škodlivé zdravotní důsledky spadají kromě stresu také problémy se spánkem, vyčerpání a psychosomatické potíže ve formě nemocí a oslabené imunity. Negativní dopady se mohou týkat i častého výskytu negativních emocí jako je hněv, smutek, či pocit viny, což se může prolínat i do dalších osobních aspektů života (Akpur, 2020; McCloskey & Scielzo, 2015). To má významný vliv na celkovou psychickou pohodu, což ztěžuje průchod studiem (Akpur, 2020).

Solomon a Rothblum (1984) uvedli, že vysokoškoláci nejčastěji prokrastinují při učení se na zkoušku, u povinné četby a psaní písemných prací. Všechny zmíněné povinnosti jsou však zásadní pro celkové hodnocení studenta a jeho výsledky. Akademická prokrastinace je tak přímo spojena s horšími známami (McCloskey & Scielzo,

2015; Solomon & Rothlum, 1984; Steel, 2007; van Eerde, 2003). Tato spojitost mezi tendencí odkládat úkoly na poslední chvíli a zhoršováním studijních výsledků byla nalezena v mnoha výzkumech. Akpur (2020) provedl metaanalýzu 22 studií od roku 2000 do roku 2020 a potvrdil silný negativní vztah obou proměnných. Akademická prokrastinace může vyústit také až k samotnému vyřazení z kurzu (Solomon & Rothlum, 1984) a je důležitým prediktorem úspěchu na vysoké škole (McCloskey & Scielzo, 2015). Také samotní studenti prokrastinátoři vykazují menší spokojenost se svým studiem a výsledky. Vzhledem k charakteru problému totiž jejich výkon zpravidla neodráží jejich skutečnou úroveň schopností a dovedností (Ferrari et al., 1995).

Předpokládá se, že souvislost mezi odkládáním povinností a studijními výsledky může být ovlivněna řadou různých činitelů. Teoreticky by se mělo uvažovat o faktorech jako jsou dovednosti, obtížnost a charakter úkolu a úroveň flexibility a adaptability studenta (Akpur, 2020). Prokrastinační chování tak může bránit produktivitě a plnění krátkodobých i dlouhodobých cílů (Akpur, 2020; van Eerde, 2003) a tyto důsledky mohou zapříčinit horší studijní výsledky (Akpur, 2020). Proto předpokládám, že studenti s vyšší mírou prokrastinace budou mít horší akademický objektivní výkon a stanovuji druhou hypotézu:

***H2: Studenti psychologie s vyšší mírou akademické prokrastinace mají horší objektivní akademický výkon než studenti psychologie s nižší mírou akademické prokrastinace.***

### **1.5.3 Dopad impostor fenoménu na objektivní akademický výkon**

Vzhledem k charakteru IF lze očekávat dopad tohoto fenoménu na akademickou úspěšnost i celkové prožívání studia (Kuppusamy et al., 2022). Impostoři mají problém s internalizací úspěchu. To způsobuje strach z nových úkolů, neboť očekávají následný neúspěch, který v nich vyvolává silnou hanbu. Sebevědomí klesá, IF nabírá na síle a strach z neúspěchu se stále vrací. Navíc ani samotný dobrý výkon nepřináší lidem s IF úlevu či přirozenou radost, neboť mají pocit, že nebyl dosažen jejich zásluhou, a jsou nervózní, že od nich bude v budoucnu opět očekáván (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978). Specifická hodnotící kultura na univerzitách představuje pro studenty permanentní kontakt s povinnostmi zahrnujícími posuzování, hodnocení a tlak na výkon (Jöstl et al., 2012). Navíc podporuje srovnávání se spolužáky, kteří mohou mít lepší výsledky. V důsledku toho často odmítají své kompetence a usuzují, že jsou hloupí, když nejsou nejlepší (Clance, 1985). Tyto internalizované pocity mohou mít špatný vliv na studijní výsledky (Craddock et. al, 2011; Kuppusamy et al., 2022). Impostoři mají často negativní, sebe-sabotující a sebe-hendikepující myšlenky. Například zpochybňují své přijetí na fakultu a domnívají se, že byli vybráni jen kvůli chybě přijímací komise. Řada studentů uvádí, že jejich výsledky u zkoušek jsou jen důsledkem štěstí. Neustále se tak obávají, že někdo z univerzity zjistí, že nejsou pro toto studium dost kompetentní

(Clance & Imes, 1978), což způsobuje stres, který může vyústit až k úzkostem či depresi (Maftai et al., 2021; Wang et al., 2019). Souběžně hrozí i emoční vyčerpání, vyhoření a ztráta vnitřní motivace (Clance & Imes, 1978) následkem časté přepracovanosti. Impostor je na základě obav o svůj výkon nucen opakovaně vynakládat nadměrné množství energie i u snadných úkolů. Student tak může být vyčerpaný, protože vnímá jako velmi důležité pokaždé dosáhnout výjimečných výsledků (Clance, 1985; Sakulku & Alexander, 2011). Z toho důvodu přistupují k akademickým povinnostem s negativními pocity a strachem. Student, který se neustále trápí, nemůže podávat takové výkony a být natolik produktivní, jak by za normálních podmínek mohl být (Maftai et al., 2021).

Kompenzační těchto pocitů je pak rozvinutí maladaptivního chování, a to zejména prokrastinace a nadměrné práce (Clance & Imes, 1978). Strach z neúspěchu, averze k úkolu, tendence k perfekcionismu a úzkost z hodnocení, které jsou pro IF typické, patří také mezi hlavní faktory vedoucí k prokrastinaci (Ellis & Knaus, 1977; Solomon & Rothblum, 1984). Ta je s horším studijním průměrem přímo spojena (Akpur, 2020). Výsledkem pak může být nevyužití studentova potenciálu ani možností, které univerzita nabízí. Impostorova neautentičnost ve formě zamlčování svých názorů, strach se projevit a celková psychická nepohoda ho mohou omezovat v nabývání nových vědomostí (Clance & Imes, 1978). Lidé s IF také obtížně přijímají kritickou zpětnou vazbu, která je na škole běžná a zlepšuje studijní dovednosti (Rokach & Boulazreg, 2020). Nečerpají z ní informace, ze kterých by se mohli poučit, ale spíše ji vnímají jako utvrzení své nedostatečnosti a reprezentaci svých slabín. Výzkum ukázal, že tato neschopnost přijímat zpětnou vazbu převládá i u absolventů psychologie s IF (Rokach & Boulazreg, 2020). Tvoří se tak podmínky, které mohou negativně ovlivnit celkový průchod studiem. Proto lze předpokládat negativní vliv IF, který by se mohl projevit na známkách.

Na druhou stranu impostoři často bývají ti nejchytřejší a nejpracovitější studenti (Craddock et al., 2011) a IF je na základě literatury (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978) spojována zejména s úspěšnými lidmi a premianty. Podle toho by se dalo naopak očekávat, že ti, kteří mají nejlepší akademický výkon (tedy nejnižší studijní průměr, který často vede k vyznamenání a získání červeného diplomu), mají více co ztratit v případě neúspěchu, a je tedy pravděpodobnější, že se u nich vyskytuje vyšší IF. Také z důvodu neadekvátního strachu z odhalení mohou zažívat silný tlak, aby podávali bezchybné výkony, splnili očekávání a zpochybnili svůj vlastní negativní pohled na sebe. Vynakládají tak nepřiměřenou energii úkolům a přípravám (Clance, 1985). IF by tak mohl souviset s lepším studijním průměrem. Zdá se však, že IF postihuje širší škálu lidí (Gravois, 2007) a ne pouze odborníky a úspěšné osoby. Vyskytuje se jak u různých profesí, tak studentů rozmanitých oborů a tato zkušenost se neomezuje pouze na vysoce postavené osoby či premianty (Sakulku & Alexander, 2011; Shill-Russell et al., 2022).

Výzkum mezi IF a objektivním akademickým výkonem tak není jednoznačný a výsledky přinesly ambivalentní zjištění. Některé studie při zkoumání přímé souvislosti mezi IF a studijním průměrem nezjistily žádný významný vztah (Bernard et al., 2002; Blondeau & Awad, 2018; Fabyani, 2020; Gibson-Beverly & Schwartz, 2008; September

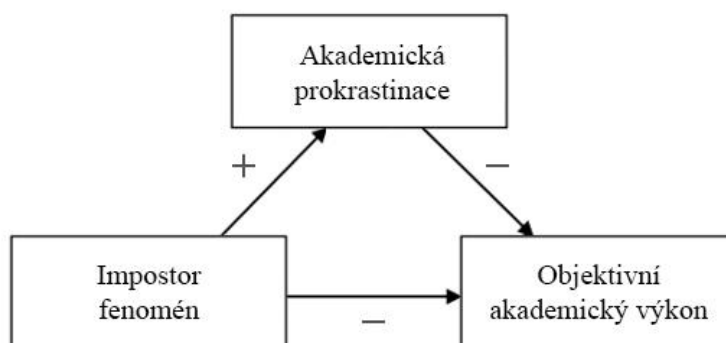
et al., 2001; Thompson et al., 1998). Jiné výzkumy tento vztah našly ve formě přímé pozitivní souvislosti mezi IF a studijním průměrem, avšak jen u žen, nikoli u mužů (Cokley et al., 2015; King & Cooley, 1995). Vzhledem k důsledkům IF by se však dal očekávat negativní dopad na známky, který se našel ve studii Lige et al. (2017). Navzdory těmto nejasnostem existuje nedostatek empirických výzkumů zkoumajících IF v kontextu akademického objektivního výkonu. Vztah mezi studijním průměrem a IF je komplikovaný a může být ovlivněn i dalšími faktory, jako například pohlavím (Cokley et al., 2015). Dále by roli mohla hrát i zmíněná prokrastinace.

Přestože se IF podle literatury častěji projevuje u úspěšných osob (Clance & Imes, 1978) a může vyvolávat motivaci k dobrým výsledkům (Cokley et al., 2015), vnímám IF i jako potenciální příčinu horšího výkonu. Internalizované pocity IF způsobují negativní přístup k akademickým povinnostem z důvodu obav, že student nebude schopen úlohu úspěšně splnit. To může vést ke sníženým studijním výsledkům (Kuppusamy et al., 2022) a ke snaze se těmto stresorům vyhnout a zapříčinit prokrastinaci, která společně s IF může vést k perfekcionismu a duševnímu neklidu (McCloskey & Scielzo, 2015). Stanovuji tedy hypotézu, že studenti s IF budou vykazovat horší akademický výkon. Zároveň očekávám, že akademická prokrastinace bude hrát ve vztahu IF a objektivního akademického výkonu roli mediátora. Jinými slovy, IF povede z důvodu strachu ze selhání k odkládání, tedy k prokrastinačnímu chování, které má škodlivý dopad na známky (znázorněno v obrázku 2).

**H3: Studenti psychologie s vyšší mírou IF mají horší objektivní akademický výkon než studenti psychologie s nižší mírou IF.**

**H4: Akademická prokrastinace funguje ve vztahu IF a objektivního akademického výkonu jako mediátor.**

**Obrázek 2** Znázornění mediačního vztahu proměnných.



#### 1.5.4 Dopad impostor fenoménu na subjektivní akademický výkon

IF souvisí také s nižším subjektivním akademickým výkonem (Kuppusamy et al., 2022). Impostoři se na základě špatného výkonu cítí často poraženi a hodnotí se velmi kriticky (Clance, 1985). To může vycházet z tendence k perfekcionismu. Impostor potřebuje, aby vše, co dělá, odpovídalo vnitřnímu standardu dokonalosti (Clance & O'Toole, 1987) a při nenaplnění nerealistických očekávání považuje dosažený výsledek za selhání (Jöstl et al., 2012). Je však důležité od sebe perfekcionismus a IF odlišovat. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že impostoři mají problém internalizovat úspěch, zatímco perfekcionisté obvykle cítí zadostiučinění při dosažení svého vysoko stanoveného cíle (Seritan & Mehta, 2016). Když se něco nepodaří studentovi s IF, trpí větší ztrátou sebevědomí a větším množstvím negativních emocí než jeho spolužáci s nízkým IF (Zanchetta et al., 2020). Impostoři se necítí tak sebejistě, jak by mohli a měli. Thompson et al. (2000) nechali ve svém experimentu studenty absolvovat Stroopovu úlohu (Stroop, 1935). Impostoři uváděli významně menší vnímanou kontrolu nad výsledkem svého výkonu, ze kterého byli více nespokojeni a vykazovali také nižší odhad své úspěšnosti, přestože se výsledky významně nelišily. Ráda bych tedy tento vztah prověřila v rámci svých vedlejších hypotéz na populaci studentů psychologie. Očekávám, že impostoři budou méně subjektivně spokojeni se svým akademickým výkonem.

***VH1: Studenti psychologie s vyšším IF vykazují nižší míru subjektivního akademického výkonu než studenti psychologie s nižším IF.***

#### 1.5.5 Hypotézy

Cílem této bakalářské práce je zmapování a získání přehledu ohledně IF a akademické prokrastinace mezi studenty psychologie v České republice a jejich vlivu na objektivní akademický výkon. Současně budou kontrolovány i další faktory jako je fáze studia (tedy studovaný ročník), pohlaví, celková prevalence a subjektivní akademický výkon. Zjišťování prožívání míry IF mezi studenty psychologie v ČR dosud podle mého povědomí nebyla věnována pozornost. Samotná příprava studentů na povolání psychologa je náročná a IF a akademická prokrastinace má dopad na širokou škálu faktorů, které negativně ovlivňují jak studium, tak budoucí kariéru. Pro přehlednost opakuji výpis hypotéz pohromadě. Hlavní hypotézy:

***H1: Studenti psychologie s vyšší mírou IF více akademicky prokrastinují než studenti psychologie s nižší mírou IF.***

***H2: Studenti psychologie s vyšší mírou akademické prokrastinace mají horší objektivní akademický výkon než studenti psychologie s nižší mírou akademické prokrastinace.***



***H3: Studenti psychologie s vyšší mírou IF mají horší objektivní akademický výkon než studenti psychologie s nižší mírou IF.***

***H4: Akademická prokrastinace funguje ve vztahu IF a objektivního akademického výkonu jako mediátor.***

Vedle svých hlavních hypotéz přicházím i s dalšími očekáváními a otázkami ohledně některých rozporupných výsledků ve studiích zabývajících se IF. Vzhledem k tomu, že se stále jedná o poměrně nově analyzovaný fenomén, ráda bych tuto práci využila i k dalšímu průzkumu. Proto jsem si stanovila vedlejší hypotézy, které mají spíše explorativní charakter a potenciál přispět do následné diskuse.

IF významně posiluje školní prostředí. Objevuje se tak ve velké míře mezi vysokoškoláky napříč různými obory. Například u studentů medicíny, zubního lékařství, farmacie (Henning et al., 1998; Kuppusamy et al., 2022), u technických oborů (Zanchetta et al., 2020) i u psychologie (Maftai et al., 2021), která s sebou nese mnoho aspektů pro rozvoj IF. Silnou konkurenci, náročnost studia a potenciální závazek k povolání, které přináší velkou míru zodpovědnosti, což může podporovat strach ze selhání a vyvolávat obavy o dostatečné vhodnosti pro tento obor. Očekávám tak ve svém vzorku vysokou prevalenci IF, přičemž si na základě provedených výzkumů na studentech psychologie (Maftai et al., 2021; Vrabcová, 2016) stanovuji hodnotu nad 50 %.

Výzkumníci se také zaměřili na vývoj míry IF v čase, přičemž nabývání nových zkušeností může pocity IF snížit (Clark et al., 2022; Chae et al., 1995), avšak zároveň postup ve studiu přináší více požadavků, což může IF naopak zvýšit (Rokach & Boulazreg, 2020). Považuji tedy za zajímavé se z důvodu rozporupných výsledků (Bravata et al., 2019) podívat i na proměnlivost IF mezi jednotlivými ročníky, přičemž na základě výzkumů očekávám postupný růst či pokles.

Další neshodou u IF je faktor pohlaví, kdy některé výzkumy našly (Cusack et al., 2013; Fleischhauer et al., 2021) a jiné nenalezly (Kuppusamy et al., 2022; Wang et al., 2019) významný rozdíl mezi pohlavími. Existují však studie, které nachází vyšší výskyt IF u žen v oborech týkajících se zdraví. Například u lékařské profese (Freeman & Peisah, 2021; Haney et al., 2018) a oblasti duševního zdraví (Clark et al., 2022). Proto očekávám vyšší výskyt IF u studentek než u studentů.

***VH1: Studenti psychologie s vyšším IF vykazují nižší míru subjektivního akademického výkonu než studenti psychologie s nižším IF.***

***VH2: Mezi studenty psychologie se nachází významné zastoupení studentů s IF.***

***VH3: Míra IF se u studentů psychologie nižších ročníků a vyšších ročníků lineárně zvyšuje či snižuje.***

***VH4: Studentky psychologie vykazují vyšší míru IF než studenti psychologie.***

Vzhledem k tomu, že tomuto tématu nebyla věnována doposud žádná studie, mohou být výsledky této práce užitečné, nebo alespoň poskytující odrazový můstek pro další bádání. Pro impostora je charakteristické, že své pocity skrývá. Proto nemusí být na první pohled jasné, že se mezi studenty impostoři nachází. Tato zjištění tak mohou být užitečná k poskytnutí informací a zvážení případných intervenčních strategií, které by mohly zlepšit zkušenosti impostorů na univerzitě a snížit negativní účinky IF na cestě kariéry psychologa. Z důvodu silného IF totiž můžeme přijít o vynikající psychologické pracovníky, kteří i přes své dobré výsledky nemusí uplatnit svůj potenciál (Maftai et al., 2021).

## 2 Metoda

### 2.1 Výzkumný postup

Výzkum je zaměřen na vysokoškolské studenty psychologie bakalářského a magisterského stupně na veřejných vysokých školách v České republice. Omezení na pouze veřejné školy jsem zvolila z toho důvodu, abych eliminovala působení možných rozdílných vlivů, které s sebou přináší školy soukromé. Mezi ně patří například vyšší finanční náklady a rozdílná atmosféra univerzit, což se může projevat jak v motivaci studentů a jejich přístupu k akademickým povinnostem, tak v celkovém prožívání průběhu studia a duševní pohodě (Smith & Applegate, 2018). Sběr dat probíhal od 3.4.2023 do 18.4.2023 a byl administrován online anonymním dotazníkem prostřednictvím platformy Qualtrics. Podmínkou k jeho vyplnění bylo udělení informovaného souhlasu (viz příloha A), který se nacházel na úvodní stránce. Zde musel respondent potvrdit souhlas pomocí volby *Ano* u položky: „*Prohlašuji, že jsem četl/a výše uvedený text a porozuměl/a jsem mu. Souhlasím s účastí a anonymním zpracováním údajů*“. V případě, že účastník zvolil *Ne*, dotazník se automaticky ukončil. Informovaný souhlas zahrnoval představení autorky, kontaktní údaje, stručné seznámení s účelem bakalářské práce a oblast zaměření otázek, tedy že se budou týkat akademické prokrastinace a akademického výkonu. IF přímo zmiňován nebyl, a to z toho důvodu, aby nedošlo k ovlivnění způsobu odpovídání na položky. Aby byla zajištěna etika výzkumu, na konci dotazníku byl IF přímo popsán a byl vysvětlen jak důvod jeho vynechání v úvodu, tak i konkrétnější cíl práce. Závěr dotazníku se nachází v příloze E. V informovaném souhlasu byly také informace o předpokládaném časovém rozmezí vyplňování, absenci odměny či případných rizik, možnosti kdykoliv účast ukončit a o zcela anonymním zpracování dat. Jediná informace blízká osobnímu údaji, který by s sebou mohl nést možnost identifikace participanta, byl studijní průměr ze školního informačního systému. Proto byla tato informace zmíněna přímo v úvodu ještě před udělením souhlasu i s důrazem na důležitost této položky. Uvedeny byly také podmínky k účasti, tedy že se musí jednat o aktuální bakalářské a magisterské studenty psychologie v ČR. Jako nedostatek vnímám, že v úvodu nebylo explicitně zmíněno, že se výzkum zaměřuje na studenty pouze veřejných univerzit. Proto mohlo dojít k situaci, kdy se student chtěl zúčastnit výzkumu, potvrdil informovaný souhlas, ale následně ve výběru nenašel svou vysokou školu, neboť studoval na soukromé univerzitě. Otázku „*Kde studujete psychologii?*“ mohli z tohoto důvodu přeskóčit a pokračovat ve vyplňování. Čtyři respondenti tak museli být poté vyřazeni.

Před samotným zahájením sběru dat bylo provedeno ověření potřebné velikosti vzorku pomocí G\*Power 3 (Faul et al., 2007), jehož velikost byla odhadnuta na 156 respondentů. Tento software však nenabízí možnost odhadu velikosti vzorku pro celou mediační analýzu, a tak se jednalo pouze o odhad pro vícenásobnou lineární regresi s

dvěma prediktory – tedy nejsložitější model v rámci mediace Baron-Kennyho (1986) principu. Vzhledem k tomu bylo usilováno o ještě větší vzorek a získaný odhad sloužil jako odrazový můstek, ze kterého se dalo vycházet.

### 2.1.1 Sběr respondentů

Výběr vzorku proběhl příležitostným a lavinovým (neboli snow-ball) samovýběrem. Participantů byli získáváni pomocí sociálních sítí Facebook (FB) a Instagram (IG). Z důvodu autorských práv, které se vážou ke škále CIPS, měřící IF (Clance, 1985), jsem kontaktovala autorku pro získání povolení a domluvení podmínek k použití. Přímý odkaz k dotazníku se tak mohl zasílat pouze studentům psychologie a uzavřeným skupinám s omezeným přístupem veřejnosti. Pro možnost sdílení informací ohledně výzkumu na sociálních sítích tak byla vytvořena infografika (příloha F), skrz kterou byli potenciální uchazeči vyzýváni, aby mě v případě zájmu kontaktovali a poté jsem jim zaslala internetový odkaz na dotazník. Pokud jsem se studenty psychologie komunikovala přes soukromé zprávy či skupiny, ke kterým nemá veřejnost přístup, zaslala jsem odkaz přímo. Na FB byly využity uzavřené ročníkové skupiny studentů psychologie a otevřené skupiny zaměřené na sdílení dotazníků k diplomovým pracím. Na IG jsem se orientovala na profily zaměřené svou tematikou na studium psychologie, které jsem oslovila se žádostí o sdílení infografiky ohledně mého výzkumu na instastories (zobrazení obrázku na profilu, který po 24 hodinách zmizí). Seznam využitých FB skupin a IG profilů sdílejících infografiku se nachází v příloze G. Dále byli přímo oslovováni IG uživatelé, kteří ve svém profilu uvádějí, že jsou studenti psychologie, s možnou nabídkou účasti a vyplnění dotazníku. Samotní studenti pak šířili odkaz i mezi své spolužáky, avšak s výslovným upozorněním, že kromě studentů psychologie nemá mít k tomuto odkazu širší veřejnost přístup.

Vzhledem k využití sociálních sítí mě mohli respondenti kdykoliv snadno kontaktovat. Toho využilo mnoho účastníků zejména pro udělení zpětné vazby, ve které reflektovali své pocity z průběhu vyplňování, či pro případné dotazy. Dále byl přiložený i email. Na základě této komunikace jsem však během sběru dat od jedné participantky zjistila, že měla problém se zadáním svého studijního průměru z důvodu odlišného systému jeho počítání na její univerzitě. Tato skutečnost pro mě byla překvapující, neboť jsem vzhledem k charakteru studijního průměru předpokládala, že se počítá pouze ze zakončených klasifikovaných předmětů. V reakci na tuto zprávu tedy došlo ke zjišťování způsobu počítání průměru na jednotlivých veřejných vysokých školách a fakultách, kde se vyučuje psychologie. Pro ujištění se o správném pochopení jejich systému jsem kontaktovala také jednotlivá studijní oddělení. Konkrétně na Univerzitě Palackého v Olomouci (UPOL), Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (JU) a Ostravské univerzitě (OU) jsou předměty ukončené zkouškou, které si student zapsal, ale zatím neabsolvoval, do studijního průměru započítávány jako známka v hodnotě 4. Na začátku je tedy průměr roven 4 a postupně se zlepšuje, jak studenti plní studijní

povinnosti (PF JU, n.d.; Směrnice rektora č. 81, 2006; Směrnice rektora UP, 2011). Z tohoto důvodu informace o zadaném studijním průměru od respondentů ze zmíněných škol pro účel této práce nemají žádnou výpovědní hodnotu, neboť jsou výrazně negativně zkresleny počtem zapsaných a zatím nedokončených předmětů. Navíc se jejich množství u každého studenta liší. Počet respondentů k ověření hlavních hypotéz se tedy zúžil pouze na Masarykovu univerzitu (MUNI) a Univerzitu Karlovu (UK). Tato skutečnost vedla ke dvěma důsledkům. Za prvé k potřebě většího vzorku respondentů s důrazem na studenty z MUNI a UK a za druhé k nutnosti si uvědomit toto omezení v rámci opatrnosti při zobecňování výsledků. Pro rozšíření vzorku byli osloveni studenti psychologie v rámci dvou povinných předmětů na MUNI FSS. Výrazně nejnižší dosah při shánění účastníků byl mezi studenty filozofické fakulty UK. Z toho důvodu jsem na základě doporučení jednoho z respondentů požádala o spolupráci jejich sekretariát, který rozeslal dotazník mezi své studenty psychologie.

## 2.2 Výzkumný vzorek

Celkově dotazník zahájilo 375 studentů. Z toho 5 z nich neposkytlo informovaný souhlas, a tak se pro ně dotazník automaticky ukončil. Dále 4 lidé neuvedli svoji vysokou školu a 40 respondentů nevyplnilo více než 50% dotazníku, případně vyplnili pouze demografické údaje. Proto tito účastníci byli vyřazeni. Po vyčištění dat se tak finální výzkumný vzorek skládal z 326 respondentů, přičemž nad muži ( $N = 63$ , 19,3 %) výrazně převažovaly ženy ( $N = 253$ , 77,6 %), 5 studentů (1,5 %) zvolilo možnost „jiné“ a 5 lidí (1,5 %) pohlaví neuvedlo. Věkové rozhraní se pohybovalo mezi 19 až 35 lety ( $M = 22,16$ ;  $SD = 2,30$ ). Zastoupení studentů jednotlivých ročníků studia a univerzit se nachází v Tabulce 1. Vzhledem ke specifikům počítání studijního průměru některých univerzit se tento vzorek využije pouze pro ověření vedlejších hypotéz.

**Tabulka 1**

*Zastoupení participantů:*

	<i>Vysoká škola</i>		<i>Ročník studia</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
MUNI FSS	138	42,3	1. ročník	101	31
MUNI FF	25	7,7	2. ročník	66	20,2
UK PF	24	7,4	3. ročník	99	30,4
UK FF	31	9,5	4. ročník	36	11
UPOL	58	17,8	5. ročník	24	7,4
JU	20	6,1			
OU	30	9,2			

K hlavním hypotézám bude využit vzorek skládající se pouze ze studentů fakulty sociálních studií (FSS) MUNI, filozofické fakulty (FF) MUNI a pedagogické (PF) a filozofické (FF) fakulty UK ( $N = 218$ ; 66,9 %). Nicméně 9 z nich nevyplnilo studijní průměr, tedy objektivní akademický výkon (OAV). Finální vzorek pro hlavní hypotézy tak činí 209 (64,1 %) respondentů.

## 2.3 Měřicí nástroje

Sestavený dotazník se skládal celkově z 51 otázek, které se týkaly akademické prokrastinace, impostor fenoménu a subjektivního a objektivního akademického výkonu. Před jednotlivými škálami byly uvedeny instrukce k vyplnění od jejich autorů. Ty se společně s jednotlivými položkami nachází v příloze B, C, D. Poslední část dotazníku se pak zaměřovala na sociodemografické údaje, které zahrnovaly otázky na pohlaví, věk, aktuální ročník studia a jméno univerzity na které respondent studuje (případně konkrétní fakulta). Viz příloha B.

### 2.3.1 Clance Impostor Phenomenon Scale

Pro změření úrovně prožívaného impostor fenoménu byla zvolena již zmíněná Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS) od Clance (1985). Tato sebeuposuzovací škála obsahuje 20 otázek a její odpovědi jsou hodnoceny na pětibodové Likertově škále (od „téměř nikdy“ po „téměř vždy“). Otázky se zaměřují na strach z hodnocení, obavy, že člověk nebude schopen zopakovat svůj úspěch, a přesvědčení, že je osoba méně schopná než ostatní (Hoang, 2013). Žádná z položek není reverzní. Čím vyšší je získané skóre, tím vyšší je pravděpodobnost výskytu příznaků IF. Hraniční skóre je na základě předchozích studií stanoveno na hodnotu 62 (Holmes et al., 1993; Maftai et al., 2021, Vrabcová, 2016). Tedy získané skóre, které je rovno či větší než 62, naznačuje, že respondent nabývá častých pocitů IF a lze ho označit za impostora. CIPS se ukázal být citlivým a důvěryhodným nástrojem, který spolehlivě identifikuje impostory od ne-impostorů (Holmes et al., 1993). Aktuálně je jedinou škálou pro měření IF, která má částečný český překlad. Ten v rámci bakalářské práce v roce 2016 provedla Vrabcová, která se zabývala převedením tohoto měřicího nástroje do českého prostředí s orientací na studentskou populaci starší 18ti let. Rozhodla jsem se tak na tuto práci a překlad navázat (více v podkapitole 2.3.4.). Hodnota vnitřní konzistence vyjádřená Cronbachovou alfou se v provedených výzkumech pohybovala v rozmezí  $\alpha = 0,96$  (Holmes et al., 1993),  $\alpha = 0,90$  (Maftai et al., 2021), a  $\alpha = 0,86$  (Vrabcová, 2016). V této práci má CIPS dobrou vnitřní konzistenci ( $\alpha = 0,92$ ). Autorka škály výslovně vyžaduje získání jejího oficiálního povolení k použití této škály i pro výzkumné účely, které jsem po jejím zkontaktování obdržela. Vzhledem k domluveným podmínkám však nebude výpis otázek součástí této práce. V případě zájmu lze přeložené otázky po dohodě zaslat.

### 2.3.2 Procrastination Scale for Student Population

K měření akademické prokrastinace byla využita Procrastination Scale for Student Population (PSS) neboli Layova škála prokrastinace pro studenty (Lay, 1986), která byla v roce 2006 převedena do českého jazyka (Gabrhelík). Tato metoda měří obecné tendence k prokrastinačnímu chování, které je spojeno se studiem na vysoké škole. Jedná se o přepracovanou škálu obecné prokrastinace (Lay, 1986), ve které došlo k přeformulování 5ti položek na více akademické prostředí. Opět se jedná o sebezposuzovací metodu s 20ti položkami znázorňujícími konkrétní situace, na které má respondent odpovědět, do jaké míry jsou pro něho typické (od „*velmi netypické*“ po „*velmi typické*“) pomocí Likertovy škály. Polovina otázek v dotazníku je reverzních, proto je nutné před analýzou u těchto položek převrátit skórování. Následně obdržené vyšší skóre značí vyšší sklon k prokrastinačnímu chování. Tato metoda se projevila jako nejpříznivější pro hodnocení akademické prokrastinace v české populaci (Gabrhelík, 2008) a je vnitřně konzistentní  $\alpha = 0,82$  (Lay, 1986) a  $\alpha = 0,84$  (Gabrhelík, 2008). Stejně jako u první škály byly již přeložené české položky za účelem této práce upraveny a přeformulovány (více v podkapitole 2.3.4.). Kompletní výpis otázek se nachází v příloze C. Hodnoty Cronbachovy alfy se projevily jako vyhovující  $\alpha = 0,87$ .

### 2.3.3 Akademický výkon a Subjective Academic Achievement Scale

Akademický výkon byl v rámci dotazníku rozdělen na objektivní a subjektivní. Objektivní výkon (OAV) byl měřen pomocí dosaženého studijního průměru za celé současné studium, který mají účastníci přístupní na stránkách jejich univerzitního informačního systému. Jednoduchost a nedostatky této metody měření byly zohledněny v kapitole 1.3. a podkapitole 2.1.1. Subjektivní výkon byl měřen pomocí sebezposuzovací škály subjektivních akademických výsledků (SASS), která obsahuje 5 položek (Stadler et al., 2021). Otázky představují tvrzení, u kterých má účastník zvolit, jak moc s daným tvrzením souhlasí. K odpovídání slouží pětibodová Likertova škála (od „*vůbec*“ po „*velmi*“). V rámci těchto položek studenti hodnotí své studijní výsledky s ohledem na své osobní cíle, vynaložené úsilí a výsledky vrstevníků. Vzhledem k tomu, že oficiální česká verze není k dispozici, byl proveden celkový překlad jednotlivých otázek. Poslední položka je formulována negativně, a proto byla před bodováním obrácena. Kompletní výpis otázek se nachází v příloze D. Stadler et al. (2021) uvádí Cronbachova alfu pro SAAS  $\alpha = 0,79$  a  $\alpha = 0,82$ . Vnitřní konzistence v této práci vyšla nižší, ale přijatelná  $\alpha = 0,77$ .

### 2.3.4 Překlady a kognitivní interview

V rámci této práce došlo k překladu, úpravě a přeformulování některých položek v použitých škálách. Cílem bylo upravení otázek takovým způsobem, aby byly pro respondenty dobře čitelné a pochopitelné s důrazem na přizpůsobení pravidlům českého

jazyka a slovosledu. Překlady byly několikrát předělávány a konzultovány s vedoucím práce. Před zhotovením finálního dotazníku jsem také provedla kognitivní interview na příležitostném vzorku vysokoškolských studentů různých oborů a absolventů ( $N = 6$ ). Účelem bylo ověření srozumitelnosti jednotlivých položek a ujištění se, jakým způsobem nad nimi participanti při odpovídání přemýšlejí. Došlo tedy k předložení připraveného dotazníku a od účastníků jsem obdržela zpětnou vazbu. Tento krok byl z důvodu překladu důležitý. Dalším cílem kognitivního interview bylo zaměřit se na časovou délku vyplňování a přehlednost sestavení dotazníku. Celkově se doba odpovídání pohybovala v rozmezí 10-13 minut, což jsem shledala jako přiměřené.

Nejvíce změn proběhlo ve škále PSS. Značně diskutovaná byla položka: „*Poté, co dopíše dopis, tak ten může několik dní ležet, než jej odešlu.*“ Vzhledem k tomu, že se vzorek má skládat pouze z aktuálních vysokoškolských studentů, dalo se předpokládat, že psaní dopisů již není pro tuto generaci relevantní. V dnešní době je většina korespondence vyřizována online pomocí emailů či sociálních sítí. Tato domněnka mi při interview byla potvrzena. Na základě diskuse se došlo k závěru, že je vhodné tuto otázku změnit, aby byla pro respondenty snadněji vybavitelná a aby s ní měli více osobních zkušeností. Lépe představitelná situace pro některé respondenty zahrnovala namísto dopisu pohled, ovšem ne všichni dotazovaní se shodli. Proto došlo k celkové změně znění, které mělo za cíl udržet si hlavní myšlenku položky. Finální položka zní: „*Když potřebuji s vyučujícím něco vyřešit a v hlavě už mám přibližně zformulovaný obsah dotazu, trvá i několik dní, než ho skutečně kontaktuji emailem.*“ Tato nová otázka získala v rámci kognitivního interview pozitivní ohlasy a také se projevila jako funkční. Její statistiky jsou podobné jako u zbytku položek. Její korelace se zbytkem škály je  $r = 0,4$  a průměrná odpověď  $M = 2,92$ . V rámci kognitivního interview byly diskutované také následující položky ze škály PSS z důvodu slovosledu: „*Když je ráno čas vstávat, nejčastěji ihned vstávám z postele*“ přepsáno na: „*Z postele obvykle vstávám ihned po zazvonění budíku*“ a „*Obecně naberu zpoždění před tím, než začnu dělat práci, kterou dělat musím*“ přeformulováno na: „*Obvykle otálím, než se pustím do práce, kterou musím udělat.*“ Nakonec, otázka: „*Raději odcházím na schůzku s předstihem*“ se setkala s počátečním nepochopením a participanti se museli zamýšlet, jak konkrétně je myšlena. Do dotazníku tak byla vložena verze: „*Na schůzky raději chodím s předstihem.*“

Jako nefunkční položka se však ukázala otázka: „*Zpravidla spěchám, abych dokončil/a úkoly včas.*“, která negativně koreluje s ostatními položkami PSS ( $r = -0,23$ ). Vysvětlením může být nevhodná slovní reformulace, během které jsem z věty neúmyslně vynechala slovo „*musím*“. Původní znění je: „*Obvykle musím spěchat, abych dokončil úkol v termínu.*“ Kvůli absenci tohoto slova může tato situace vyznít jako preferování dělání věcí včas či s předstihem. Jinými slovy, že člověk často spěchá, aby měl úkol dokončený co nejdříve. Položka však byla zamýšlena tak, že je osoba nucena spěchat, neboť kvůli oddalování povinností nemá na výběr. Proto její pozitivní zodpovězení nejspíše neznačí prokrastinační chování. Z důvodu její nefunkčnosti a záporné korelaci



tak došlo k jejímu odstranění. Odebráním došlo sice k velmi malé, ale vyšší změně odhadu vnitřní konzistence z  $\alpha = 0,868$  na  $\alpha = 0,884$ .

Z položek CIPS a SAAS nebyla žádná statisticky markantně problémová. Mezi ukázky úprav v CIPS patří například originální položka: „*Když mě lidé chválí za něco, co jsem dokázal/a, bojím se, že nebudu schopný/á vyplnit jejich očekávání v budoucnosti*“ reformulována na: „*Když mě ostatní chválí za něco, co jsem dokázal/a, obvykle se pak bojím, že nenaplním jejich další očekávání*“ nebo: „*Spíše si pamatuji události, ve kterých jsem si nevedl/a tak dobře, než ty, ve kterých jsem si vedl/a dobře*“ na: „*Mám tendenci si více pamatovat události, ve kterých jsem si vedl/a hůře, než ty, ve kterých se mi dařilo.*“

Vrabcová (2016) v odpovědích na škálu uváděla slovní označení pouze u volby odpovědi 1 a 5 (1 = „*vůbec nevystihuje*“ a 5 = „*úplně vystihuje*“) a střední odpovědi nabývaly jen číselných hodnot. Originální verze CIPS kombinuje ve své škále odpovědi dva způsoby odpovídání. Odpovědi 1 a 5 jsou pojmenovány „*not at all true*“ a „*very true*“, tedy podle míry pravdivosti, a střední odpovědi poté „*rarely*“ (zřídka), „*sometimes*“ (někdy) a „*often*“ (často). Tato forma odráží pravidelnost výskytu konkrétních situací, nikoliv jejich pravdivost. Pro sjednocení byl způsob odpovídání převzán ze studie Jabbari et al. (2021) a zněl následovně: „*téměř nikdy, zřídka, někdy, často, téměř vždy*“.

## 2.4 Analýza dat

K čištění dat, kontrole funkčnosti škál a samotné analýze byl využit program SPSS Statistics 29. U jednotlivých škál byla ověřena vnitřní konzistence pomocí Cronbachovy alfy, vzájemné vztahy mezi jednotlivými položkami a jejich průměrné odpovědi. Následně došlo k překódování reverzních otázek, vyřazení nefunkční položky v PSS a výpočtu celkových skóre pomocí průměru položek v jednotlivých škálách. Pro vedlejší hypotézy byl u CIPS využit součet pro jeho přehlednost a zhodnocení hraničního skóre. V rámci analýzy byly zkoumány deskriptivní statistiky, na základě kterých byly ověřovány vedlejší hypotézy VH2 a VH3. Pro VH1 byla provedena Pearsonova korelace. Dále došlo ke zkontrolování klíčových předpokladů pro nezávislý t-test a mediační analýzu, u které jsou předpoklady jako u lineární regrese. Nezávislý t-test byl kvůli nesplněným předpokladům nahrazen neparametrickým Mann-Whitney U testem, který sloužil k ověření poslední vedlejší hypotézy VH4. Mediační analýza byla provedena na základě principu Baron-Kennyho (1986) v SPSS s pomocí Macro Processu (Hayes, 2013), v rámci kterého se ověřovaly hlavní hypotézy H1 až H4. Také bych ráda před interpretováním výsledků upozornila na to, že negativní vztah proměnných na objektivní akademický výkon se projevuje jeho zvyšováním – tedy čím vyšší studijní průměr, tím horší.

## 3 Výsledky

### 3.1 Deskriptivní statistiky a vedlejší hypotézy

Deskriptivní statistiky jednotlivých proměnných a informace o jejich dosažených hodnotách jsou uvedeny v Tabulce 2. Ve škálách CIPS a PSS nejsou chybějící hodnoty. U škály SAAS a OAV 12 participantů (3,6 %) položky nezodpovědělo. V rámci ověřování hypotéz VH2 a VH3 byly východiskem deskriptivní statistiky. Z tohoto důvodu nejprve reflektují vedlejší hypotézy, které mají v této práci spíše explorativní charakter. Pro přehlednost je vždy před interpretováním výsledku znovu zmíněná daná hypotéza.

**Tabulka 2**

*Deskriptivní statistiky*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Skew</i>	<i>Kurt</i>
CIPS	326	3,28	0,74	1,5	4,95	-0,08	-0,69
PSS	326	3,05	0,72	1,32	4,68	-0,2	-0,59
OAV	314	1,76	0,55	1	3,29	0,92	0,23
SAAS	314	3,42	0,7	1	5	-0,54	0,12

*CIPS – Impostor fenomén; PSS – Akademická prokrastinace; OAV – Objektivní akademický výkon; SAAS – Subjektivní akademický výkon*

**VH1: Studenti psychologie s vyšším IF vykazují nižší míru subjektivního akademického výkonu než studenti psychologie s nižším IF.**

Pro ověření VH1, tedy že studenti psychologie s vyšší mírou IF budou vykazovat nižší spokojenost se svými studijními výsledky, byla provedena Pearsonova korelace mezi CIPS a SAAS. Na základě ní byla nalezena středně silná signifikantní negativní korelace ( $r = -0,37$ ;  $N = 314$ ;  $p = <0,001$ ). Došlo tedy k podpoře hypotézy, že s rostoucí mírou IF klesá u studentů subjektivní spokojenost s jejich akademickým výkonem.

**VH2: Mezi studenty psychologie se nachází významné zastoupení studentů s IF.**

Posuzování zastoupení IF mezi studenty psychologie proběhlo podle oficiálního hodnocení škály CIPS. Škála dělí respondenty na osoby s nízkou mírou zkušeností s IF, střední a častou zkušeností s IF a na participanty prožívající intenzivní pocity impostor fenoménu (Clance, 1985). Toto členění se nachází v Tabulce 3. Průměrná hodnota IF mezi studenty ( $M = 65,64$ ;  $SD = 14,75$ ) se pohybovala nad hraničním skóre škály CIPS, které bylo na základě předchozích studií (Holmes et al., 1993; Maftai et al., 2021; Vrabcová, 2016) stanoveno na hodnotu 62. Mezi impostory tak spadá 61,3 % studentů, kteří

mají rovno, nebo větší skóre než 62 (Tabulka 3). Neboť se jedná o více jak polovinu respondentů, a tedy i více než mnou stanovených 50 %, považuji hypotézu VH2, která předpokládala vysoké zastoupení IF mezi studenty psychologie, za podpořenou.

**Tabulka 3**

*Impostor fenomén mezi studenty psychologie  
Bodované IF*

	Skóre	N	%	Kum. %
Silné IF	81-100	55	16,9	16,9
Častý IF	61-80	153	46,9	63,8
Mírný IF	41-60	101	31,0	94,8
Nízký IF	0-40	17	5,2	100,0
<i>Hraniční skóre 62</i>				
	Skóre	N	%	Kum. %
Výskyt IF	62-100	200	61,3	61,3
Bez IF	0-61	126	38,7	100,0

*Skóre – celkový skór CIPS*

**VH3: Míra IF se u studentů psychologie nižších ročníků a vyšších ročníků lineárně zvyšuje či snižuje.**

Hypotéza VH3, že míra IF bude pokrokem ve studiu a přibývajícimi znalostmi nabývat nebo ubývat na síle v rámci deskriptivních statistik, byla zamítnuta. Průměrné hodnoty CIPS v jednotlivých ročnících jsou popsány v Tabulce 4. Průměrné skóry CIPS nevykazují lineární nárůst či pokles IF, a proto dochází k zamítnutí VH3. Důležité je však zdůraznit nevyváženost vzorku, zejména na magisterském studiu (4. a 5. ročník). Zároveň na základě Pearsonovy korelace nebyla nalezena ani souvislost IF s věkem ( $r = 0,03$ ;  $p = 0,65$ ), který může též hrát roli v míře zkušeností participantů.

**Tabulka 4**

*Impostor fenomén mezi ročníky studia*

*Deskriptivní statistiky*

	CIPS				
	1.ročník	2.ročník	3.ročník	4.ročník	5.ročník
<i>N</i>	101	66	99	36	24
<i>M</i>	67,67	62,52	66,71	62,53	65,88
<i>SD</i>	15,16	13,25	14,4	15,3	16,51
<i>Min</i>	39	33	36	30	38
<i>Max</i>	99	96	97	86	89

*CIPS - Impostor fenomén*

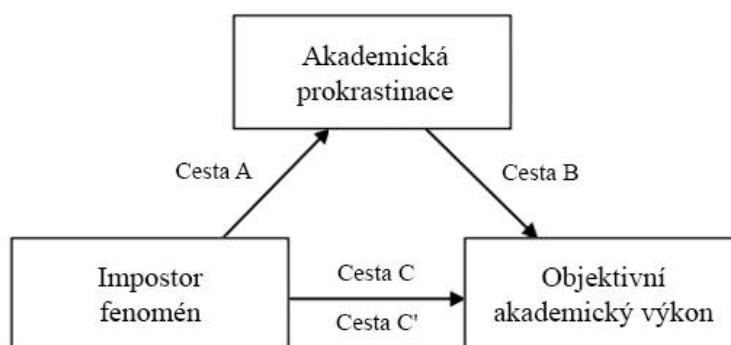
#### **VH4: Studentky psychologie vykazují vyšší míru IF než studenti psychologie.**

K prozkoumání VH4, která se zabývá rozdílností v míře IF mezi muži a ženami, přičemž hypotéza předpokládá vyšší výskyt u studentek, měl být použit nezávislý t-test. Prvním krokem bylo ověření předpokladů. Outliers neboli odlehlé hodnoty byly zjišťovány pomocí box plotu, který našel 2 případy mezi studenty. Dále 4 respondenti pohlaví neuvědli a 5 z nich zvolilo možnost „jiné“, a proto byli z této hypotézy vyřazeni ( $N = 314$ ). Závislá proměnná IF však u žen není normálně rozdělena, což je usuzováno z histogramu a Shapiro-Wilkova testu. U mužů tedy nacházíme normální rozložení ( $W(61) = 0,98, p = 0,569$ ), ale u žen nikoliv ( $W(253) = 0,98, p = 0,003$ ). Dalším nenaplněným předpokladem je homoskedasticita, která byla hodnocena na základě Levenova testu ( $F = 6,28, p = 0,013$ ). Z tohoto důvodu byl nakonec proveden neparametrický test, který má menší nároky na data a nevyžaduje normalitu rozdělení a stejnost rozptylů (Field, 2017). Neparametrickou alternativou nezávislého t-testu je Mann-Whitney U test porovnávající střední hodnoty skupin. Ženy se ukázaly jako skupina se signifikantně vyšším průměrným pořadím ve skóre IF (169) oproti mužům (110), a tak lze vyvodit závěr, že IF u studentek psychologie byl vyšší než u studentů psychologie ( $z = -4,58; p = <0,001$ ). Na základě těchto výsledků usuzuji podpoření VH4.

### 3.2 Hlavní hypotézy

V hlavních hypotézách H1 až H4 se pracuje s nezávislou proměnnou CIPS, závislou proměnnou OAV a mediátorem PSS. Na základě hodnot  $VIF = 1,07$  byla vyvozena absence multikolinearity mezi prediktory. Kontrola homoskedasticity proběhla přes scatterplot predikovaných hodnot a reziduí. Podobně došlo i k ověření normálního rozložení reziduí a to pomocí P-P plotu a histogramu standardizovaných reziduí. Cookova vzdálenost nabývala maximální hodnoty 0,07, což značí absenci extrémních odlehlých hodnot. Nezávislost reziduí byla posuzována dle Durbin-Watsonova testu ( $d = 1,78$ ). Splněný předpoklad linearit byl zkontrolován pomocí matice rozptylového grafu.

**Obrázek 3** Znárodnění cest vztahů mezi proměnnými v rámci mediaci.



Pro ověření hlavních hypotéz byla provedena mediační analýza na základě principu Baron-Kennyho (1986) s pomocí Macro Processu (Hayes, 2013). V rámci něj se pracuje se třemi lineárními regresními modely, které zkoumají jednotlivé vztahy mezi proměnnými. Tyto vztahy jsou definovány jako cesta A, B, C a C' a jsou znázorněny v obrázku 3. Postupně bude představen každý z modelů a spojen s konkrétní hypotézou.

***H3: Studenti psychologie s vyšší mírou IF mají horší objektivní akademický výkon než studenti psychologie s nižší mírou IF.***

Prvním krokem je ověření vztahu mezi závislou (CIPS) a nezávislou (OAV) proměnnou bez mediátoru neboli cesty C. Tím dojde také ke zkoumání H3, která předpokládá, že studenti s vyšším IF budou mít horší studijní průměr. V rámci modelu ovšem nebyl nalezen signifikantní vliv CIPS na OAV ( $b = 0,06$ ;  $p = 0,178$ ), a proto dochází k zamítnutí hypotézy, že IF vede k horšímu objektivnímu výkonu u studentů psychologie. Podle původní teorie (Baron & Kenny, 1986), která vztah mezi závislou a nezávislou proměnnou pojímala jako předpoklad pro mediační efekt, by byla tato absence vztahu možným důvodem v analýze nepokračovat. Ovšem modernější přístupy k mediační analýze tento předpoklad nevyžadují (Gürbüz & Bayik, 2021). Je totiž možné, že existuje více zprostředkujících procesů, z nichž se některé mohou navzájem částečně rušit, a proto tento vztah není signifikantní (více v diskusi 4.1.). Z tohoto důvodu má smysl v analýze pokračovat.

***H1: Studenti psychologie s vyšší mírou IF více akademicky prokrastinují než studenti psychologie s nižší mírou IF.***

Dalším krokem je model, který zkoumá cestu A, tedy vliv závislé proměnné (CIPS) na mediátor (PSS). Tento model byl signifikantní a vysvětlující 6,1 % rozptylu prokrastinace ( $R = 0,247$ ;  $R^2 = 0,061$ ;  $F(1, 207) = 13,41$ ;  $p = 0,003$ ). IF se tak projevil jako ovlivňující prokrastinaci. Se změnou IF o jeden bod na škále dojde ke zvýšení prokrastinace o 0,24 (Tabulka 5). Na základě toho lze podpořit H1. Tedy že vyšší míra impostor fenoménu u studentů psychologie vede k větší tendenci odkládat akademické povinnosti. Vztah se ovšem ukázal jako slabý.

**Tabulka 5**

*Cesta A v mediačním modelu – koeficienty regrese*

	B	SE	95 % CI (B)		t	p
			Dolní	Horní		
Konstanta	2,34	0,22	1,92	2,77	10,78	< 0,001
CIPS	0,24	0,06	0,11	0,36	3,66	0,003

*Akademická prokrastinace jako závislá proměnná*

**H2: Studenti psychologie s vyšší mírou akademické prokrastinace mají horší objektivní akademický výkon než studenti psychologie s nižší mírou akademické prokrastinace.**

Poslední model zjišťoval predikci závislé proměnné (OAV) pomocí nezávislé proměnné (CIPS) i mediátoru (PSS) (cesta C' a B). Tento model byl signifikantní a vysvětlující 13,6 % rozptylu akademického výkonu ( $R = 0,368$ ;  $R^2 = 0,136$ ;  $F(2, 206) = 16,16$ ;  $p < 0,001$ ). CIPS se ukázal jako nesignifikantní prediktor, avšak PSS byl signifikantní (Tabulka 6, model 2). Na základě toho docházím k podpoře hypotézy H2, že vyšší prokrastinace u studentů psychologie vede k horšímu (tedy vyššímu) akademickému výkonu. Koeficient a signifikance PSS vychází stejně i v modelu bez CIPS (Tabulka 6, model 1) ( $R = 0,368$ ;  $R^2 = 0,136$ ;  $F(1, 207) = 32,48$ ;  $p < 0,001$ ).

**Tabulka 6**

*Cesta B a C' v mediačním modelu - koeficienty regrese*

	B	SE	95 % CI (B)		t	p
			Dolní	Horní		
<i>Model 1</i>						
Konstanta	0,87	0,15	0,58	1,16	5,99	< 0,001
PSS	0,26	0,05	0,17	0,35	5,70	< 0,001
<i>Model 2</i>						
Konstanta	0,87	0,18	0,50	1,23	4,72	< 0,001
CIPS	0,002	0,05	-0,09	0,09	0,04	0,965
PSS	0,26	0,05	0,17	0,35	5,50	< 0,001

*Objektivní akademický výkon jako závislá proměnná*

**H4: Akademická prokrastinace funguje ve vztahu IF a objektivního akademického výkonu jako mediátor.**

Vzhledem k tomu, že se vliv CIPS na OAV a míra jeho signifikance změnil při zohlednění mediátoru AP z  $b = 0,06$ ;  $p = 0,178$  na  $b = 0,002$ ;  $p = 0,965$ , docházím k závěru, že se zde nachází mediační vztah. Přímý efekt (cesta C') byl nesignifikantní. Velikost nepřímého efektu je 0,061 (95 % CI [0,024; 0,108]). Vzhledem k tomu, že bootstrapový interval spolehlivosti nezahrnoval nulu, se jedná o signifikantní účinek mediace a IF tak vede ke zvýšení AP, která zhoršuje OV. Je však třeba zdůraznit, že tento efekt je velice malý.

## 4 Diskuse

Tato bakalářská práce se zabývá výskytem impostor fenoménu (IF) mezi studenty psychologie v České republice v souvislosti s akademickou prokrastinací a akademickým výkonem. IF je ochromující pocit pochybností o sobě samém, přesvědčení o intelektuální nedostatečnosti a pravidelné očekávání nezdaru pronásledující lidi, kteří svůj úspěch připisují spíše vnějším okolnostem než vlastním schopnostem (Hoang, 2013). Touto prací jsem si stanovila dva cíle. Za prvé získat počáteční vhled do prevalence IF u studentů psychologie v ČR a opatřit informace k dalšímu budoucímu výzkumu se zohledněním možných vlivů tohoto fenoménu na studium a potenciálně i na následnou kariéru odborníka na mentální zdraví. Z důvodu charakteru práce psychologa totiž IF vnímám jako možnou bariéru při cestě za vykonáváním této profese. IF na území ČR podle mé informovanosti nebylo přímo mezi studenty psychologie zkoumáno. K těmto účelům slouží vedlejší hypotézy, které byly testované na vzorku ( $N = 326$ ) složeného z participantů všech veřejných vysokých škol s oborem bakalářské a magisterské psychologie v ČR (JU, MUNI, OU, UK, UPOL). Druhým a hlavním cílem je pak výzkumná otázka: „*Jak souvisí impostor fenomén s akademickou prokrastinací a objektivním akademickým výkonem?*“ Přičemž objektivní akademický výkon je operacionalizován jako studijní průměr studenta. Na základě teorie je předpokládán mediační vztah, při kterém akademická prokrastinace zprostředkovává vliv IF na studijní výsledky. K hlavním hypotézám sloužil vzorek ( $N = 209$ ) studentů z Masarykovy univerzity a Univerzity Karlovy z důvodu adekvátního výpočtu studijního průměru na jejich fakultách.

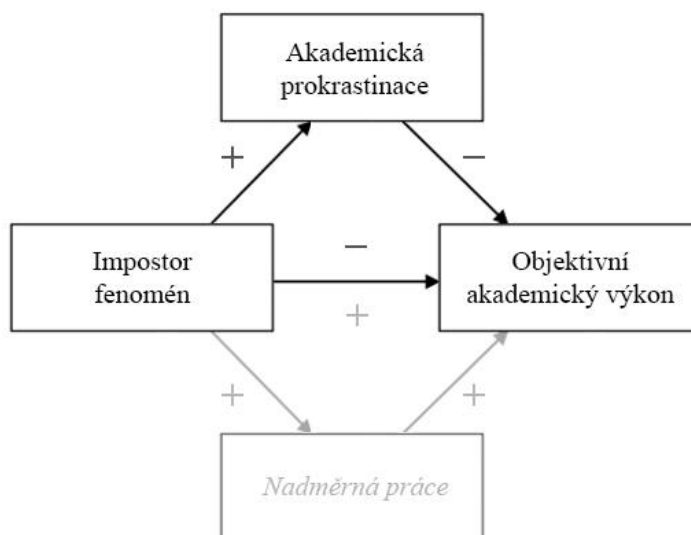
### 4.1 Diskuse – hlavní hypotézy

Na základě H1 bylo očekáváno, že studenti psychologie, kteří dosáhnou vyššího skóre v IF, budou vykazovat také vyšší míru prokrastinace. Tato hypotéza byla podpořena, což je v souladu jak s předchozími výzkumy (Ferrari et al., 1995; Jabbari et al., 2021; Maftai et al., 2021), tak s původní teorií Clance a Imes (1978). Vzhledem k tomu, že se IF vyznačuje prožíváním silného strachu z plnění úkolů a následného možného selhání, vymezují prokrastinaci jako jedno z častých řešení, jak tyto obavy kompenzovat. Charakteristiky IF se navíc prolínají s faktory, které se připisují samotným příčinám prokrastinace (Solomon & Rothblum 1984). U obou proměnných hraje důležitou roli sebekritika a negativní iracionální přesvědčení o vlastních schopnostech (Clance & Imes, 1978; Ellis & Knaus, 1977). Impostoři se tak mohou obávat, zda dokáží zadaný úkol zvládnout, což následně vede k odkládání a chvilkové úlevě od stresu (Clance, 1985). Pravidelné oddalování povinností však může vést k nezvládnání stanovených termínů a nedostatku času na studium či psaní písemných prací. To se může negativně projevit na následném hodnocení a získaných známkách. Tento vztah byl proto očekáván v rámci hypotézy H3, která byla podpořena na základě nalezeného negativního vztahu

mezi prokrastinací a objektivním akademickým výkonem. Ke stejným výsledkům došly i předchozí studie (McCloskey & Scielzo, 2015; van Eerde, 2003) a metaanalýza z roku 2020 (Akpur). Spojitost IF s prokrastinací byl jeden z důvodů, proč byla v této práci předložena hypotéza očekávající, že studenti impostori budou vykazovat horší studijní výkon. Dalším argumentem byla celková psychická nepohoda, která může z důsledků IF vyústit. Studenti s IF mají problém s přijímáním úspěchů a strach z úkolů, což způsobuje neustálou nervozitu, úzkost nebo nižší sebevědomí (Clance, 1985). Tyto internalizované negativní pocity mohou omezovat nabývání nových znalostí, snižovat studijní výkon (Kuppusamy et al., 2022) a vést ke snaze se těmito stresorům vyhnout za pomoci prokrastinace, která má škodlivý dopad na zámky (Akpur, 2020). Prokrastinace tak byla hypotetizována v H4 jako mediátor ve vztahu mezi IF a horším studijním průměrem. V této práci ale vztah mezi IF a objektivním akademickým výkonem nalezen nebyl, což je v souladu s některými dřívějšími výzkumy (Bernard et al., 2002; Blondeau & Awad, 2018; Fabyani, 2020; Thompson et al., 1998; September et al., 2001). Mediace se však projevila jako signifikantní, přestože ve velmi drobné míře.

Důvodem absence spojitosti IF se studijním průměrem, avšak nalezení mediačního efektu, může být vliv další proměnné či proměnných, které jsou pro tento proces též klíčové. Hypoteticky, naproti akademické prokrastinaci může hrát roli další faktor s povahou opačného účinku, než je oddalování povinností, který může vyústit v negování vztahu mezi IF a objektivním akademickým výkonem (znázorněno v obrázku 4). Vzhledem k tomu, že mezi maladaptivní chování, které Clance a Imes (1978) ve své teorii zmiňují, patří i nadměrná práce, může jít mimo jiné i právě o tento vliv, který vztah takzvaně „nuluje“.

**Obrázek 4** Znázornění možného vlivu další proměnné negující vztah IF - OAV.





Někteří impostoři v akademickém prostředí při střetu s úkolem nebo zkouškou, která obsahuje následné hodnocení, mohou volit strategii prokrastinace, čímž se snaží oddalovat prožívání nepříjemných pocitů, anebo mohou jít opačnou cestou horečné přípravy (Clance, 1985). IF vyvolává motivaci k práci (Cokley et al., 2015) z důvodu strachu, který způsobuje silný tlak na bezchybné výkony a splnění očekávání ostatních. Impostoři navíc neumí přiměřeně odhadnout náročnost úkolu, což často vede k tomu, že i banálním úkolům věnují nadměru energie (Clance, 1985). Z těchto důvodů mohou přebytečně usilovat o nadprůměrný výkon, který kvůli své tendenci k perfekcionismu hodnotí velmi přísně. Na druhou stranu mohou tyto nároky studenta děsit, protože si nevěří, a motivovat ho k prokrastinaci (Clance & O'Toole, 1987; Kets de Vries, 2005).

Na základě teorie lze spekulovat, že volba, kterou ze zmíněných strategií impostor zvolí, může vycházet z introjektů a naučeného chování z dětství. Clance a Imes (1978) vnímají ranou rodinnou dynamiku jako možný počáteční faktor pro rozvoj IF a vymezily dva způsoby, jakými mohlo být s impostory v dětství zacházeno. Tito lidé mohli být vychovávaní s přesvědčením, že se v rodině nachází chytřejší vrstevník. Nekritické přijetí toho postoje, že se svým například sourozencem nemůžou soupeřit a nejsou tak dostatečně chytří, může vést k rozvoji introjektu, který je pak ovlivňuje po celý život. Navíc i přes dobré výkony často uznání své rodiny nezískali. Impostor tak na jedné straně věří rodičům a pochybuje o svém intelektu, ale zároveň hledá způsoby, jak získat potvrzení svých schopností a soutěžit se sourozencem. Tyto podmínky následně mohou studenta s IF vést ke kompetitivním návykům a neadekvátní nadměrné snaze, když se vyskytne nový úkol. Druhou možností je, že impostor byl vnímán naopak jako ten nejchytřejší člen, který všechno zvládne snadno bez námahy. Protože byl rodiči vyzdvihován jako téměř dokonalý, je pro takového člověka frustrující postupně (například během nástupu do školy) zjišťovat, že není neomylný a že mu dosahování některých cílů dělá potíže. Nese si v sobě však závazek naplnit očekávání ostatních a cítí vinu, když nedosáhne perfektního výsledku. Vzhledem k tomu, že rodina často zdůrazňovala jeho přirozenou inteligenci, dochází také k přesvědčení, že bystrý člověk se pro dobré výsledky snažit nemusí (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978). Proto může takovýto student podvědomě volit strategii prokrastinace, avšak nakonec stejně dojde k uvědomění, že aby nezklamal, musí na poslední chvíli přeci jen podat dobrý výkon. Jedná se ovšem pouze o hypotetické uvažování.

Dalším možným vysvětlením negujícího efektu může být různá individuální míra schopnosti studentů zvládat časový tlak po prokrastinačním chování. Některí studenti s IF po odkládání akademických činností mohou na poslední chvíli začít intenzivně pracovat na daném úkolu a například celou noc před termínem odevzdání či psaní testu nespát. Jiní studenti s IF však tento stres nemusí zvládat a mohou být nedostatkem času natolik paralyzováni, že už nejsou schopni úkol efektivně splnit. Může dojít ke špatnému výkonu anebo úniku ze situace (například neodevzdat práci), což s sebou nese potenciální zhoršení výsledků. Studenti, kteří však celou noc nespali, nakonec mohou i přes prokrastinaci podat nadprůměrný výkon. Tento způsob uvažování

se podobá členění prokrastinace na optimistickou a pesimistickou podle toho, zda daná situace stále nabízí ještě eventuální možnost zvládnutí či nikoliv (Ferrari et al., 1995).

Absence vztahu mezi IF a studijním průměrem může napovídat, že IF se může vyskytovat jak mezi studenty premianty (Clance & Imes, 1978), tak i studenty s horšími známkami a že postihuje širší škálu lidí (Gravois, 2007; Shill-Russell et al., 2022).

## 4.2 Diskuse – vedlejší hypotézy

Mezi studenty psychologie se projevilo významné zastoupení impostorů (61,3 %). Samotný průměrný výsledek na škále CIPS přesahoval hraniční skóre, které kategorizuje participanty na tzv. impostory a „ne-impostory“, což již samo o sobě naznačuje vyšší prevalenci. V porovnání s jinými studii, které využily vzorek vysokoškolských studentů různých zaměření, lze například najít zastoupení ve vzorku v míře 43 % ve Velké Británii, (Sonnak & Towell, 2001), 47,8 %, mezi studenty medicíny v Malajsi (Kuppusamy et al., 2022) a 57 %, u studentů informatiky v Americe (Rosenstein et al., 2020). Vyšší prevalence u oboru psychologie by se mohla vysvětlit například možnými specifickými vlastnostmi, které se u studentů psychologie a studentů jiných oborů mohou lišit. Může se jednat kupříkladu o vyšší sebereflexi a častější uvažování o svých pocitech. Studenti psychologie také mohou být k reflektování svých emocí a postojů vedeni v rámci výuky (jako je absolvování sebezpůsobujících předmětů) a to může tvořit větší prostor pro pochyby. Práce s psychologickým zaměřením s sebou přináší zodpovědnost za duševní zdraví druhých lidí, což může vzbuzovat starostlivější postoj ke svým kompetencím. Možnost srovnávání výsledků přímo se studenty psychologie a studenty z Česka je však omezena nedostatkem zdrojů. V rumunské studii (Maftai et al., 2021), která se zaměřila přímo na studenty psychologie, spadalo mezi impostory 56,15 % participantů. U doktorandů klinické a poradenské psychologie bylo jejich zastoupení 57 % (Tigranyan et al., 2021). Míra IF v české populaci byla podle mých informací zkoumána jen dvěma bakalářskými pracemi. Průměrné skóre IF v těchto pracích se pohyboval v rozmezí 64,45 bodů (Vrabcová, 2016) a 67,79 bodů (Laudová, 2021). Průměrné skóre v této práci se nachází mezi nimi (65,64). Tyto vysoké hodnoty mohou napovídat důležitost dalšího zkoumání tohoto jevu a zvážení užitečných intervencí, které by poskytly způsob, jak IF efektivně zpracovávat, což by například studentům pomohlo využít jejich potenciál. Jako vhodná se projevila skupinová forma, která nabízí možnost pochopit, že i ostatní zažívají stejné pocity a že přesvědčení pramenící z IF mohou vycházet ze zkresleného způsobu uvažování (Clance & O'Toole, 1987; Zanchetta et al., 2020). Zároveň vnímám jako důležité zaměřit se na další přizpůsobení měřících nástrojů IF pro českou kulturu. Co se týká rozdílů prožívání IF mezi muži a ženami, hypotéza předpokládající vyšší výskyt u studentek byla podpořena. To je v souladu s některými provedenými studii (Cusack et al., 2013; Fleischhauer et al., 2021; Henning et al., 1998) a teorií Clance a Imes (1978). Vysvětlením pak mohou být

kulturní faktory a sociální genderové role (Maftai et al., 2021). Role zaměřené na péči o druhé namísto budování kariéry může ženy vést k nižším očekáváním od svých výkonů (Clance, 1985). Vrabcová (2016) však na výzkumném vzorku českých studentů rozdíl nenalezla, stejně jako i některé další studie (Kuppusamy et al., 2022; Wang et al., 2019). K těmto rozporuplným výsledkům nabízí případné vysvětlení Patzak et al. (2017), kteří vnímají jako důležité v budoucích výzkumech IF nesledovat pouze biologické pohlaví, ale i individuální míru maskulinity a feminity jednotlivých participantů.

Přestože mezi IF a akademickým objektivním výkonem nebyla nalezena souvislost, hypotéza, která předpokládala, že studenti s vyšším IF budou méně spokojeni se svými výsledky, byla podpořena. To je v souladu například s Thompson et al. (2000) a Kuppusamy et al. (2022). Tito studenti se mohou více soustředit na své nedostatky a i malé chyby generalizovat jako selhání. Navíc, základní charakteristikou IF je problém s internalizací úspěchu a dobrých výkonů (Clance, 1985). Pokud si tedy student povede v nějakém úkolu skvěle a dostane příznivé ohodnocení, může tento výkon připsat například náhodě a ne svým schopnostem. Proto pak nedochází ke spojení získaných dobrých známek a subjektivního vnímání opravdových kompetencí. Lze také spekulovat, že si někteří studenti nemusí spojovat dobrý průchod studiem jako indikátor následného úspěchu v povolání psychologa či odborníka na duševní zdraví, a proto vykazují nižší subjektivní výkon.

Poslední hypotéza, která nebyla diskutována, se týká postupného vývoje míry IF. Studenti díky průchodu studiem nabývají nových zkušeností a vědomostí. Některé výzkumy se zaměřily na možnost, že s přibývajícimi kompetencemi a postupným akademickým či kariéerním vývojem může docházet ke zvyšování (Rokach & Boulazreg, 2020) či snižování (Clark et al., 2022) IF. Tento trend však nebyl nalezen a hypotéza VH3 předpokládající lineární růst či pokles nebyla podpořena. Výsledky průměrných skóre IF však nabízí zajímavý vzorec. Možné vysvětlení lze nalézt v charakteru a náplni jednotlivých ročníků. IF v prvním ročníku dosáhl mezi studenty nejvyšší hodnoty průměrného skóre ve škále CIPS, a to 67,67. Nástup na vysokou školu je pro mnoho studentů stresující změnou, která souvisí jak s navyknutím si na akademické prostředí, tak mnohdy i s osamostatněním se a odstěhováním se od rodičů. IF se navíc intenzivně projevuje zejména před novými výzvami. V druhém ročníku dochází ke snížení průměrného skóre na 62,52, které je zároveň i nejnižší. Lze předpokládat, že studenti si již navykli na nový režim a v blízké době je nečekají ani přijímací zkoušky či psaní bakalářské práce. To je ovšem čeká v ročníku třetím, kde opět dochází k nárůstu skóre na 66,71. Na začátku magisterského studia může dojít k úlevě, neboť student úspěšně zvládl jak celé bakalářské studium, tak i nároky spojené s přijímacím řízením a skóre znovu klesá na 62,53. Posledním krokem je opět psaní diplomové práce a složení státních závěrečných zkoušek a možná právě z tohoto důvodu průměrné skóre v pátém ročníku opět roste na 65,88. Na základě toho lze usuzovat, že pro prožívání IF jsou důležité i situační faktory, jako je aktuální náročnost úkolů a míra sociálních a akademických tlaků, jež jsou přirozenou součástí studia a života. Vnímám ovšem jako důležité

vyzdvihnout, že rozdíly v dosažených průměrných skóre mezi ročníky byly interpretovány pouze na základě deskriptivních statistik.

### 4.3 Limity

Mezi limity této studie spadá menší a nevyvážený výzkumný vzorek co se týče pohlaví či studovaného ročníku a školy. Nedostatečné zastoupení mužů může vycházet z obecně vyššího zájmu žen o studium psychologie (Gámez et al., 2015). Gámez et al. (2015) tuto skutečnost vysvětlují stereotypními genderovými rolemi a spojují péči o druhé (a tedy možná i péči o duševní zdraví ostatních) s typickou úlohou žen.

V rámci hlavních hypotéz se pracovalo pouze se studenty MUNI a UK, což snižuje možnost zobecnitelnosti výsledků na celou populaci studentů psychologie v ČR. Tento limit je spojen také s jednoduše koncipovaným objektivním akademickým výkonem ve formě studijního průměru, kvůli kterému nemohl být využit celý soubor vzorku. Budoucí studie by se tak mohly zaměřit na metody měření objektivního výkonu, které by byly více komplexní, zahrnovaly více faktorů a mohly se tak zkoumat i ostatní univerzity. V rámci studijního průměru je také důležité zmínit, že studenti nižších ročníků například ještě neabsolvovali náročné předměty se sníženou úspěšností, což se může projevit jako limit při srovnávání průměru se studenty z vyšších ročníků. I proto je zobecnitelnost na populaci studentů psychologie omezená. Navazující výzkum by také mohl zohlednit rozlišení jednooborového a dvouoborového studia psychologie, které nabízí například MUNI FSS a OU a které v této práci řešeno nebylo.

Sběr vzorku fungoval na bázi samovýběru, tedy že se studenti sami rozhodovali, zda se výzkumu zúčastní či neúčastní. Tato metoda s sebou přináší jisté limity, neboť může dojít k selekci konkrétní skupiny populace, která se dobrovolně účastní. Studenti psychologie, kteří například viděli infografiku, ale rozhodli se neúčastnit, mohou mít některé jiné charakteristiky než ti, kteří se rozhodli dotazník vyplnit. To zužuje rozmanitost vzorku. Dalším možným limitem je takzvaná sociální žádoucnost, tedy snaha respondentů odpovídat takovým způsobem, který je společensky přijatelný, což snižuje autenticitu odpovědí. Vzhledem k tomu, že se vzorek skládal pouze ze studentů psychologie, se zvýšila pravděpodobnost, že odhalí samotný záměr dotazníku a hypotéz. Z tohoto důvodu nebylo IF přímo explicitně v úvodu dotazníku zmiňováno, aby se nepodporovala možnost zkreslení odpovědí, přestože se pracovalo s předpokladem, že jej studenti možná poznají. K tomu na základě zpětné vazby od jedné participantky také došlo. Z těchto očekávaných důvodů byla již před spuštěním dotazníku diskutována možnost způsobu maskování hypotéz a zařazení tzv. lži-skóre, tedy položek, které by odhalily případné klamání. Ovšem z důvodu zvolené populace by taková forma otázky mohla spíše vyvolat celkově negativní efekt a být pro studenty psychologie velmi nápadná. Došlo se tedy k závěru, že v rámci charakteru výzkumu se lži-skóre nejeví jako integrovatelný prvek.

Studenti však mohli například pociťovat tlak, aby odpovídali tak, jak by se od studentů psychologie očekávalo. Stejně tak i samotná podstata IF může ovlivňovat jejich motivaci volit vhodné odpovědi, které jsou v souladu s jejich tendencí nabývat dobrého sociálního obrazu. Respondenti s IF si tak případný sebeklam nemuseli ani uvědomovat (Maftai et al., 2021). Sociální žádoucnost se v rámci interpretace těchto výsledků musí vnímat jako možný zkreslující faktor. Další limitem je možnost, že studenti vyšších ročníků tento fenomén mohli znát více nebo lépe než studenti nižších ročníků.

#### 4.4 Shrnutí

V této práci bylo dohromady stanoveno 8 hypotéz, z nichž 6 bylo podpořeno a 2 byly zamítnuty. Na získaném vzorku studentů psychologie v ČR se projevilo, že studenti s vyšším IF vykazují více akademicky prokrastinačního chování, které bylo spojené s negativním vlivem na objektivní akademický výkon ve formě studijního průměru. Nebyl nalezen přímý vztah IF na objektivní akademický výkon, avšak akademická prokrastinace se ukázala jako možný mediátor tohoto potenciálního vztahu. Tyto souvislosti ovšem nabyly slabé síly, což mohlo být ovlivněno malým vzorkem a nezahrnutím dalších proměnných, které tento vztah ovlivňují. Dále se ukázalo, že ve výzkumném vzorku celkově převažovali studenti s IF, a to zejména ženy, a že se tento fenomén prolíná do nižšího subjektivního hodnocení akademického výkonu. Na závěr nedošlo k podpoře lineárního stoupání či klesání IF s nabývajícím zkušenostmi ve formě studovaného ročníku. Klíčovou roli mohou hrát situační faktory. Tato práce přináší informativní náhled do problematiky IF mezi studenty psychologie v ČR, jež je důležitým tématem z důvodů negativních vlivů, které IF může na studenty psychologie mít v osobní i profesní rovině.



## Použité zdroje

1. Akpur, U. (2020). The effect of procrastination on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 681-690. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.681>
2. American Psychological Association. (n.d.). Syndrome. In *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/syndrome>
3. Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
4. Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 75(2), 321-333. [https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7802\\_07](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7802_07)
5. Blondeau, L. A., & Awad, G. H. (2018). The relation of the impostor phenomenon to future intentions of mathematics-related school and work. *Journal of Career Development*, 45(3), 253–267. <https://doi.org/10.1177/0894845316680769>
6. Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., Madhusudhan, D. K., Taylor, K. H., Clark, D., Nelson, R., Cokley, K., & Hagg, H. (2019). Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: A systematic review. *Journal of General Internal Medicine*, 35(4), 1252–1275. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>
7. Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Peachtree Pub Ltd.
8. Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
9. Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The imposter phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women & Therapy*, 6(3), 51–64. [https://doi.org/10.1300/J015V06N03\\_05](https://doi.org/10.1300/J015V06N03_05)
10. Clark, P. I., Holden, C. L., Russell, M., & Downs, H. W. (2022). The impostor phenomenon in mental health professionals: Relationships among compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction. *Contemporary Family Therapy*, 44(2), 185–197. <https://doi.org/10.1007/s10591-021-09580-y>
11. Cokley, K., Awad, G. H., Smith, L. E., Jackson, S., Awosogba, O., Hurst, A. R., Stone, S., Blondeau, L. A., & Roberts, D. (2015). The roles of gender stigma consciousness, impostor phenomenon and academic self-concept in the academic

- outcomes of women and men. *Sex Roles*, 73(9–10), 414–426.  
<https://doi.org/10.1007/s11199-015-0516-7>
12. Craddock, S., Birnbaum, M., Rodriguez, K., Cobb, C., & Zeeh, S. (2011). Doctoral students and the impostor phenomenon: Am I smart enough to be here? *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(4), 429–442.  
<https://doi.org/10.2202/1949-6605.6321>
  13. Cusack, C. E., Hughes, J. L., & Nuhu, N. (2013). Connecting gender and mental health to imposter phenomenon feelings. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 18(2), 74–81. <https://doi.org/10.24839/2164-8204.JN18.2.74>
  14. Díaz-Morales, J. F., & Ferrari, J. R. (2015). More time to procrastinators: The role of time perspective. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 305–321). Springer International Publishing/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_20)
  15. Dompe, P. E. (2011). *The impostor phenomenon in psychology graduate students: A measure of the prevalence, in which year it is most prevalent, and the psychological symptoms involved* (Publication no. 3459687) [Dissertation, Alliant International University]. ProQuest Dissertation and Theses. <https://www.proquest.com/docview/875886077>
  16. Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living.
  17. Fabyani, P. (2020). A study of the relation between impostor phenomenon and self-esteem among management students. *International Journal of Indian Psychology*, 8(4). <https://doi.org/10.25215/0804.099>
  18. Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175–191.  
<https://doi.org/10.3758/bf03193146>
  19. Ferrari, J. R., Johnson, J. J., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press.
  20. Fleischhauer, M., Wossidlo, J., Michael, L., & Enge, S. (2021). The impostor phenomenon: Toward a better understanding of the nomological network and gender differences. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.764030>
  21. Freeman, J. W., & Peisah, C. (2021). Imposter syndrome in doctors beyond training: A narrative review. *Australasian Psychiatry*, 30(1), 49–54.  
<https://doi.org/10.1177/10398562211036121>



22. FSS MU. (2022). *Podmínky pro přijetí v přijímacím řízení v roce 2022*. [https://www.fss.muni.cz/do/rect/metodika/stud/prijriz/zpravy/podminky/Prijimaci\\_rizeni\\_FSS-Bc\\_-\\_zprava-podminky.pdf](https://www.fss.muni.cz/do/rect/metodika/stud/prijriz/zpravy/podminky/Prijimaci_rizeni_FSS-Bc_-_zprava-podminky.pdf)
23. Gabrhelík, R. (2008). *Akademická prokrastinace: Ověření sebeposuzovací škály, prevalence a příčiny prokrastinace* [Disertační práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/bdus6y/>
24. Gabrhelík, R., Vacek, J., & Miovský, M. (2006). Prokrastinace: Validizace sebeposuzovací škály na populaci studentů vysokých škol. *Československá psychologie*, 50(4), 361-371. <http://cspych.psu.cas.cz/result.php?id=481>
25. Gámez, E., Marrero, H., Díaz, J. M. H., & Urrutia, M. (2015). ¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de psicología? Metas y motivos personales de los estudiantes en su primer año en la universidad. *Anales De Psicología*, 3(2), 589-599. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171851>
26. George, D., Dixon, S., Stansal, E., Gelb, S., & Pheri, T. (2008). Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates. *Journal of American College Health*, 56(6), 706-715. <https://doi.org/10.3200/jach.56.6.706-715>
27. Gibson-Beverly, G., & Schwartz, J. P. (2008). Attachment, entitlement, and the impostor phenomenon in female graduate students. *Journal of College Counseling*, 11(2), 119-132. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00029.x>
28. Gravois, J. (2007, November 9). You're not fooling anyone. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/youre-not-fooling-anyone/>
29. Gürbüz, S., & Bayik, M. E. (2021). A new approach for mediation analysis: Is Baron and Kenny's method still valid? *Turkish Journal of Psychology*, 37(88), 15-19. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320191125m000031>
30. Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160-172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
31. Haney, T., Birkholz, L., & Rutledge, C. M. (2018). A workshop for addressing the impact of the imposter syndrome on clinical nurse specialists. *Clinical Nurse Specialist*, 32(4), 189-194. <https://doi.org/10.1097/nur.0000000000000386>
32. Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
33. Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake?: The impostor phenomenon*. St. Martin's Press.
34. Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.

35. Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the imposter phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical Education*, 32(5), 456–464. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1998.00234.x>
36. Hoang, Q. (2013). The impostor phenomenon: Overcoming internalized barriers and recognizing achievements. *The Vermont Connection*, 34(1), 42-51. <https://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol34/iss1/6>
37. Holmes, S. W., Kertay, L., Adamson, L. B., Holland, C. L., & Clance, P. R. (1993). Measuring the impostor phenomenon: A comparison of Clance's IP scale and Harvey's I-P scale. *Journal of Personality Assessment*, 60(1), 48–59. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6001\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6001_3)
38. Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157–175. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00023.x>
39. Hutchins, H. M., & Rainbolt, H. (2017). What triggers imposter phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, coping, and development opportunities. *Human Resource Development International*, 20(3), 194–214. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1248205>
40. Chae, J. H., Piedmont, R. L., Estadt, B. K., & Wicks, R. J. (1995). Personological evaluation of clance's impostor phenomenon scale in a korean sample. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 468-485. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_7)
41. Chu, A. M., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/socp.145.3.245-264>
42. Jabbari, L., Ehteshamzadeh, P., Hafezi, F., & Saadi, Z. E. (2021). The relationship between parental psychological control and imposter syndrome through the mediation of academic procrastination in gifted students. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal*, 3(4), 487–496. <https://doi.org/10.52547/ieepj.3.4.487>
43. Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., Schober, B., & Spiel, C. (2012). When will they blow my cover?: The impostor phenomenon among austrian doctoral students. *Zeitschrift Fur Psychologie-Journal of Psychology*, 220(2), 109–120. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000102>
44. Kaplan, K. (2009). Unmasking the impostor. *Nature*, 459(7245), 468–469. <https://doi.org/10.1038/nj7245-468a>

45. Kets de Vries, M. (2005). The dangers of feeling like a fake. *Harvard Business Review*, 83(9), 110-116. <https://hbr.org/2005/09/the-dangers-of-feeling-like-a-fake>
46. King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 304–312. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1019>
47. Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal Of Social Behavior*, 15(5), 153-166. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/procrastination-blame-change/docview/1292314415/se-2>
48. Kolligian Jr., J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an 'imposter syndrome'? *Journal of Personality Assessment*, 56(2), 308– 326. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5602\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5602_10)
49. Křeménková, L., Pugnerová, M., & Cakirpaloglu, S. D. (2019). Souvislosti mezi úzkostností a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů učitel-ských oborů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 9(3), 7-22. <https://doi.org/10.11118/lifele20190903007>
50. Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Grada.
51. Kuppusamy, P. D. A., H., Kangyan, C., How, L. K., Htay, M. N. N., Khobragade, S., Moe, S., & Soe, H. H. K. (2022). How impostor syndrome affects academic performance and leadership virtues among undergraduate clinical year medical students. *Asian Journal of Medicine and Health*, 20(10), 172–180. <https://doi.org/10.9734/ajmah/2022/v20i1030517>
52. Laudová, J. (2021). *Impostor fenomén v souvislosti s výchovnými styly v období vymořující se dospělosti* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/fc0ued/>
53. Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
54. Lipson, S. K., Zhou, S., Wagner III, B., Beck, K., & Eisenberg, D. (2016). Major differences: Variations in undergraduate and graduate student mental health and treatment utilization across academic disciplines. *Journal of College Student Psychotherapy*, 30(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/87568225.2016.1105657>
55. Maftai, A., Dumitriu, A., & Holman, A. C. (2021). "They will discover I'm a fraud!" The impostor syndrome among psychology students. *Studia Psychologica*, 63(4), 337–351. <https://doi.org/10.31577/sp.2021.04.831>
56. Mareš, J. (2013). *Stát se psychologem: příběh vysokoškolského studia*. Masarykova univerzita.

57. McCloskey, J. & Scielzo, S. A. (2015). Finally!: The development and validation of the academic procrastination scale. In review. [http:// www.researchgate.net/ publication/273259879](http://www.researchgate.net/publication/273259879)
58. Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2016). An inner barrier to career development: Preconditions of the impostor phenomenon and consequences for career development. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00048>
59. Patzak, A., Kollmayer, M., & Schober, B. (2017). Buffering impostor feelings with kindness: The mediating role of self-compassion between gender-role orientation and the impostor phenomenon. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01289>
60. PF JU. (n.d.) *Kreditní systém studia na PF JU*. <https://www.pf.jcu.cz/cz/studium/organizace-studia/kreditni-system>
61. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. (s. 242). Portál.
62. Richardson, M. M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
63. Rokach, A., & Boulazreg, S. (2020). The road to becoming a psychologist: Indicators of success and hardship during the university years. *The Journal of Psychology, 154*(8), 632–661. <https://doi.org/10.1080/00223980.2020.1771538>
64. Rosenstein, A., Raghu, A., & Porter, L. (2020). Identifying the prevalence of the impostor phenomenon among computer science students. *Technical Symposium on Computer Science Education, 26*, 30-36. <https://doi.org/10.1145/3328778.3366815>
65. Sabini, J., & Silver, M. (1982). *Moralities of Everyday Life*. Oxford University Press.
66. Sakulku, J., & Alexander, J. (2011). The impostor phenomenon. *The Journal of Behavioral Science, 6*(1), 75–97. <https://doi.org/10.14456/ijbs.2011.6>
67. Sarisová, K. (2021, Zář 15). *Syndrom podvodníka*. Psychologie. <https://psychologie.cz/syndrom-podvodnika/>
68. September, A. N., McCarrey, M., Baranowsky, A., Parent, C., & Schindler, D. (2001). The relation between well-being, impostor feelings, and gender role orientation among Canadian university students. *The Journal of social psychology, 141*(2), 218–232. <https://doi.org/10.1080/00224540109600548>
69. Seritan, A. L., & Mehta, M. A. (2016). Thorny Laurels: The impostor phenomenon in academic psychiatry. *Academic Psychiatry, 40*(3), 418–421. <https://doi.org/10.1007/s40596-015-0392-z>

70. Shill-Russell, C., Russell, R. M., Daines, B., Clement, G., Carlson, J. H., Zapata, I., & Henderson, M. A. (2022). Imposter syndrome relation to gender across osteopathic medical schools. *Medical Science Educator, 32*(1), 157–163. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01489-3>
71. Směrnice rektora č. 81. (2006). *Zásady kreditního systému na Ostravské univerzitě v Ostravě*. <https://projekty.osu.cz/mentor/OUzasadykreditnihosystemu.pdf>
72. Směrnice rektora UP, B3-11/8-SR (2011). *Organizace studia v kreditovém systému na Univerzitě Palackého v Olomouci*. [https://www.upol.cz/fileadmin/userdata/UP/Studenti/SRB3-11-8\\_organizace\\_studia\\_v\\_kreditovem\\_systemu.pdf](https://www.upol.cz/fileadmin/userdata/UP/Studenti/SRB3-11-8_organizace_studia_v_kreditovem_systemu.pdf)
73. Smith, R. A., & Applegate, A. (2018). Mental health stigma and communication and their intersections with education. *Communication education, 67*(3), 382–393. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1465988>
74. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
75. Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences, 31*(6), 863–874. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00184-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00184-7)
76. Stadler, M., Kemper, C. J., & Greiff, S. (2021). Assessing subjective university success with the subjective academic achievement scale (SAAS). *The European Educational Researcher, 4*(3), 283–290. <https://doi.org/10.31757/euer.431>
77. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
78. Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology, 18*(6), 643–662. <https://doi.org/10.1037/h0054651>
79. Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 381–396. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00065-8)
80. Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Imposter fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences, 29*(4), 629–647. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00218-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00218-4)
81. Tigranyan, S., Byington, D. R., Liupakorn, D., Hicks, A., Lombardi, S., Mathis, M., & Rodolfa, E. (2021). Factors related to the impostor phenomenon in

- psychology doctoral students. *Training and Education in Professional Psychology*, 15(4), 298–305. <https://doi.org/10.1037/tep0000321>
82. Topping, M. E. H. (1983). *The impostor phenomenon: A study of its construct and incidence in university faculty members* (Publication no. 8316534) [Dissertation, University of South Florida]. ProQuest Dissertation and Theses. <https://www.proquest.com/open-view/d1aa8db123abd89a22c2a93c4c310127/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
83. van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418. <https://doi.org/10.1016/S0191-88690200358-6>
84. Vrabcová, K. (2016). *Impostor syndrom a převod Clance IP škály do českého prostředí* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/1127c2/>
85. Wang, K. K., Sheveleva, M., & Permyakova, T. M. (2019). Imposter syndrome among Russian students: The link between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 143, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.005>
86. Woof, V. G., Hames, C., Speer, S., & Cohen, D. L. (2019). A qualitative exploration of the unique barriers, challenges and experiences encountered by undergraduate psychology students with mental health problems. *Studies in Higher Education*, 46(4), 750–762. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1652809>
87. Zanchetta, M., Junker, S., Wolf, A. M., & Traut-Mattausch, E. (2020). "Overcoming the fear that haunts your success" - The effectiveness of interventions for reducing the impostor phenomenon. *Frontiers in psychology*, 11, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00405>

## Příloha A Informovaný souhlas

**Vážení studenti,**

jmenuji se Kateřina Křivánková a jsem studentkou Masarykovy univerzity FSS.

V rámci své bakalářské práce se zaměřuji přímo na bakalářské a magisterské studenty psychologie. Tento dotazník se zabývá osobnostními charakteristikami a pocity v akademickém prostředí v rámci studia psychologie společně s prokrastinací a akademickým výkonem. **Objektivní akademický výkon je klíčovou součástí** tohoto dotazníku a bude **zjišťován ve formě Vašeho studijního průměru.**

Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění **zcela anonymního dotazníku** k mé bakalářské práci, který Vám zabere **cca 10-13 minut**. Účast s sebou nepřináší žádná rizika a není za ni nabízena odměna. Všechny informace budou použity pouze za účelem vypracování závěrečné práce. **Dotazník je určen výhradně pro aktuální vysokoškolské studenty bakalářského a magisterského studia psychologie na území České republiky.**

Veškeré otázky, stejně jako celková **účast je zcela dobrovolná a dotazník můžete kdykoliv přerušit.** V případě jakýkoliv dotazů mě můžete kontaktovat na emailové adrese [510115@mail.muni.cz](mailto:510115@mail.muni.cz). Děkuji za Váš čas. Vaší účasti si velmi vážím.

\*Prohlašuji, že jsem četl/a výše uvedený text a porozuměl/a jsem mu. Souhlasím s účastí a anonymním zpracováním údajů.

- Ano
- Ne

## Příloha B Demografické položky - dotazník

Pohlaví

- Žena
- Muž
- Jiné

Věk

*Odpovězte prosím číslem.* \_\_\_\_\_

Kde studujete psychologii?

- Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
- Masarykova univerzita, Filozofická fakulta
- Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
- Univerzita Karlova, Filozofická fakulta
- Univerzita Palackého v Olomouci
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- Ostravská univerzita

Ročník studia

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník



## Příloha C PSS položky - dotazník

Níže je uvedena řada výroků. Každý z nich si prosím přečtěte a rozhodněte se, zda Vás vystihuje či nikoli. Žádám Vás o sebehodnocení toho, do jaké míry je každý z výroků pro Vás charakteristický nebo necharakteristický. Hodnocení NEUTRÁLNÍ znamená, že výrok není ani odpovídající ani neodpovídající. Odpovězte prosím na každý výrok, a to i přesto že si nejste zcela jisti Vaší odpovědí.

*Respondent měl u každé otázky na výběr tyto odpovědi:*

Velmi netypické / Spíše netypické / Neutrální / Spíše typické / Velmi typické

- Běžně se mi stává, že stále ještě pracuji na úloze, kterou jsem chtěl/a dokončit již před několika dny.
- Na úkolech pracuji až těsně před termínem odevzdání.
- Vypůjčené knihy vracím do knihovny ihned po jejich dočtení nehledě na termín výpůjčky.
- Z postele obvykle vstávám ihned po zazvonění budíku.
- Když potřebuji s vyučujícím něco vyřešit a v hlavě už mám přibližně zformulovaný obsah dotazu, trvá i několik dní, než ho skutečně kontaktuji emailem.
- Na zmeškané telefonní hovory zpravidla odpovídám okamžitě.
- I úkol, který vyžaduje pouze trochu času a pozornosti, mi trvá dokončit celé dny.
- Běžně činím rozhodnutí co nejrychleji je to možné.
- Obvykle otálím, než se pustím do práce, kterou musím udělat.
- Zpravidla spěchám, abych dokončil/a úkoly včas.
- Když se chystám ven, obvykle už nemusím řešit, co je ještě třeba na poslední chvíli zařídit.
- Těsně před termínem odevzdání úkolu často marním čas jinými činnostmi.
- Na schůzky raději chodím s předstihem.
- Na úlohách běžně začínám pracovat krátce po jejich zadání.
- Úkoly často plním s časovou rezervou před termínem.
- Dárky k Vánocům nebo narozeninám vždy kupuji na poslední chvíli.
- I ty nejpodstatnější věci zpravidla nakupuji takzvaně „za pět minut dvanáct“.
- Obvykle během dne stihnu vše, co si naplánuji.
- Opakovaně si říkám: „Udělám to zítra.“
- Když se usadím k večernímu odpočinku, zpravidla už mám hotové všechny úkoly, které jsem měl/a udělat.

## Příloha D SAAS položky – dotazník

Odpovězte prosím, jaký je Váš studijní průměr a jak moc s následujícími tvrzení souhlasíte. A hotovo.

*Respondent měl u každé otázky na výběr tyto odpovědi:*

Vůbec / Celkem ne / Středně / Celkem ano / Velmi

- Se svými známkami na univerzitě jsem spokojen/a.
- Ve studiu jsem úspěšný/á.
- Mé známky odpovídají mému úsilí.
- Ve studiu postupuji přiměřeně rychle.
- Mí spolužáci jsou ve studiu úspěšnější než já.

Nakonec byla přidána otázka na studijní průměr.

**Jaký je Váš současný celkový studijní průměr?**

*Odpovězte prosím číslem.*

*(Tuto informaci naleznete ve Vašem školním informačním systému)*

---

## Příloha E Závěr dotazníku

### **POKUD SE CHCETE DOZVĚDĚT NĚCO VÍCE O ÚČELU PRÁCE:**

*Tento dotazník obsahoval položky na impostor fenomén, akademickou prokrastinaci, subjektivní akademický výkon a studijní průměr, který značí objektivní akademický výkon. Z důvodu charakteru impostor fenoménu nemohl být přímo zmíněn při představování účelu dotazníku, aby nedošlo k ovlivnění způsobu odpovídání na otázky.*

*Impostor fenomén (IF) značí neschopnost internalizovat své vlastní úspěchy, které jsou často vnímány jako výsledek pouhé náhody, štěstí či jiného vnějšího faktoru. Impostoři mají dojem, že jsou nekompetentní i přes objektivní důkazy o jejich schopnostech (např. přijetí na prestižní školu, dobrý studijní výkon, publikované články apod.). Předpokládají, že pokud je jejich okolí vnímá jako úspěšné, pouze je obelhali a mají strach z toho, že budou odhaleni, že nejsou tak inteligentní, jak se zdají.*

*Má bakalářská práce se zabývá získáním přehledu ohledně IF a akademické prokrastinace mezi studenty psychologie v České republice a jejich vlivu na objektivní akademický výkon.*

*Pokud máte nějaký dotaz, můžete mě kontaktovat na emailové adrese: 510115@mail.muni.cz*

*Ještě jednou děkuji za Váš čas :)*

## Příloha F Infografika


Dobrý den,  
jmenuji se Kateřina Křivánková a studuji Masarykovu univerzitu FSS.


- Jste studentem psychologie?
- Studujete bakaláře / magistra?
- Máte 10 minut času?


Pak bych Vás ráda pozvala k participaci v mém výzkumu pro bakalářskou práci, která se zaměřuje přímo na studenty psychologie.


Jedná se o anonymní dotazník zabývající se osobnostními charakteristikami a pocity v akademickém prostředí v rámci studia psychologie společně s prokrastinací a akademickým výkonem.

V případě zájmu mě prosím kontaktujte a já Vám zašlu odkaz :)

 kkrivankova

 Kateřina Křivánková

 510115@mail.muni.cz




Ahoj!


- Jsi studentem psychologie?
- Studuješ bakaláře/magistra?
- Máš 10 minut času?


Pak bych Tě ráda pozvala k participaci v mém výzkumu pro bakalářskou práci, která se zaměřuje přímo na studenty psychologie.


Jedná se o anonymní dotazník zabývající se osobnostními charakteristikami a pocity v akademickém prostředí v rámci studia psychologie společně s prokrastinací a akademickým výkonem.

V případě zájmu mě prosím kontaktuj a já Ti pošlu odkaz:)

 kkrivankova

 510115@mail.muni.cz

 Kateřina Křivánková



## Příloha G Seznam použitých FB skupin a IG profilů

Od autorů IG profilů byl získán souhlas se sdílením jejich odkazů v této práci.

### **Facebook skupiny - soukromé**

Prváci MU 2022 (official)

<https://www.facebook.com/groups/513713490426195>

FF MU PSYCHOLOGIE (studenti z oboru)

<https://www.facebook.com/groups/478169365532827>

Prváci MU 2020 (official)

<https://www.facebook.com/groups/212154386533810>

Psychologie FSS 2020

<https://www.facebook.com/groups/324509298577416>

Psychologie FF MUNI 2022 (Bc.)

<https://www.facebook.com/groups/492100589378258>

### **Facebook skupiny - veřejné**

Dobrovolníci pro výzkum - dotazníky k diplomce, bakalářce

<https://www.facebook.com/groups/223202048176926>

Dotazníky k diplomkám... aneb potřebuji respondenty

<https://www.facebook.com/groups/dotazniky>

Dotazníky

<https://www.facebook.com/groups/326387287396698/>

Studentské dotazníky

<https://www.facebook.com/groups/763857480300903/>

Sdílíme dotazníky

<https://www.facebook.com/groups/183416212658585/>

Dotazníky k vyplnění

<https://www.facebook.com/groups/308364969266339>

### **Instagram profily**

\_psychologie\_cz\_

[https://www.instagram.com/\\_psychologie\\_cz\\_/](https://www.instagram.com/_psychologie_cz_/)

psycho.studentka

<https://www.instagram.com/psycho.studentka/>

zapisnik\_jedne\_studentky

[https://www.instagram.com/zapisnik\\_jedne\\_studentky/](https://www.instagram.com/zapisnik_jedne_studentky/)

nazorynapsihologii

<https://www.instagram.com/nazorynapsihologii/>

salekpsychologie

<https://www.instagram.com/salekpsychologie/>

