

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**

**Bakalářská práce**

Martina Hanzlíková

**Vývoj vnímané akademické účinnosti u studentů psychologie na FF UK**

**Academic self-efficacy development of psychology students at Charles  
University philosophical faculty**

**Poděkování:**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Mgr. Markétě Niederlové, Ph.D. za důležité podněty, cenné rady, a především motivující přístup při vedení této bakalářské práce.

**Prohlášení:**

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 26. 4. 2018*

.....

*Martina Hanzlíková*

**Abstrakt:**

Tato bakalářská práce je rozdělena do dvou oddílů. Literárně přehledová část práce je zaměřena na podrobnější teoretické vymezení konceptu vnímané osobní a akademické účinnosti. Návrh výzkumného projektu si klade za cíl vytvořit postup zjišťování vývoje vnímané akademické účinnosti u studentů psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Pro potřeby výzkumu je použita testová baterie, sestávající ze speciálně navrženého dotazníku vnímané akademické účinnosti, testu emoční inteligence a testu studentova zapojení. Jedná se o kvantitativní longitudinální studii, která zachycuje vývoj vnímané akademické účinnosti u studentů psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy od počátku studia až po zdárné absolvování oboru.

**Klíčová slova:**

vnímaná akademická účinnost, vnímaná osobní účinnost, vysoká škola, emoční inteligence, studentovo zapojení

**Abstract:**

This bachelor thesis is divided into two sections. Theoretical part of this thesis is focused on more detailed introduction of both concepts: self-efficacy and academic self-efficacy. Aim of the suggestion of research project is to propose a procedure of detection the development of academic self-efficacy at psychology students. For research purposes, I will use a test battery, consisting of a specially designed academic self-efficacy questionnaire, emotional intelligence test and student engagement test. The study is conceived as a quantitative and longitudinal. It will capture academic self-efficacy development of psychology students at Charles University philosophical faculty from the beginning of their studies to their graduation.

**Keywords:**

academic self-efficacy, self-efficacy, college, emotional intelligence, student engagement

# Obsah

Úvod .....	8
1 Vnímaná osobní účinnost .....	10
1.1 Sociálně kognitivní teorie .....	10
1.2 Koncept vnímané osobní účinnosti .....	11
1.3 Vnímaná osobní účinnost a podobné koncepty.....	12
1.4 Vnímaná osobní účinnost a její vliv na lidské chování .....	14
1.5 Zdroje vnímané osobní účinnosti .....	16
1.6 Vývoj vnímané osobní účinnosti.....	17
2 Vnímaná akademická účinnost .....	19
2.1 Vnímaná akademická účinnost a akademické sebepojetí .....	19
2.2 Vnímaná akademická účinnost v rámci školního prostředí .....	21
2.3 Vnímaná akademická účinnost v kontextu recipročního determinismu.....	22
2.4 Současné výzkumy vnímané akademické účinnosti.....	24
2.5 Možnosti rozvíjení vnímané akademické účinnosti .....	27
2.6 Studium psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.....	28
2.7 Měření vnímané akademické účinnosti .....	30
3 Návrh výzkumného projektu.....	32
3.1 Výzkumný problém .....	32
3.2 Design výzkumného projektu.....	33
3.3 Cílová skupina.....	34

3.4 Výzkumné metody – doporučení pro tvorbu dotazníku .....	34
3.5 Způsob zpracování dat.....	38
3.6 Diskuse.....	39
Závěr.....	41
Seznam použité literatury .....	43

# Úvod

Skutečnost, zda máme důvěru v sebe a ve vlastní schopnosti má ohromný vliv na úspěch v našich životech. Mnohokrát jsme byli svědky toho, že dva lidé se stejným vzděláním, schopnostmi nebo vědomostmi, dosáhli rozdílných výsledků. Jádrem problému tkví v tom, že oba dva přistupují k výzvám jiným způsobem. To, jak se k požadavkům okolí stavíme, je mnohem důležitější než požadavek samotný. Právě z toho důvodu je důležité zabývat se osobní vnímanou účinností, neboť by se dalo říct, že právě ta může být klíčem k úspěchu.

Školní prostředí je zdrojem mnoha požadavků. To, jak k nim žák přistupuje, ovlivňuje jeho úspěšnost při jejich realizaci. Stejně nadaní studenti mohou mít zcela jiné výsledky, za čímž může stát právě rozdílná míra vnímané akademické účinnosti: Někteří neúspěch považují za motor k dalšímu vzdělávání, probouzí v nich potřebu „pracovat na sobě“, povzbuzuje je k další práci. Naopak jiné studenty pocit selhání paralyzuje, a raději se rozhodnou dané aktivitě dál nevěnovat. Pomocí míry vnímané akademické účinnosti můžeme predikovat budoucí úspěšnost studenta.

V **literárně přehledové části** práce se budu zabývat vnímanou osobní účinností v kontextu sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. Stěžejní téma teoretické části bude však zaujímat specifická forma vnímané osobní účinnosti, konkrétně vnímaná akademická účinnost. Pozornost zaměřím na vymezení uvedeného pojmu ve vztahu k příbuznému psychologickému konceptu akademického sebepojetí. Vnímanou akademickou účinností též vysvětlím prostřednictvím optiky recipročního determinismu. S ohledem na cíl práce, tedy zachycení vývoje vnímané akademické účinnosti u studentů psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, se dále budu zabývat přiblížením této účinnosti v rámci školního prostředí a také specifickými požadavky, které na studenty psychologie klade jejich vysokoškolské studium. V rámci literárně přehledové části práce taktéž uvedu možnosti měření vnímané akademické účinnosti a některé nové výzkumy zabývající se touto problematikou.

**Návrh výzkumného projektu** se bude týkat vývoje vnímané akademické účinnosti u studentů psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Výzkum bude mít povahu dotazníkového šetření. Jelikož snahou bude zachytit změny v čase, bude se jednat o kvantitativní longitudinální studii. Pro potřeby návrhu výzkumného projektu není nutné sestavit celý dotazník, uvedeny budou pouze některé důležité modelové otázky. Studenti budou tímto dotazníkem otestováni celkem třikrát. Nejprve před začátkem studia (na seznamovacím pobytu v Albeři), podruhé v průběhu třetího ročníku, a nakonec tři měsíce po absolvování magisterské státní zkoušky. V rámci této části práce představím výzkumný problém a design výzkumného



projektu, důraz budu klást na přiblížení metod výzkumu a návrhy psychometrických opatření. V závěru této části práce se budu věnovat prodiskutování nedostatků výzkumného projektu a uvedu případné podněty pro další zkoumání této problematiky.

# 1 Vnímaná osobní účinnost

Poznatky ze sociální psychologie, psychoterapie či personalistiky dnešnímu člověku značně usnadňují adaptaci na podmínky moderní společnosti. Zmíněné obory kladou v procesu přizpůsobení se důraz na vliv psychických rysů. Jedním z nich je pocit vlastní účinnosti (Mārghitan, Gavrilă, & Tulbure, 2017).

Hlavním tématem teoretické části této práce je pojem vnímaná akademická účinnost. Pro její plné pochopení je vhodné nejprve přiblížit pojem nadřazený: vnímanou osobní účinnost. Bandura definuje vnímanou osobní účinnost jako přesvědčení jedince o jeho schopnostech dosáhnout požadovaného výsledku prostřednictvím působení vlastní činnosti (Bandura, 1997).

Koncept vnímané osobní účinnosti je zakotven v obsáhlém teoretickém rámci sociálně kognitivní teorie, kterou popíší v následující části bakalářské práce. Témata vnímané akademické účinnosti a vnímané osobní účinnosti se zde budou prolínat.

## 1.1 Sociálně kognitivní teorie

V polovině osmdesátých let minulého století Albert Bandura (1986a) prezentoval ve své knize *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* převratnou myšlenku. Člověk je v tomto díle vyobrazen spíše jako samoorganizující, proaktivní, sebereflektující a samoregulační bytost než jako pouhý reaktivní organismus, který je vytvarován přesně podle toho, jak na něj působí faktory vnějšího prostředí či skryté vnitřní impulzy. Podle sociálně kognitivní teorie již na člověka není nahlíženo jako na pasivní subjekt či jako na výsledek působení nejrůznějších životních okolností, naopak člověk je nyní považován za aktivního strůjce těchto okolností (Pajares & Usher, 2008).

Podle této teorie se lidský úspěch odvíjí od povahy interakce mezi chováním jedince, osobnostními faktory (např. myšlenky, přesvědčení) a podmínkami vnějšího prostředí (Bandura, 1986a). Jedná se o model triadického recipročního determinismu, který přináší alternativu k poněkud zúženému výkladu lidského chování opírajícího se buď zcela o vlivy vnějšího prostředí, anebo naopak výhradně o ovlivňování prostřednictvím vnitřních dispozic. Bandura tímto modelem překonal dřívější teorie nahlízející na chování jako na výsledek působení různých faktorů – postavil samo chování do role aktivního činitele, který zpětně

ovlivňuje osobnostní a situační faktory. Všechny faktory, které se účastní vzájemné interakce, nemusí mít vždy stejnou váhu. Situace, kdy jeden „vrchol trojúhelníku“ převáží nad zbylými dvěma, není výjimkou (Janoušek, 1992).

Sociálně kognitivní teorie nazírá na osobnost skrz základní lidské schopnosti, které fungují jako určitá kognitivní kapacita, jež je regulována prostředím, ve kterém se jedinec vyskytuje (Blatný, 2010). Jedná se o **schopnost symbolizace** (symbolizing capability), tedy schopnost vytvářet zvnitřněný model zkušenosti, přinášet novátorské postupy činností či testovat tyto postupy skrz předpověď očekávaných výsledků (Maddux, 2000). Díky schopnosti **zástupného učení** (vicarious capability) se můžeme učit nejen z vlastní přímé zkušenosti, ale i tím, že jsme svědky chování (a jeho výsledků) někoho jiného. **Schopnost předvídat** (forethought capability) vypovídá o umění předpokládat pravděpodobné výsledky naší činnosti. Tato schopnost anticipace se projevuje prostřednictvím záměrného a účelného jednání zaměřeného na budoucnost (Merrell, 2003). **Schopnost vlastní regulace** (self-regulatory capability) zajišťuje vytváření osobních standardů a umožňuje sebehodnocení našeho chování. Přítomnost nesouladu mezi zvnitřněným standardem a skutečným aktuálním chováním řídí za působení seberegulace naše budoucí chování. (Merrell, 2003). Díky **schopnosti sebereflexe** (self-reflective capability) můžeme kriticky zhodnotit a případně upravit způsoby vlastního myšlení. Součástí sebereflexe je i hodnocení vlastních schopností. Míra rozvinutí uvedených schopností se u jednotlivců může lišit (Janoušek, 1992).

## 1.2 Koncept vnímané osobní účinnosti

Přesvědčení o vnímané osobní účinnosti představuje základní stavební kámen lidského působení. Pokud člověk nevěří, že je dostatečně vybaven pro dosažení výsledku, ani se o to nepokusí. Vnímaná osobní účinnost vypovídá o přesvědčení jednotlivce o jeho schopnosti postupovat tak, aby dosáhl kýženého výsledku. Jedná se o přesvědčení, že dokážeme vykonat ty činnosti, které jsou potřebné pro dosažení úspěchu (Bandura, 1997). Na rozdíl od obvyčejného sebepojetí je u vnímané osobní účinnosti přítomna složka konativní (Urbánek & Čermák, 1997). Vliv vnímané osobní účinnosti je velmi různorodý. Přesvědčení o vlastní účinnosti ovlivňuje to, pro jakou činnost se rozhodneme, kolik úsilí do aktivity investujeme a jak dlouho se nám podaří čelit překážkám a neúspěchu. Ovlivňuje také to, zda se způsobem vlastního myšlení spíše podporujeme nebo naopak zraňujeme. Míra vnímané osobní účinnosti též určuje,

kolik stresu v nás vyvolají náročné požadavky okolí a také to, kolik zamýšlených aktivit se nám podaří dokončit (Bandura, 1997).

Nemůžeme opomenout vliv vnímané osobní účinnosti na zdraví člověka. Toto se odráží v tom, zda a jak si osvojíme zdraví prospěšné vzorce chování a jestli se nám povede zbavit se nezdravých návyků (Maddux, 2000). Vysoká míra vnímané osobní účinnosti je též důležitá pro přestování zdravých návyků jako je fyzická aktivita, zdravé stravování, efektivní vypořádání se stresem, bezpečný sex, vyhýbání se kouření či nadužívání alkoholu, preventivní prohlídky u lékaře a dodržování léčebných postupů. Míra vnímané osobní účinnosti určuje fyziologickou reakci na stres, potažmo náchylnost organismu k onemocnění (Bandura, 1997).

Vnímaná osobní účinnost ovlivňuje naši seberegulaci skrz cíle, které si volíme a určuje naši vytrvalost při jejich dosahování. Čím vyšší vnímané osobní účinnosti v dané oblasti dosahujeme, tím složitější cíle pro sebe volíme (Maddux, 2000). Výsledek prováděné činnosti opět zpětně ovlivňuje míru naší vnímané osobní účinnosti (Urbánek & Čermák, 1997).

Vnímaná osobní účinnost umožňuje lidem zažít pocit kontroly nad vlastním životem. Jedinec se tak může vyhnout zbytečným obavám, lhostejnosti nebo pocitu beznaděje. Čím více zodpovědnosti za svůj život člověk pociťuje, tím spíš je schopen ho uzpůsobit vlastním požadavkům (Bandura, 1997).

### 1.3 Vnímaná osobní účinnost a podobné koncepty

Pro niternější pochopení vnímané osobní účinnosti se ji nyní pokusím porovnat s některými velmi příbuznými – přesto však odlišnými – konstrukty. Existuje řada psychologických konstruktů, které operují s motivací a na první pohled se jeví podobně jako vnímaná osobní účinnost. **Očekávání výsledků činnosti** (outcome expectations) s vnímanou osobní účinností do jisté míry souvisí, není však možné tyto konstrukty zaměňovat. Tak například student, který má vysokou míru vnímané osobní účinnosti, může být přesvědčen, že se dokáže naučit určitý předmět. Nicméně i přes pocit vlastní účinnosti bude očekávat špatnou známku, neboť ví, že vyučující daného předmětu ho nemá příliš v lásce (Schunk & Pajares, 2001).

**Sebepojetí** (self-concept) představuje vícevrstevný pohled na sebe sama. Předpokládá se, že vzniká na základě přímých zkušeností a hodnot, které přejímáme od blízkých osob (Bandura, 1997). Zatímco vnímaná osobní účinnost se věnuje posuzování schopností,

sebepečetí zahrnuje pocety vlastní hodnoty, které doprovází přesvědčení o vlastních schopnostech (Schunk & Pajares 2001).

Posuzováním vlastní hodnoty se zabývá i konstrukt self-esteem, který překládáme jako **sebeúcta**. Také self-esteem je třeba chápat odděleně od vnímané osobní účinnosti. Mezi přesvědčením o vlastních schopnostech a vztahem k sobě samému neexistuje žádný fixní vztah. Není výjimkou, že se jedinec v dané činnosti považuje za velmi neúčinného, aniž by se to jakkoli dotklo jeho sebevědomí, jelikož do této činnosti nijak neinvestuje svou vlastní hodnotu. A naopak, jedinec může být přesvědčen o vysoké míře vnímané osobní účinnosti v nějaké činnosti, ale nevěří si natolik, aby to předvedl. Pravdou však zůstává, že lidé inklinují k pěstování schopností v takových aktivitách, které nějak potvrzují jejich vlastní hodnotu. Vysoké sebevědomí jako takové však k úspěchu ani zdaleka nestačí. Lidé se různí v tom, skrz jakou optiku nazírají na sebe samotné. Někteří jsou na sebe velmi tvrdí, neboť přijali takové standardy, které není jednoduché naplnit. Na druhé straně jiní lidé se mohou těšit rozvinutému sebevědomí proto, že na sebe nekladou tak vysoké požadavky nebo proto, že své sebevědomí čerpají z jiných zdrojů, než je osobní úspěch (Bandura, 1997).

Robert W. White (1959) předložil ve své práci zabývající se motivy exploračního chování nový konstrukt motivace, který pojmenoval **motivace uplatnění** (effectance motivation). Tato vnitřní potřeba efektivně se vypořádat s požadavky okolí funguje jako motiv, který žene organismus směrem k dosažení způsobilosti a k jeho uspokojení dojde v případě pocitu vlastní účinnosti (Harter, 1978). Nicméně ověřit existenci motivace uplatnění je poněkud složité, jelikož neexistuje nezávislé měřítko zjišťující sílu této motivace. Rozhodnout, zda jedinec prozkoumává prostředí, či manipuluje s proměnnými proto, že je k tomu poháněn motivací uplatnění nebo kvůli vlastnímu dobrému pocitu, který přináší samotná činnost, je velmi problematické (Bandura, 1997).

Teorie motivace uplatnění přistupuje k původu vnímané osobní účinnosti jiným způsobem než sociálně kognitivní teorie. Motivace uplatnění vzniká postupně z dlouhodobých transakcí mezi jedincem a jeho okolím, za zdroj uplatnění je považováno téměř výhradně explorační chování. Podle sociálně kognitivní teorie se vnímaná osobní účinnost vyvíjí a mění jak pomocí přímých pozitivních zkušeností, tak prostřednictvím zástupných zkušeností, sociálního přesvědčení ze strany blízkých osob a změn v oblasti fyziologických stavů (Bandura, 1997).

**Vnímaná kontrola** (perceived control) vychází z teorie locus of control, jejíž autorem je J. Rotter. Místo kontroly definoval Rotter jako sadu ustálených přesvědčení, která předpovídají, jak si budeme stát při dosahování úspěchu. Locus of control vypovídá o míře

přesvědčení jedince, zda má nebo nemá kontrolu nad výsledky událostí v jeho životě (Rotter, 1966). Místo kontroly může být vnitřní nebo vnější. Studenti s vnitřním locus of control budou osobní akademické úspěchy považovat za výsledek svého snažení, tedy jakýsi odraz vlastních schopností. Tito studenti své akademické výsledky přisuzují tomu, kolik úsilí věnovali přípravě na požadované úkoly a tomu, jak se jim podařilo rozvrhnout si čas na studium (Dharani & Peters, 2012). Naopak studenti s vnějším locus of control budou přiřazovat své úspěchy či prohry vnějším okolnostem. Nemají pocit vlastní moci nad událostmi v jejich životě a budou se odkazovat na osud, štěstí či vliv důležitých blízkých osob (Jacobs-Lawson, Waddell, & Webb, 2011). Vnímaná osobní účinnost a locus of control bývají někdy chápány jako stejný fenomén, který se liší pouze rozdílnou mírou obecnosti. Nicméně se jedná o zcela odlišné konstrukty. Nelze srovnávat přesvědčení o tom, zda jedinec může provést určitou akci (přesvědčení jedince o osobní vnímané účinnosti) a přesvědčení, zda má naše jednání vliv na výsledný stav (locus of control) (Bandura, 1997).

#### **1.4 Vnímaná osobní účinnost a její vliv na lidské chování**

Vnímaná osobní účinnost má široké pole působnosti. Ovlivňuje to, jak se cítíme, jak přemýšlíme, naši schopnost motivovat se a způsoby našeho chování (Bandura, 1993). Toto působení probíhá prostřednictvím čtyř hlavních procesů: kognitivní, motivační, afektivní a selektivní procesy (Bandura, 1992). Jednotlivé procesy se neuplatňují samostatně, vždy se jedná o společné působení (Bandura 1995).

Vnímaná osobní účinnost může naše **kognitivní procesy** ovlivňovat nejrozličnějšími způsoby. Velká část našeho záměrného chování je regulována představou o dosažení konkrétního cíle (Bandura, 1993). Úroveň vnímané osobní účinnosti určuje povahu předpokládaných scénářů, které si jedinec vytváří a které poté opakuje. Lidé s vysokou mírou vnímané osobní účinnosti se zaměřují na představy úspěchu. Tyto myšlenky podporují jejich výkon a fungují jako dobrý pomocník na cestě za úspěchem. Naopak jedinec s nízkou mírou vnímané osobní účinnosti věnuje pozornost myšlenkám na neúspěch a analýze všech potenciálních překážek (Bandura, 1995).

Na lidské schopnosti se dnes už nenazírá jako na fixní znak jedincova chování. Lidské schopnosti se vyznačují daleko více tvořivostí, při které by mělo docházet k dobré organizaci kognitivních, sociálních, motivačních a behaviorálních dovedností tak, aby mohly být využity k různorodým účelům. S tím souvisí schopnost vypořádat se s negativními emočními reakcemi,

kteře mohou zhoršit naši schopnost koncentrace a zaměření na vytyčený cíl. To, že jedinec má potřebné znalosti a dovednosti, ještě neznamena, že je bude schopen v případě náročné situace použít. Úspěch si navíc žádá víru v sebe a svou schopnost zkušenosti dobře využít (Bandura, 1993).

Vlivem vnímané osobní účinnosti na využití dovedností se ve své studii zabývala Collins (1982). Rozdělila děti na tři různé skupiny podle toho, jakých výsledků dosahovaly v matematice (špatné, průměrné, dobré). V rámci každé skupiny určila děti, které se v matematice cítí být úspěšné, a ty, které o svých schopnostech v tomto předmětu pochybují. Děti dostaly k vyřešení složité matematické úlohy. Žáci, kteří si v matematice věřili, uměli rychleji vyřadit neproduktivní strategie a přepracovat problémové oblasti, dopadli tedy lépe než děti, které o svých schopnostech pochybovaly. Tato studie ukázala, že za špatnými výsledky nemusí stát pouze absence potřebných schopností. Mnohdy i schopný student neuspěje, a to z důvodu chybějící vnímané osobní účinnosti (Bandura, 1993).

Důvěra ve vlastní účinnost se prostřednictvím **motivačních procesů** uplatňuje při výběru cílů, kterých se jedinec rozhodl dosáhnout (Bandura, 1995). Tyto cíle si jedinec vybírá podle toho, jak sám posuzuje své vlastní schopnosti. Čím vyšší je míra jeho vnímané osobní účinnosti, tím náročnější cíle pro sebe vybírá a tím pevněji si stojí za jejich dosažením (Bandura & Jourden, 1991). Takový člověk se při zdolávání cíle zaměří na vizi úspěchu, zachová si svůj optimismus a naději (Bandura, 1993). Vnímaná osobní účinnost určuje, zda jedinec v případě neúspěchu na činnost rezignuje, nebo ho to naopak vybudí k větší snaze uspět (Bandura, 1995).

Míra vnímané osobní účinnosti se odráží v povaze **afektivních procesů**. Přesvědčení o vlastních copingových strategiích má vliv na to, kolik stresu zakusíme v náročných situacích. Jedinec s nižší mírou vnímané osobní účinnosti propadá obavám z možných hrozeb, vnímá je jako nekontrolovatelné a vlastní strategie zaměřené na zvládnání stresu hodnotí jako nedostatečné (Bandura, 1995). Tímto neúčinným způsobem myšlení jedinec sám sebe trápí a své fungování oslabuje (Bandura, 1993). Člověk s vyšší mírou vnímané osobní účinnosti se do složitých úkolů pouští s větší odvahou a nenechává se rozrušit myšlenkami na neúspěch. Překonávání překážek je královskou cestou k navýšení pocitu vlastní účinnosti (Bandura, 1993).

Jedinec si svými volbami utváří osobní prostředí a ovlivňuje tak svou životní cestu. Tato rozhodnutí se souhrnně nazývají **selektivní procesy**. Jedná se o druh aktivit, kterým se jedinec rozhodne věnovat. Lidé upřednostňují činnosti, u kterých zakouší pocit vnímané osobní účinnosti před těmi, při jejichž vykonávání si příliš nedůvěřují. Naše rozhodnutí věnovat se

dané problematice vede k rozvoji konkrétních schopností, nabytí nových informací nebo začlenění do určité sociální skupiny (Bandura, 1993).

## 1.5 Zdroje vnímané osobní účinnosti

Přesvědčení o vnímané osobní účinnosti vychází ve čtyř hlavních zdrojů informací. Prvním z nich je **pozitivní zkušenost**. Jedná se o zdroj vnímané osobní účinnosti, který nás ovlivňuje ze všech nejvíce. Naše vlastní zkušenost s úspěchem poskytuje autentický důkaz toho, co vše bylo potřeba vykonat pro úspěšné zdoání úkolu. Zážitek úspěchu v nás vyvolá silný pocit vlastní účinnosti, musíme se ale o výsledek zasadit vlastními silami. Pokud zakoušíme pouze takový úspěch, k jehož dosažení nebylo potřeba vynaložit úsilí, naučíme se očekávat rychlé výsledky a případný neúspěch nás může od dalších snah odradit. Pokud chceme vybudovat odolný pocit vnímané osobní účinnosti, je potřeba na cestě za úspěchem prožít mnohé nepříjemnosti při jejich zdoávání. Překonávání překážek může být velmi prospěšné, učí nás vytrvat v našem usilování o stanovený cíl (Bandura, 1997).

Vlastní pozitivní zkušenost představuje mocný zdroj vnímané osobní účinnosti, ne však jediný. Svou účinnost můžeme zvýšit také prostřednictvím **zástupné zkušenosti**. Každý den máme příležitost sledovat, jak si počínají ostatní lidé. Jsme svědky toho, jak je jejich chování odměňováno, ignorováno nebo trestáno. Obecně platí, že chování, které vedlo k úspěchu, máme tendenci napodobovat, a naopak chování, které bylo potrestáno, se snažíme vyhnout (Bandura, 1977). Uplatňuje se zde sociální srovnávání: U mnoha aktivit nejsme s to stanovit jakousi absolutní míru přiměřenosti, lidé musí výsledky prováděné činnosti porovnat podle sebe navzájem. Studentovi nic neřekne počet bodů, které získal vyplněním testu. To, jak si doopravdy stojí, si ověří až poté, co zjistí, jak jsou na tom jeho spolužáci. Porovnáváme se s lidmi v podobné situaci, jako jsou například spolužáci nebo kolegové z práce. Pokud jsme svědky toho, že někdo, s kým se dokážeme ztotožnit, byl v dané činnosti úspěšný, vede to k nárůstu vlastní vnímané účinnosti. Sami sebe přesvědčíme o tom, že to také dokážeme (Bandura, 1982). Toto funguje i naopak. Pokud napodobovaný člověk neuspěje, naše vnímaná osobní účinnost pro daný úkol se sníží (Brown & Inouye, 1978). Obecně platí, že čím více se s konkrétním člověkem ztotožňujeme, tím více na naši vlastní vnímanou osobní účinnost působí jeho úspěchy a krachy. Pokud jsme svědky neúspěchu člověka, se kterým ale nesdílíme žádnou podobnost, nemá tato skutečnost na naši vnímanou osobní účinnost velký vliv. Zástupná zkušenost má na vnímanou osobní účinnost menší vliv než zážitek vlastní pozitivní zkušenosti,



přesto se jedná o zkušenost, která pro nás může být korektivní: Zážitek úspěchu u osoby, se kterou se dokážeme ztotožnit, může oslabit naši dřívější negativní zkušenost s danou aktivitou a znovu nás naplnit nadějí a odvahou k dalšímu pokusu (Bandura, 1997).

Dalším prostředkem ke zvýšení vnímané osobní účinnosti je **sociální přesvědčení**. Tento způsob má často podobu verbální podpory ze strany blízkých osob. Vyjádřené přesvědčení důležitých blízkých o našich schopnostech nám usnadňuje dosáhnout vytyčeného cíle a překonávat překážky (Bandura, 1997). Je však potřeba dát si pozor, aby člověk nenabyl nerealistických představ o svých schopnostech (Draberová, 2016).

Přesvědčení o vlastní účinnosti se odvíjí také od důvěry ve vlastní tělo. To, jakou podobu mají naše **fyziologické a emocionální stavy**, hraje důležitou roli především v oblasti fyzické zdatnosti, zdraví a vypořádání se se stresem. Lidé se různí v tom, jak reagují na stres. Mnohdy se stane, že si jedinec ve stresové situaci své fyziologické nabuzení vyloží jako zranitelnost či náchylnost ke vzniku dysfunkce. Způsob vypořádání se stresem ale není jediným fyziologickým indikátorem vnímané osobní účinnosti. Důležitou roli hraje vnímaná síla, výdrž, ale i nálada. Obecně lze říci, že fyziologické ukazatele vnímané osobní účinnosti se uplatňují především v aktivitách, které vyžadují jistou míru fyzické síly a výdrže. Afektivní stavy mají daleko širší pole působnosti, ovlivňují širší okruh vnímané osobní účinnosti v různých oblastech fungování. Pokud chceme změnit naši vnímanou osobní účinnost, můžeme se pokusit posílit po fyzické stránce, snížit míru prožívaného stresu a sklony k negativním emocím nebo přestat špatně interpretovat různé tělesné stavy (Bandura, 1991).

## 1.6 Vývoj vnímané osobní účinnosti

S vnímanou osobní účinností se nerodíme, vzniká a proměňuje se v rámci socializace jedince. Pociťovaná účinnost se vyvíjí v rámci procesu učení prostřednictvím zážitku úspěchu v dané oblasti, modelováním a skrz sociální přesvědčování ze strany blízkých osob. Podle Alberta Bandury je pro zkoumání vývoje vnímané osobní účinnosti důležité zaměřit se na období předškolního věku, v tomto období je však velmi náročné změny na poli vlastní účinnosti správně metodologicky zkoumat, neboť předškolní děti neoplývají dostatečnými verbálními schopnostmi (Hoskovcová, 2013).

Pro vývoj vnímané osobní účinnosti je důležitý vliv rodiny. Rodiče svým stimulujícím působením mohou probouzet zvědavost dítěte a tím ho vést k zážitku zvládnutí situace. Na oplátku dítě, které se jeví jako zvědavé, prozkoumávající své okolí, vyvolává u pečujících osob

více reakcí (Schunk & Pajares, 2001). Rodiče, pokud se jim podaří vybudovat vřelé a podporující prostředí, mohou potomka motivovat k učení se novým dovednostem a urychlit jeho intelektuální vývoj (Meece, 1997). Vývoj vysoké vnímané osobní účinnosti je dále ovlivněn tím, jak se rodičům podaří pracovat s temperamentem jejich dítěte. Podmínkou pro rozvoj vnímané osobní účinnosti je vznik bezpečné vazby mezi dítětem a matkou, případně jinou pečující osobou (Hoskovcová, 2013). Postupem času však rodičovský vliv slábne a do popředí se dostává role vrstevníků. Čím víc se jedinec s osobou v jeho okolí ztotožňuje, tím spíš mohou výsledky jejího chování proměňovat jeho vnímanou osobní účinnost. Pokud student vidí úspěšného kamaráda, zvýší se jeho vnímaná osobní účinnost a motivace k vykonání daného úkolu (Schunk & Hanson, & Cox, 1987). Jedincova účinnost je také ovlivňována příslušností k dané vrstevnické skupině. Členové se vzájemně podobají (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989) a mají tendenci dělat stejná rozhodnutí (Berndt & Keefe, 1992). Na vnímanou osobní účinnost také působí školní prostředí. Obecně platí, že v průběhu let strávených na škole studentova vnímaná osobní účinnost spíše upadá (Pintrich & Schunk, 1996). Děje se tak především u studentů, kteří nejsou odolní vůči soutěživému prostředí a narůstajícím požadavkům, které na ně škola klade (Bandura, 1997).

## 2 Vnímaná akademická účinnost

Důležitým zdrojem víry ve vlastní akademický úspěch je vnímaná akademická účinnost (Wang & Neihart, 2015). Tento koncept má svůj původ v teorii vnímané osobní účinnosti. Nevypovídá o skutečné míře schopností jedince, ale o jeho názoru, že je schopen při plnění daných úkolů obstát (Bandura, 1997). Vnímaná akademická účinnost vypovídá o přesvědčení studenta, že je schopen dostatečně kvalitně vykonat požadavky, které jsou na něj kladeny (Bong & Skaalvik, 2003).

Vnímaná akademická účinnost ale není jediným konstruktem, který ovlivňuje motivační procesy jedince a jeho výsledný úspěch. Důležitou roli zde hraje také sebepojetí, tedy konstrukt, který je též součástí sociálně kognitivní teorie (Bandura, 1986b). Sebepojetí a vnímaná akademická účinnost jsou v dnešní době pravděpodobně dva nejlépe prozkoumané konstrukty zabývající se studijní motivací (Bong & Clark 1999). Oba konstrukty blíže popíšu v následující podkapitole.

### 2.1 Vnímaná akademická účinnost a akademické sebepojetí

I přes rozdíly mezi těmito konstrukty, mají vnímaná akademická účinnost a akademické sebepojetí mnoho společného. Vzájemným srovnáním obou konstruktů můžeme těmito pojetím přeci jen lépe porozumět.

V porovnání s vnímanou osobní účinností se akademické sebepojetí jeví jako mnohem komplexnější konstrukt. Sebepojetí obsahuje kromě složky kognitivní též složku afektivní a je velmi ovlivňováno sociálním srovnáváním (Bong & Clark, 1999). Vypovídá o tom, jak jedinec vnímá sám sebe (Shavelson & Bolus, 1982). Jedinec na sebe nahlíží skrz zkušenosti přicházející z okolního prostředí a prostřednictvím toho, jak tyto zážitky interpretuje. Sebepojetí je ovlivňováno podporou a zpětnou vazbou získávanou ze strany blízkých osob. Neopomenutelnou roli hraje také to, jakou důležitost jedinec přisuzuje svému vlastnímu chování (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Podle Skaalvika a Rankina (1990) má akademické sebepojetí dvě složky: kognitivní („Dokážu splnit tento úkol?“) a hodnotící („Jak dobrý budu při plnění tohoto úkolu?“). Afektivní složka sebepojetí vypovídá o vnímání vlastní hodnoty jedincem (Covington, 1984) a vztahuje se také k tomu, zda jedinec v dané situaci vlastní já přijímá, či nikoli (Bong & Clark, 1999). Citové reakce mohou mít podobu srovnávání

sebe sama se standardem, jehož kompetence jsme přijali za normu (Ruble, Parsons, & Ross, 1976).

Vnímaná akademická účinnost na rozdíl od akademického sebepojetí neobsahuje afektivní hodnocení, pracuje zejména s kognitivně zpracovaným přesvědčením o vlastních schopnostech uspět při studiu (Bong & Clark, 1999). Vnímání vlastní hodnoty nemusí vypovídat nic o vnímané akademické účinnosti, ale vysoká míra této účinnosti mnohdy velmi silně ovlivňuje pocit vlastní hodnoty (Covington, 1984).

Akademické sebepojetí se pro svůj širší záběr jeví jako více integrovaný konstrukt. Zahrnuje jak popisné, tak hodnotící závěry a následné afektivní reakce. Na druhé straně vnímaná akademická účinnost vystupuje spíše jako jednodimenzionální konstrukt, který vyjadřuje studentovo kognitivně zpracované přesvědčení o vlastních schopnostech. Mnohdy může být velmi těžké tyto pojmy odlišit, obzvláště při kladení otázek zjišťujících sílu těchto psychologických konstruktů. Studentovo přesvědčení o vlastních schopnostech potřebných pro vykonání školních úkolů se totiž jasně odráží v jeho akademickém sebepojetí (Bong & Clark, 1999).

Dalším rozdílem mezi uvedenými konstrukty je vztah k sociálnímu srovnávání. Vnímaná akademická účinnost se odvíjí spíše od zkušenosti jedince s daným úkolem, zatímco akademické sebepojetí je mnohdy ovlivňováno srovnáváním se s ostatními studenty (Zimmerman, 1995). Pravdou však zůstává, že zmíněné srovnávání se uplatňuje i v rámci vnímané akademické účinnosti. Děje se tak v případě čerpání přesvědčení o vlastní účinnosti ze zástupných zkušeností, tedy v situaci, kdy má student vykonat takový úkol, se kterým se sám doposud nesešel (Bandura, 1997).

Vědci se shodují, že je snazší předpovědět budoucí akademický úspěch spíše prostřednictvím zjišťování míry vnímané akademické účinnosti než zabýváním se akademickým sebepojetím (Pajares, Miller, & Johnson, 1999). Zdá se, že sebepojetí nám nabízí daleko obecnější nazírání na jedincovy schopnosti a jeho sebehodnocení, což způsobuje jeho poněkud omezenou užitečnost v rámci zjišťování výkonu při specifických akademických úkolech (Bong & Clark, 1999).

## 2.2 Vnímaná akademická účinnost v rámci školního prostředí

Vnímaná akademická účinnost vypovídá o schopnosti jedince učit se a plnit úkoly, které vyžaduje studium. Toto přesvědčení se může vztahovat jak k velmi obecným schopnostem a dovednostem potřebným k úspěšnému studiu, tak i k velice konkrétním úkolům, které na ně kladou jednotlivá studijní odvětví (Pajares & Usher, 2008). Vnímaná akademická účinnost tvoří základ studentovy motivace ke studiu, jeho osobní pohody a úspěchu. Student může čerpat motivaci z nejrůznějších zdrojů, všechny ale vychází z přesvědčení, že jedinec je schopen svým chováním provádět změny (Bandura, 2004). Pokud mu zmíněné přesvědčení chybí, bude jen velmi málo motivován k tomu být aktivní či vytrvat v činnosti i přes přítomnost komplikací. S tím souvisí i skutečnost, že si studenti vybírají ke studiu spíše takové oblasti, v rámci kterých se považují za schopné. Naopak aktivity, při kterých se cítí nekompetentní, raději nevyhledávají (Pajares & Usher, 2008).

Vnímaná akademická účinnost vychází podobně jako vnímaná osobní účinnost ze čtyř základních zdrojů (Bandura, 1997). Jedná se o pozitivní zkušenosti, zástupné zkušenosti, sociální přesvědčení a fyziologické a emocionální stavy. I zde nejvýznamněji působí vlastní pozitivní zkušenost. Osobní úspěch v dané činnosti vede k navýšení pocitu účinnosti pro konkrétní oblast. Změny na poli vnímané akademické účinnosti probíhají i prostřednictvím pozorování chování a jeho výsledků u spolužáků. Toto se děje především v situacích, kdy si jedinec není jistý svými schopnostmi nebo v případě, kdy má jedinec málo osobních zkušeností s řešením daného problému (Pajares & Usher, 2008).

Důležitým faktorem, který ovlivňuje vnímanou akademickou účinnost studentů, je komunikační styl, který zastává jejich vyučující. Je žádoucí, aby se vyučující nezaměřoval pouze na svůj vlastní výklad, raději by měl do hodin přinášet kontroverzní témata, která by spolu se svými žáky podroboval diskuzi (Green, 2003). Pro rozvoj vnímané akademické účinnosti je velmi důležité, aby studenti nebyli jen pasivními posluchači, ale aby se aktivně zapojovali do procesu výuky (Tomm, 1990). Pokud jde o prostředí školy, důležitou roli nehraje pouze míra vnímané akademické účinnosti studentů, kteří ji navštěvují, ale výrazným tvůrcem atmosféry v rámci školní skupiny je osobnost učitele, konkrétně míra jeho vnímané osobní účinnosti (Bandura, 1993). Vyučující, kteří sami sebe při předávání informací studentům vnímají jako dostatečně účinné, utváří pro žáky více podpůrné prostředí a udělený čas dokáží efektivně využít, čímž pomáhají studentům vyvíjet se a lépe prospívat (Gibson & Dembo, 1984).

Akademická půda mnohdy vytváří prostor pro vzájemné srovnávání. Některé postupy využívané na školách mohou příliš akcentovat standardizovanou a normativní optiku nazírání na studenty. Nabytý pocit nekompetentnosti poté může vést k podkopávání žákovy vnímané akademické účinnosti (Bandura, 1997).

Na člověka se díváme jako na jednotlivce, který ale nefunguje pouze individuálně. Kolektiv ve školní třídě, škola jako taková, příslušnost k školnímu klubu, katedry, to vše představuje prostředí, v němž dochází k rozvíjení vnímané kolektivní účinnosti. Tato účinnost vypovídá o sdíleném přesvědčení, že je skupina schopna dosáhnout cíle: Jde například o víru studentů v to, že se dokáží naučit požadované učivo nebo přesvědčení vyučujících, že jsou schopni žákům předat potřebné informace (Pajares & Usher, 2008).

### **2.3 Vnímaná akademická účinnost v kontextu recipročního determinismu**

Sociálně kognitivní teorie stojí na předpokladu neustálé interakce osobnosti, chování a prostředí (Kučera, 2013). Mezi **behaviorální faktory** v rámci školního prostředí řadíme například školní úspěch v rozličných oblastech, nejrůznější školní výkony, množství vynaloženého úsilí, využívání seberegulačních strategií, či vytrvalost a houževnatost při dosahování cíle. Patří sem taktéž účast při školních aktivitách, výběr kurzů, studijního zaměření a kariéry (Pajares & Usher, 2008). Byla zjištěna souvislost mezi nižší mírou vnímané akademické účinnosti a nepoctivým chováním studentů (Bandura, 1997). Přesvědčení o akademické účinnosti určuje, kolik úsilí student ke zvládnutí školních požadavků vyvine, jak dlouho dokáže překonávat překážky a jak se zachová, pokud nastane nepříznivá situace.

Podle Zimmermana (1994) představuje vnímaná akademická účinnost důležitý zdroj seberegulačních procesů, které se projevují například v tom, kam se student rozhodne nasměřovat své úsilí. Studentova vnímaná akademická účinnost též určuje povahu pozorování a hodnocení sebe sama. Sebevědomí studenti se nebojí výzev a na cestě za dosažením těchto ideálů dokáží využívat efektivní seberegulační strategie (Pajares & Usher, 2008).

To, jaké kurzy studenti preferují a jaké zaměření studia si volí, do jisté míry nesouvisí s předchozím úspěchem v těchto předmětech, ale jedná se spíše o výsledek vnímané akademické účinnosti v daných oblastech. Případy studentů, kteří se raději nevěnují jistým oborům, jelikož se podceňují, nejsou výjimkou (Hackett, 1995).

Mezi **faktory prostředí**, které ovlivňují vnímanou akademickou účinnost patří kultura, v níž jedinec žije, podpora ze strany nejbližších – ale také požadavky, které na studenta klade

jeho rodina – působení učitele, školního kolektivu či vrstevnické skupiny. Neopomenutelný vliv na vnímanou akademickou účinnost má zpětná vazba nebo sociální vzory. Obecně platí, že studenti s vysokou mírou vnímané akademické účinnosti mají tendenci vytvářet kolem sebe takové prostředí, které jim ulehčí průběh studia. Takoví žáci si navyknou průběžně studovat a vyhýbají se faktorům, které by je mohly rozptylovat. Studenti s nízkou vnímanou akademickou účinností neoplývají dostatečnými seberegulačními mechanismy a často se nechají rozrušit impulzy přicházejícími z okolního prostředí (Bandura, 1997).

Z hlediska faktorů vnějšího prostředí nelze pominout vliv působení sociálních modelů na míru naší vnímané akademické účinnosti. Studentům velmi pomáhá, když jsou svědky úspěchu jejich spolužáků. Pokud vidíme, že se spolužák, s kterým se dokážeme do jisté míry ztotožnit, dokázal vypořádat s náročným úkolem, pocit osobní účinnosti pro daný problém v nás vzroste (Bandura, 1997).

Jestliže v naše schopnosti věří naši blízcí, je o moc snazší udržet míru vnímané akademické účinnosti vysoko (Bandura, 1997). Pokud jde o akademický úspěch, studentova rodina hraje klíčovou roli. Rodiče působí na intelektuální vývoj potomka prostřednictvím nejrůznějších mechanismů (Bandura, 1993). Jedná se například o pomoc s přípravou do školy, kladení důrazu na kvalitu vzdělání, podporování a povzbuzování, osvojení si zvyku věnovat se domácím úkolům a v neposlední řadě odměňování vynaloženého úsilí (Epstein, 1990). Rodiče se silným pocitem vnímané rodičovské účinnosti vedou potomky k rozvíjení svého vlastního potenciálu. Kládou důraz na jejich aspirace a rozvíjení schopností, což vede ke zlepšování sociálních vztahů, k emocionální pohodě, potažmo k akademickým úspěchům jejich dítěte (Caprara, Regalia, Scabini, Barbaranelli, & Bandura, 2004). Rodiče s vysokou mírou vnímané osobní účinnosti nazírají na vzdělání s pocitem sdílené zodpovědnosti. Čím vyšší je jejich vnímaná osobní účinnost, tím spíše vedou vlastního potomka k učení a aktivněji se podílí na chodu školy jako takové (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1987).

Dřívější výzkumy naznačily, že míru vnímané akademické účinnosti podporuje skutečnost, že student vyrůstá v úplné rodině (Kalter, Alpern, Spence, & Plunkett, 1984). Objevily se též názory zdůrazňující vliv socioekonomického statusu žákovy rodiny. Podle těchto studií fungovala mezi socioekonomickým statutem a vnímanou akademickou účinností přímá úměrnost (Coleman & Karraker, 1998).

Ovšem Weiser a Riggio (2010) předložili odlišné poznatky. V jejich studii vyšlo najevo, že studenti pocházející z rodiny s vyšším socioekonomickým statutem, zakouší nižší míru vnímané akademické účinnosti. Navíc skutečnost, zda studentovi rodiče jsou rozvedeni, či žijí pospolu, má dle autorů této studie jen velmi malý vliv na rozvoj vnímané akademické účinnosti

jejich dítěte. Podle autora by tomu tak mohlo být proto, že žáci, kteří nevyrostali v příliš ideálním rodinném prostředí, si vybudovali dobré strategie zvládnání stresu a navzdory těmto okolnostem si vyvinuli vysokou míru vnímané akademické účinnosti (Weiser & Riggio, 2010).

Nehledě na strukturu či socioekonomický status rodiny, významným prediktorem vnímané akademické účinnosti je kvalitní vztah mezi studentem a jeho rodiči (Yuan, Weiser, & Fischer, 2016). Důležitou proměnnou představuje rodičovský styl, který je studentovými rodiči uplatňován (Bigner, 2010). Výzkumy ukázaly, že nejúčinnější cestu k navýšení školního úspěchu u dětí představuje autoritativní rodičovský styl. Arnett (2010) tento způsob výchovy popisuje jako citlivý a bohatý na přiměřeně náročné požadavky kladené na dítě. Nechybí ani jasně nastavená pravidla a potomek chápe, co od něj jeho rodiče očekávají (Arnett, 2010).

Vnímaná osobní účinnost, jakožto **osobnostní faktor**, který podle teorie recipročního determinismu zpětně působí na faktory behaviorální a faktory okolního prostředí, podporuje rozvoj motivačních konstruktů a také vnímané akademické účinnosti. Studenti s vysokou mírou vnímané akademické účinnosti přisuzují škole a vyučovaným předmětům velkou důležitost, mají zájem o vzdělání, jsou optimističtí a zaměřeni na cíl. Mezi další osobnostní faktory, uplatňující se v rámci školního prostředí, řadíme očekávané výsledky, kognici, metakognici, optimismus, genderovou příslušnost, etnický původ, dosažený věk nebo školní, sociální, verbální schopnosti či duševní kapacitu. Nelze nezmínit ani motivační proměnné: sebepojetí, sebevědomí, místo kontroly, osobní ideály nebo naše vlastní směřování (Pajares & Usher, 2008).

## 2.4 Současné výzkumy vnímané akademické účinnosti

Míra studentovy vnímané akademické účinnosti určuje zaměření jeho aspirací, úroveň motivace a akademické úspěchy (Bandura, 1993). Pokud jde o výzkum vnímané akademické účinnosti, výzkumníky zajímá to, jak probandi hodnotí úroveň, obecnost a sílu jejich důvěry v dokončení činnosti nebo v dosažení úspěchu v rámci prováděné aktivity. Konkrétně se může jednat o zjišťování sebevědomí při řešení úloh, které přináší jednotlivé školní předměty, nebo při využívání seberegulačních strategií (Pajares & Usher, 2008).

Zajímavou studii týkající se vnímané akademické účinnosti představili vědci ze sociologického ústavu na univerzitě v Gentu. Cílem jejich zkoumání bylo zjistit, zda jsou dívky více odolné vůči tlaku, který na ně vyvíjí jejich genderová role. Následně chtěli přinést poznatky o souvislosti mezi tímto tlakem a vnímanou akademickou účinností. K zájmu o tuto



problematiku autory přivedla skutečnost, že v Belgii dívky dlouhodobě překonávají chlapce ve studijních výsledcích. Výzkumu se účastnilo více než šest tisíc žáků z padesáti devíti belgických škol, průměrný věk probandů činil 12 let (Vantieghem & Houtte, 2015). Vnímaná akademická účinnost byla zjišťována pomocí škály o osmi položkách, tato metoda vycházela ze škály, jejímž autorem je Caprara a jeho kolegové (2011). K měření intenzity tlaku genderové role byla využita existující „subškála“ dotazníku týkajícího se genderové identity vytvořeného Eganem a Perrym (2001). Výsledky šetření ukázaly, že u dívek docházelo k nárůstu míry vnímané akademické účinnosti tím spíše, pokud zakoušely intenzivnější tlak jejich genderové role. Naopak u chlapců měl tento tlak opačné důsledky (Vantieghem & Houtte, 2015).

V roce 2012 se skupina rumunských vědců ve své studii zabývala objevením vztahů mezi vnímanou akademickou účinností, emoční inteligencí a akademickou úspěšností u rumunských studentů (Cătălina, Mohorea, & Stănescu, 2012). Emoční inteligenci chápeme jako schopnost co nejpřesněji vnímat, hodnotit a vyjadřovat emoce. Jedná se o schopnost rozumět emocím, umění regulovat je tak, aby nám pomáhaly v citovém a intelektuálním vývoji (Salovey & Mayer, 1990). Dnes již nepanuje všeobecné přesvědčení, že za akademickým úspěchem stojí především schopnosti či inteligence, stále větší pozornost je upírána na sociální a emocionální faktory. Bylo zjištěno, že studenti s vysokou mírou emoční inteligence podávají ve škole lepší výkony (Vidal Rodeiro, Bell, & Emery, 2009). Výzkumu se účastnilo 92 vysokoškolských studentů, jejichž věk se pohyboval v rozmezí od 18 do 25 let, jednalo se o 77 žen a 15 mužů. Studentům byl k vyplnění předložen nástroj College academic self-efficacy scale (Owen & Froman, 1988) a Shutte Emotional Intelligence Scale (Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, 1998). Owenův test (CASES) je sebehodnotící nástroj, který se skládá z 33 otázek, na které lze reagovat výběrem z 5 možných odpovědí, reprezentujících míru souhlasu s daným tvrzením. Tento inventář zjišťující míru emoční inteligence se též skládá ze 33 sebehodnotících položek a respondenti opět odpovídají prostřednictvím pětibodové škály. Otázky testu pokrývají oblasti vnímání emocí, řízení vlastních emocí, řízení emocí ostatních lidí a využívání emocí. Výsledky zkoumání přinesly zjištění, že emoční inteligence (zvláště dimenze řízení vlastních emocí a využívání emocí) determinuje vnímanou akademickou účinnost. Tyto výsledky ukázaly, že na základě emoční inteligence lze předpovídat míru vnímané akademické účinnosti, ale pouze v poněkud omezeném rozsahu. Pozitivní dopad vysoké emoční inteligence ve vztahu k vnímané akademické účinnosti byl objeven u dimenzí řízení vlastních emocí a u využívání emocí. Vědci zjistili, že studenti s vysokou mírou vnímané akademické účinnosti předpokládají, že jsou vysoce emočně inteligentní a dokážou řídit a využívat své emoce. Pokud jde o vztah vnímané

akademické účinnosti a akademického úspěchu, byla v rámci tohoto výzkumu prokázána mírná korelace. Mezi emoční inteligencí a akademickým úspěchem nebyl zjištěn žádný významný vztah. Výsledky této studie by mohly navázat na tvrzení Belangera a kolektivu (2007), které předpokládá, že neexistuje přímá spojitost mezi emoční inteligencí studenta a jeho akademickým úspěchem. Ti studenti, kteří mají více rozvinutou emoční inteligenci, mají také vyšší míru vnímané akademické účinnosti, což pozitivně ovlivňuje jejich úspěch ve škole (Cătălina, Mohorea, & Stănescu, 2012).

Prokrastinaci neboli dobrovolné odkládání nezbytných či osobně důležitých činností i přes očekávání neblahých následků (Klingsieck, 2013), zná velmi dobře mnoho studentů. Prokrastinující žák raději nejprve vykoná méně zásadní úkoly namísto těch důležitých, které mnohdy odkládá tak dlouho, jak je to jen možné (Batoool, Khursheed, & Jahangir, 2017). Toto chronické odkládání plnění povinností má jak kognitivní, tak konativní a emoční koreláty. Batoool, Khursheed a Jahangir (2017) se ve svém výzkumu pokusili určit vztahy mezi akademickou prokrastinací, sebeúctou a vnímanou akademickou účinností. Smyslem studie bylo prozkoumat, zda ve vztahu mezi akademickou prokrastinací a sebeúctou studenta figuruje vnímaná akademická účinnost jako jakýsi zprostředkovatel. Výzkumu se účastnilo celkem 502 studentů (210 mužů a 292 žen), jejichž věk se pohyboval mezi 22 a 24 lety. Pomocí účelového vzorkování bylo zajištěno, že se studie účastnili studenti napříč všemi obory. Respondentům byla k vyplnění předložena škála měřící vnímanou osobní účinností, Rosenbergova (1965) škála sebeúcty a pro studenty určená stupnice hodnocení prokrastinace. Byl zjištěn vztah mezi sebeúctou a akademickou prokrastinací, také se ukázalo, že vnímaná akademická účinnost vystupuje v tomto vztahu jako zprostředkovatel. Výsledky této studie podpořily tvrzení, že studenti, kteří často prokrastinují, jsou zároveň osoby s malou sebeúctou (Flett, Hewitt, Blankstein, & Koledin, 1992). Takoví žáci mnohdy odkládají své povinnosti, nebo se jim dokonce snaží zcela vyhnout, ať už proto, že se „nicneděláním“ snaží chránit svou sebeúctu ze strachu z hrozícího neúspěchu nebo kvůli nízké míře vnímané akademické účinnosti, která je navázána na jejich malou sebeúctu. Zdá se, že nedostatek sebeúcty nezpůsobuje prokrastinaci přímo, avšak míra sebeúcty určuje přesvědčení o vnímané akademické účinnosti, což může vést ke vzniku odkládání povinností. Pokud jde o akademickou prokrastinaci, byly rovněž zjištěny rozdíly v rámci pohlaví studentů. Muži odkládají povinnosti častěji než ženy, raději pracují pod tlakem a nárazově (Batoool, Khursheed, & Jahangir, 2017).

## 2.5 Možnosti rozvíjení vnímané akademické účinnosti

Vnímaná akademická účinnost může být rozvíjena nejrůznějšími způsoby. Jak již bylo zmíněno, studentovo přesvědčení o schopnosti vykonat potřebné akademické požadavky je ovlivněno rodinným prostředím, ze kterého pochází, výchovným stylem, který zastávají jeho rodiče, způsobem organizace výuky, komunikačním stylem učitele nebo například příslušností k určité vrstevnické skupině. Nyní zaměřím pozornost na několik konkrétních návrhů, jak lze posílit vnímanou akademickou účinnost.

Studijní cíle, které si pro sebe žák volí, by měly být krátkodobé a jasně formulované. Je dobré, aby byly dostatečně náročné, ale ne tak, aby jich jedinec nemohl dosáhnout. Takto nastavené cíle zvyšují studentovu vnímanou akademickou účinnost mnohem více než obecné, špatně uchopitelné a dlouhodobé směřování (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Pro studenta je velmi žádoucí, aby v průběhu svého studia zaznamenával znatelný pokrok, k čemuž velmi dobře slouží právě krátkodobé cíle. Pokoření dílčích cílů zvyšuje studentovu motivaci ke zlepšování se a roste jeho míra vnímané akademické účinnosti (Schunk, 1995).

Dalším způsobem, jak zvyšovat vnímanou akademickou účinnost, je poskytnutí takových učebních strategií, které studentům pomohou na cestě za úspěchem. Pokud jedinec věří, že má prostředky potřebné k dosažení úspěchu, bude se při zdolávání úkolu cítit účinně a vzroste jeho přesvědčení o vlastních schopnostech. Doporučuje se, aby se student pokusil svou učební strategii popsat prostřednictvím slov, jelikož touto verbalizací zaměří svou pozornost na důležité oblasti úkolu, což mu umožní pracovat systematicky. Následně se zvýší studentova pravděpodobnost úspěchu i jeho míra vnímané akademické účinnosti (Schunk, 1995).

Nejen rodiče, ale zejména vyučující by neměli zapomínat poskytovat studentům zpětnou vazbu. Zpětná vazba je důležitá zejména na počátku procesu učení, kdy může studenta informovat o tom, zda pochopil úkol správně a jestli se ubírá žádoucí cestou. Průběžná zpětná vazba studenta motivuje, usměrňuje jeho počínání, informuje ho o pokrocích, které vykonal a posiluje pocit jeho vlastní účinnosti (Schunk & Pajares, 2001).

Vnímanou akademickou účinnost lze navýšit i odměňováním, které by ale mělo nastat pouze v případě, že byl splněn stanovený úkol. I proto je důležité plánovat krátkodobé cíle. Odměna za vykonanou úlohu studenta informuje o pokroku, kterého dosáhl při učení (Schunk & Pajares, 2001).

## 2.6 Studium psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy

Podle Bandury (1993) by měl vzdělávací systém studenty vybavit intelektuálními nástroji, sebevědomím a v neposlední řadě schopností učit se v průběhu celého života. Takové zkušenosti umožní jedinci získat nové znalosti a pěstovat své dovednosti jak pro vlastní potřebu, tak z důvodu zlepšení podmínek vlastního života.

Nyní bude pozornost zaměřena na specifika studia na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Součástí této kapitoly budou informace čerpané z webových stránek katedry, ale i moje vlastní poznatky, ke kterým jsem v rámci svého studia dospěla. Považuji za důležité tuto kapitolu do bakalářské práce zahrnout, neboť právě to, jak se student umí vypořádat s požadavky, které na něj klade škola, může být zdrojem růstu vnímané akademické účinnosti.

Studium na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy je rozděleno na bakalářské a magisterské. **Bakalářský stupeň** vzdělání v oboru psychologie poskytuje „základní odborné znalosti vybraných psychologických disciplín, orientaci ve zvoleném spektru psychologických aplikací, základy postupů a odborných dovedností, které mu umožní propojení s poznatky vybraných sociálních a humanitních věd i s poznatky biologických základů psychologie. Tyto znalosti a dovednosti mu umožní splnit nároky kladené na 1. stupeň profesního vzdělávání v oboru psychologie“ (Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, 2015). Toto tříleté studium je koncipováno spíše teoreticky, na praxi se důraz příliš neklade. Student získává široké spektrum informací, které představuje vhodný základ pro dokončení studia v rámci navazujícího magisterského programu. Student v průběhu bakalářského studia navštěvuje nejen psychologické kurzy, pozornost je věnována i příbuzným oborům, jako je sociologie, sociální práce, andragogika či speciální pedagogika. Studentům se tak otevírá brána nejen k navazujícímu magisterskému studiu, ale dokonce i mimo obor psychologie. Důraz je kladen na výuku psychologické metodologie a možností poznávání a zkoumání člověka v kontextu jeho sociálních vztahů. Nechybí ani studium aplikovaných psychologických disciplín, které studenta připravují pro navazující magisterské studium nebo pro práci v příbuzných oborech. V rámci mnoha předmětů vyučovaných na bakalářském stupni studia psychologie jsou studenti vedeni k rozvoji komunikačních schopností a umění dobře prezentovat nejrůznější témata. Práce mnohdy probíhá v malých skupinách, je tedy třeba umět se přizpůsobit týmové spolupráci. Při psaní bakalářské práce vykazuje student schopnost práce s informačními zdroji a literaturou – schopnost vybrat z nepřehledného množství materiálů to

nejpodstatnější a formulovat smysluplný text. Bakalářská práce se taktéž neobejde bez dovednosti základního statistického zpracování dat.

V průběhu **magisterského studia** dochází k dalšímu rozvoji znalostí teoretických i aplikovaných psychologických disciplín a psychologické metodologie. Absolvent pětiletého studia psychologie se může velmi dobře uplatnit v rámci psychologického výzkumu nebo při vyučování psychologie na vysokých školách. Získáním magisterského titulu však vzdělávání v psychologii většinou nekončí, pro hlubší specializaci je třeba věnovat se dalšímu postgraduálnímu studiu.

Studium psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy vyžaduje vysokou míru zapojení studentů (student engagement). Jedná se o multidimenzionální konstrukt, který obsahuje emoční, behaviorální a kognitivní složky (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Chápeme jej jako kvalitu vynaloženého úsilí a angažovanosti studenta v rámci jeho studijních aktivit (Kuh, 2009). Zjednodušeně řečeno, studentovo zapojení vypovídá o míře jeho angažovanosti při vykonávání konkrétních úkolů či aktivit (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Akademické zapojení studentovi pomáhá dosáhnout vytyčených cílů. Důležitou roli zde hraje míra investovaného času a energie do studia či aktivní participace v rámci dění na škole (Finn, 1989). Finn (1989) za důležitou součást studentova zapojení označil vztahy se spolužáky či vyučujícími, pocit sounáležitosti se školou a její oceňování studentem.

Z vlastní zkušenosti mohu dodat, že studium na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy rozvíjí zájem studentů o tento obor a vyučující se snaží motivovat studenty k samostudiu. Student získává bohaté informace o nabízené literatuře a záleží na něm, jakým směrem se rozhodne ubírat, je však v tomto rozhodnutí plně podporován, jasná vize profesního směřování je zde velmi vítána. Jak již bylo zmíněno, bakalářské studium má převážně teoretickou povahu, praxe je vyžadována především až v navazujícím magisterském stupni vzdělání. Student musí být v tomto ohledu velmi samostatný a praxi či stáž si musí sám zajistit. Obecně lze říci, že studium psychologie na naší katedře dává svým studentům velkou svobodu, a tím pádem i notnou dávku zodpovědnosti, s čímž musí jedinec, pokud chce úspěšně zakončit své studium, správně naložit.

Domnívám se, že kromě samostatnosti a zodpovědnosti, je zde ještě další předpoklad studenta, který po něm studium psychologie vyžaduje: Jedná se o dostatečnou úroveň emoční inteligence. Tento specifický druh inteligence vypovídá o schopnosti jedince rozumět emocím a používat je tak, aby fungovaly ve prospěch jeho myšlení. Emočně inteligentní člověk dokáže přesně vnímat povahu emocí, umí je správně hodnotit a vyjadřovat. Dokáže své emoce regulovat, rozumí jim a oplývá znalostmi o nich (Mayer & Salovey, 1997).

Tyto zmíněné předpoklady ke studiu psychologie bych chtěla využít v závěrečné části práce: Prozkoumat do jaké míry souvisí s vnímanou akademickou účinností.

## **2.7 Měření vnímané akademické účinnosti**

Bylo by velmi nepravděpodobné, aby jedinec exceloval ve všech sférách. Vnímaná osobní účinnost souvisí s tím, jaké oblasti se jedinec rozhodne kultivovat, a zvyšovat tak pocit vlastní účinnosti v rámci zvolené činnosti. Pokud bychom chtěli měřit obecnou míru vnímané osobní účinnosti zahrnující všechny dílčí složky, získali bychom poněkud zkreslené informace. Vysvětlující a prediktivní hodnota takového přístupu by byla velmi omezená. Jednotlivé položky takto obecného nástroje by byly formulovány velmi obecně, pravděpodobně by nezohledňovaly požadavky konkrétních situací a jiné důležité okolnosti. Proto je nutné, aby měření vnímané osobní účinnosti bylo zaměřené na konkrétní oblast lidského fungování (Pajares & Urda, 2006). Na vnímanou osobní účinnost nelze nazírat jako na obecnou dispozici, aniž bychom vzali v úvahu její kontext. Jedná se o fenomén zahrnující mnoho dílčích aspektů (Bandura, 1997).

Přesvědčení o osobní účinnosti se proměňuje na základě třech dimenzí: úroveň náročnosti činnosti, obecnost přesvědčení a intenzita tohoto přesvědčení. Míra vnímané osobní účinnosti se různí podle náročnosti úkolu, kterému se věnujeme. Student může být přesvědčen o svých schopnostech pouze při vykonávání jednoduchých úkolů, jeho spolužák si naopak troufne i na úkoly mnohem náročnější. Oba mají pro danou činnost vnímanou osobní účinnost, liší se však z pohledu náročnosti zadaného úkolu. Víra ve vlastní účinnost může mít různou obecnost. Vnímaná akademická účinnost může být zaměřena na jeden konkrétní aspekt studia nebo se může týkat široké škály aktivit. Vnímaná akademická účinnost může mít u různých studentů různou intenzitu. Jedinci se silným přesvědčením o vlastní účinnosti si své úsilí dosáhnout úspěchu udrží i přes přítomnost překážek na jejich cestě. Na rozdíl o studentů, jejichž vnímaná osobní účinnost je spíše slabá, tudíž v případě neúspěchu náchylná k dalšímu oslabování (Bandura, 1997).

Uvedené dimenze je potřeba zohlednit při tvorbě dotazníku tak, aby otázky zjišťující míru vnímané akademické účinnosti bylo formulovány co možná nejpřesněji. Respondent se v dotazníku setká s položkami, které reflektují různou míru náročnosti požadavků daných činností a jeho úkolem je přiřadit ke každé položce sílu jeho vlastního přesvědčení o účinnosti v rámci dotazované aktivity. V dotazníku zjišťujeme hodnocení vnímané schopnosti vykonat

potřebné činnosti, proto je třeba otázky formulovat způsobem „mohu“, „umím“ či „dokážu“ (can do). Nezjišťujeme studentův záměr, používání formulací „udělám“, „budu“ (will do) je lepší se vyhnout (Bandura, 1997). Bandura (2006) pro potřeby výzkumu využívá stobodovou škálu rozdělenou po desetibodových intervalech na deset částí. Účastníkům výzkumu jsou předkládány modelové situace různé náročnosti a respondenti na ně odpovídají výběrem odpovídajícího intervalu, kde „0“ vypovídá o neschopnosti provést úkol a „100“ znamená velkou jistotu při plnění požadavku. Takto koncipovaná škála je vhodná pro její vysokou senzitivitu. Pokud by škála sestávala jen z několika možných odpovědí, neoplývala by dostatečnou reliabilitou, a neměla by potřebné rozlišovací schopnosti. Škály zjišťující míru vnímané osobní účinnosti se pohybují v kladných hodnotách, nula vyjadřuje absolutní neschopnost vykonat danou činnost, záporné hodnoty by tedy byly zbytečné. Ačkoli zamýšlení se nad vlastním vysokým self-efficacy v budoucnosti může být lákavé, otázky dotazníku by neměly zjišťovat respondentovu vizi ohledně jeho budoucí vnímané osobní účinnosti, měly by být koncipovány tak, aby zjišťovaly stávající schopnosti tady a teď.

## 3 Návrh výzkumného projektu

Literárně přehledová část této práce přinesla poznatky z oblasti vnímané osobní účinnosti, uvedený koncept jsem zasadila do širších souvislostí sociálně kognitivní teorie. Tato část práce dále nabídla informace o zdrojích a vývoji vnímané osobní účinnosti. S ohledem na cíl bakalářské práce jsem pozornost následně přesunula ke konkrétnějšímu konstruktovi a sice k vnímané akademické účinnosti, možnostem jejího rozvíjení a odlišení tohoto konstruktovi od akademického sebepojetí. Uvedla jsem též nejnovější výzkumy v dané oblasti. Empirická část bakalářské práce cílí na aplikaci teoretických poznatků. Tato práce si klade za cíl **přinést poznatky o vývoji vnímané akademické účinnosti u studentů psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy**. Jelikož předmětem zkoumání je vývoj vnímané akademické účinnosti v čase, rozhodla jsem se využít kvantitativní longitudinální studii.

Pro měření vnímané akademické účinnosti budu používat metodu dotazníkového šetření. Vzhledem ke skutečnosti, že pro českou populaci neexistuje standardizovaný dotazník zjišťující vnímanou akademickou účinnost, bude nejprve potřeba tento výzkumný nástroj vytvořit. Jelikož součástí bakalářské práce je návrh výzkumného projektu (nikoli výzkum samotný se všemi potřebnými náležitostmi), nebudu uvádět celé znění dotazníku, navrhu pouze důležité modelové otázky.

### 3.1 Výzkumný problém

Návrh výzkumu bude zaměřen na zjišťování, zda se v průběhu studia psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy mění studentova vnímaná akademická účinnost. Pozornost zaměřím na zjištění souvislosti mezi konkrétními požadavky, které na studenta klade právě studium psychologie, a změnami míry jeho vnímané akademické účinnosti. V kapitole „Studium psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy“ jsem uvedla, že nároky studia na této katedře by se daly shrnout a pojmenovat jako „zodpovědnost“, která se odráží v míře studentova zapojení (student engagement). Cílem tedy bude zjistit souvislost mezi zapojením studentů a mírou jejich vnímané akademické účinnosti. Následně budu zjišťovat vztah mezi emoční inteligencí a mírou vnímané akademické účinnosti studentů. Nakonec se zaměřím na zjišťování rozdílů ve vývoji vnímané akademické účinnosti u žen a u mužů.



V rámci návrhu výzkumného projektu jsem stanovila následující hypotézy:

H1<sub>0</sub>: Míra vnímané akademické účinnosti se v průběhu studia psychologie nemění.

H1<sub>A</sub>: Míra vnímané akademické účinnosti se v průběhu studia psychologie mění.

H2<sub>0</sub>: Míra vnímané akademické účinnosti nesouvisí s pohlavím studenta.

H2<sub>A</sub>: Míra vnímané akademické účinnosti souvisí s pohlavím studenta.

H3<sub>0</sub>: Míra vnímané akademické účinnosti nesouvisí s emoční inteligencí.

H3<sub>A</sub>: Míra vnímané akademické účinnosti souvisí s emoční inteligencí.

H4<sub>0</sub>: Studentovo zapojení neovlivňuje míru vnímané akademické účinnosti.

H4<sub>A</sub>: Studentovo zapojení ovlivňuje míru vnímané akademické účinnosti.

Pro potřeby návrhu výzkumného projektu nyní operacionalizuji tyto pojmy – zopakují definice, které jsem uvedla v literárně přehledové části bakalářské práce.

**Emoční inteligenci** chápeme jako schopnost co nejpřesněji vnímat, hodnotit a vyjadřovat emoce. Jedná se o schopnost rozumět emocím, umění regulovat je tak, aby nám pomáhaly v citovém a intelektuálním vývoji (Salovey & Mayer, 1990).

**Vnímaná akademická účinnost** vypovídá o přesvědčení studenta, že je schopen dostatečně kvalitně vykonat požadavky, které jsou na něj kladeny (Bong & Skaalvik, 2003).

**Studentovo zapojení** je multidimenzionální konstrukt, který obsahuje emoční, behaviorální a kognitivní složky (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Chápeme jej jako kvalitu vynaloženého úsilí a angažovanosti studenta v rámci jeho studijních aktivit (Kuh, 2009).

### 3.2 Design výzkumného projektu

Jelikož cílem tohoto zkoumání je zachytit změny v čase, konkrétně vývoj vnímané akademické účinnosti u skupiny studentů psychologie, zvolila jsem kvantitativní longitudinální studii. Studie bude zachycovat vývoj vnímané akademické účinnosti od počátku studia psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy až po dobu, kdy dojde ke zdárnému

ukončení studia s ohledem na požadavky, které tento obor na studenty klade. Sběr dat bude probíhat před začátkem studia (na seznamovacím pobytu v Albeři), v polovině studia (v průběhu třetího ročníku) a tři měsíce po vykonání magisterské státní zkoušky. Termín posledního měření je takto nastaven proto, aby nedocházelo ke zkreslování výsledků z důvodu nabytého pocitu euforie krátce po úspěšném vykonání státní závěrečné zkoušky. Období tří měsíců po ukončení studia považují za dobu, kdy již respondent dokáže s chladnou hlavou a s potřebným odstupem odpovídat na otázky v dotazníku.

### **3.3 Cílová skupina**

Výzkumu se zúčastní vybraný ročník studentů psychologie (tedy cca 50–60 osob) na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V tomto případě se jedná o nenáhodný výběr respondentů, konkrétně výběr úplný. Celková populace je poměrně malá, metoda vyčerpávajícího výběru je v tomto případě adekvátní. Výzkum odstartuje těsně před začátkem prvního ročníku studia a bude ukončen tři měsíce po absolvování pěti let studia psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Jelikož studium na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy je rozděleno na stupeň bakalářský a navazující magisterský, je třeba počítat s tím, že ne všichni studenti bakalářského stupně budou pokračovat v rámci navazujícího studia, vzorek se tak pravděpodobně v průběhu výzkumu zmenší. Právě proto (i přes dobrovolnost, se kterou do výzkumu budou studenti vstupovat) by bylo dobré, aby se ho účastnilo co možná nejvíce respondentů. Studenti budou před začátkem testování seznámeni s povahou a cílem výzkumu, nebude chybět ani ujištění o zachování jejich anonymity. Všichni budou obeznámeni s možností kdykoli ze studie odstoupit. Administrace dotazníku bude vždy stejná, aby byly zajištěny totožné podmínky pro všechny účastníky.

### **3.4 Výzkumné metody – doporučení pro tvorbu dotazníku**

Pro potřeby návrhu výzkumného projektu budu používat testovou baterii sestávající ze tří diagnostických metod. První z nich bude dotazník zjišťující míru vnímané akademické účinnosti, poté bude následovat test emoční inteligence a nakonec test zjišťující míru studentova zapojení.

Při sestavování modelových otázek dotazníku zjišťujícího míru vnímané akademické účinnosti budu vycházet z doporučení Alberta Bandury, která jsou shromážděna v kapitole *Guide for constructing self-efficacy scales* (2006) a jsou blíže rozvedena v kapitole „Měření vnímané akademické účinnosti“ v literárně přehledové části této bakalářské práce. Předlohou pro tvorbu položek tohoto nástroje bude taktéž diplomová práce Draberové (2012), v rámci které autorka sestavila dotazník zjišťující míru vnímané akademické účinnosti u žáků středních škol. Další inspirací pro tvorbu položek dotazníku bude škála obecné vnímané osobní účinnosti (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Tento nástroj byl vytvořen pro nespécifikované potřeby měření vnímané osobní účinnosti v obecném smyslu (částečně zaměřeném na zjišťování strategií zvládnání stresu a potíží, které přináší každodenní život). Tato škála bude sloužit jako předloha pro tvorbu modelových otázek dotazníku zjišťujícího vnímanou akademickou účinnost u studentů psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, položky však budou mít konkrétnější zaměření a budu je vytvářet na míru uvedené cílové skupině.

Položky dotazníku budu formulovat co možná nejjasněji a nejpřesněji, budou mít formu výroků, ke kterým se respondenti budou vyjadřovat na stobodové škále. Úkolem respondenta bude tedy na škále od 0 do 100 (kde 0 znamená „nedokážu to“ a 100 znamená „velmi jistě to dokážu“) určit, do jaké míry se s daným tvrzením ztotožňuje. Stobodovou škálu budu používat pro její vysokou senzitivitu, v případě využití příliš malých škál hrozí nedostatečná reliabilita měrného nástroje. Respondenti se při vybírání odpovědi často vyhýbají krajním hodnotám, škála složená jen z několika málo možností by tak mohla být ještě více zúžená.

Položky dotazníku budou zjišťovat následující dimenze vnímané akademické účinnosti: strategie řešení problémů, vnímání osobních kompetencí a zaměření cíle.

### **Modelové otázky:**

- (1) Ačkoli probíraná látka není zajímavá, dokážu se přimět k jejímu nastudování.*
- (2) I když jsem se po dobu několika dní neúčastnil/-a přednášek, v následujících dnech na studium bez problému navážu.*
- (3) Cítím se sebevědomě při vypořádávání se s nečekanými událostmi.*
- (4) Když se objeví nějaký problém, obvykle mě napadne hned několik možných řešení.*
- (5) Obvykle vytrvám při dosahování cíle.*
- (6) Volím si takové cíle, při jejichž dosahování musím vynaložit notnou dávku úsilí.*

Pro zjišťování míry emoční inteligence budu používat škálu, kterou sestavil Schutte a kolektiv (1998) a která bude z anglického originálu přeložena do českého jazyka. Jedná se o nástroj, který se opírá o teoretický základ prezentovaný a následně revidovaný Mayerem a Saloveyem (1997). Schutte a kolektiv (1998) považují tento původní model emoční inteligence za nejvíce kompaktní a komplexní. Tato škála se skládá ze 33 tvrzení, která respondent hodnotí za pomoci pětibodové škály, kde 1 znamená „rozhodně nesouhlasím“ a 5 znamená „rozhodně souhlasím“. Zhruba třetina položek dotazníku reprezentuje kategorii hodnocení a vyjadřování emocí, následujících 10 položek se vztahuje ke schopnosti emoční regulace a posledních 10 položek vypovídá o schopnosti využívat emoce.

#### **Ukázka položek dotazníku:**

- (1) Víím, kdy mám hovořit o svých osobních problémech s ostatními lidmi.*
- (2) Emoce jsou jednou z věcí, které dávají mému životu smysl.*
- (3) Rád/-a sdílím své emoce s ostatními.*
- (4) Mám kontrolu nad svými emocemi.*
- (5) Rozumím tomu, proč se mé emoce mění.*
- (6) Poznám, jak se ostatní lidé cítí, jakmile se na ně podívám.*
- (7) Všímám si neverbálních signálů, které lidé v mém okolí vysílají.*
- (8) Když prožívám pozitivní emoce, víím, jak si je udržet co nejdéle.*
- (9) Očekávám, že se budou dít dobré věci.*

Pro zjišťování míry studentova zapojení bude předlohou Student Engagement Instrument (SEI) (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006). Tento nástroj se skládá ze 33 sebehodnotících položek, které vypovídají o pěti kategoriích studentova zapojení. Konkrétně se jedná o následující faktory: vztahy mezi studenty a vyučujícími; kontrola a význam školní práce; vzájemná podpora spolužáků v rámci studia; budoucí směřování a zaměření cílů; podpora ze strany rodiny. Respondenti se k jednotlivým tvrzením budou vyjadřovat prostřednictvím čtyřbodové Likertovy škály, podle toho, nakolik se s jednotlivými výroky dokáží ztotožnit. Tento nástroj bude sloužit jako inspirace při tvorbě modelových otázek pro dotazník zjišťující míru zapojení studentů psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

### **Modelové otázky:**

- (1) I když se zrovna nemusím učit na zkoušku, věnuji se samostudiu v rámci preferovaného odvětví psychologie.*
- (2) Vyučující na naší škole mají ke studentům férový přístup.*
- (3) Moje vzdělání mi zajistí mnoho pracovních možností.*
- (4) Hodlám se v oboru psychologie vzdělávat i po ukončení vysoké školy.*
- (5) Většina vyučujících se zajímá o mé profesní směřování.*
- (6) Se spolužáky se vzájemně podporujeme a pomáháme si.*

Při sestavování dotazníku budu dodržovat základní vlastnosti, které by měly být součástí každého psychologického testu. Jedná se o standardnost, objektivitu, reliabilitu a validitu. Standardnosti je možné docílit zajištěním totožné administrace dotazníku. Všem účastníkům studie bude test předložen stejným způsobem, stejné budou i instrukce examinátora, který respondentům stručně, jasně, a především jednoznačně vysvětlí, jak mají při vyplňování dotazníku postupovat. Každý respondent tak bude mít v rámci studie naprosto stejné podmínky, standardní bude i postup vyhodnocování dotazníku. Se standardností testu souvisí též tvorba norem, díky kterým je možné určit, jak si jednotlivec stojí v porovnání s ostatními respondenty. Dotazník bude objektivní tehdy, když působení administrátora nebude nijak ovlivňovat výsledek testu. V praxi to znamená, že účastník výzkumu dosáhne přibližně stejného skóre i v situaci, kdy dotazník bude zadávat jiná osoba. Pokud test měří skutečně to, co bylo záměrem, můžeme tvrdit, že je validní. Rozlišujeme tři základní druhy validity testu: obsahovou, kriteriální a konstruktovou. Obsahová validita se vztahuje k tomu, zda testové otázky skutečně vypovídají o vlastnosti, kterou chceme měřit. Pokud chceme zjišťovat kriteriální validitu, obvykle nás zajímá míra shody stanoveného kritéria a výsledků získaných v rámci testu. Test s vysokou mírou konstruktové validity doopravdy reprezentuje konkrétní teoreticky daný konstrukt (Ferjenčík, 2010). „Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy. Dostatečně vysoká reliabilita je nezbytným předpokladem dobré validity dotazníku, i když sama o sobě ještě validitu nezaručuje“ (Chráska, 2007).

V úvodu dotazníku budou uvedeny otázky zjišťující demografické údaje, konkrétně věk a pohlaví. Jména respondentů budou kódována tak, aby byla zajištěna anonymita všech studentů.

Otázkám inventáře bude předcházet krátký text, který respondentům poskytne informace o povaze testu a o jeho účelu, chybět nebude ani ujištění respondentů o zachování jejich anonymity. V rámci úvodního textu bude uvedena časová náročnost vyplňování. V případě odevzdání nekompletního dotazníku bude nutné odpovědi těchto respondentů vyřadit, nebudou tedy sloužit k další analýze dat.

Po sestavení finální verze dotazníku je potřeba provést pilotní studii. V rámci tohoto výzkumu bude dotazník předložen k vyplnění deseti náhodně vybraným studentům psychologie, kteří po absolvování tohoto testu poskytnou zpětnou vazbu k jeho jednotlivým položkám a k dotazníku jako celku. Podle toho, zda respondenti budou mít nějaké výhrady či nikoli, se bude odvíjet práce na případných úpravách výzkumného nástroje.

### **3.5 Způsob zpracování dat**

Tato bakalářská práce obsahuje pouze návrh výzkumného projektu, samotný sběr dat v tomto případě neprobíhá. Součástí práce není celé znění dotazníku, ale pouze modelové otázky. V rámci této podkapitoly budu operovat s předpokladem, že byl vytvořen kompletní nástroj pro měření vnímané akademické účinnosti. Uvedu doporučení pro statistické zpracování dat pro případ situace, kdy budou data sesbírána. Povaha této podkapitoly bude tedy spíše hypotetická.

Nejprve získaná data přepíši do prostředí excelového souboru a následně je zpracuji pomocí programu SPSS. Pro zajištění co nejvyšší kvality dotazníku provedu kvantitativní položkovou analýzu. První krok zaměřím na obtížnost všech položek a stanovím interval obtížnosti, ve kterém by se měly pohybovat všechny položky dotazníku. Pokud se některá z položek bude vymykat uvedenému intervalu, bude z dotazníku vyřazena. Následně provedu korelaci položek s hrubými skóry a opět vyřadím ty položky, které budou nedostatečně korelovat s hrubými skóry, což vypovídá o jejich nedostatečné kvalitě.

Následovat bude faktorová analýza, matematicko-statistická metoda, která usnadní porozumění struktuře celého dotazníku a přinese odpověď na otázku: „Co vlastně test měří?“ (Říčan, 1977). Budu zjišťovat sílu korelace jednotlivých faktorů s celkovým hrubým skórem s cílem vyřadit ty položky, které se do dotazníku nehodí.

Pro zjištění norem použiji Mc-Callovu plošnou transformaci. Normy vypočítám z hrubých skóru všech respondentů a převedu je na standardní skóry.

Spolehlivost testu, tedy reliabilitu, budu zjišťovat pomocí Split-half metody a Cronbachovo alfa. V rámci výpočtů budu pracovat pouze s vhodnými položkami dotazníku, vyřazené položky již nebudou zahrnuty.

Abych se ujistila, že vytvořený dotazník měří skutečně vnímanou akademickou účinnost, rozhodla jsem se nyní uvést návrhy validizačních studií. Z hlediska obsahové validity by bylo záhodno, aby jednotlivé položky dotazníku přezkoumal odborník na problematiku vnímané akademické účinnosti, který by určil, zda jsou pokryty všechny důležité aspekty týkající se tohoto psychologického konstruktů. Také by mohl poukázat na ty položky, které jsou zaměřeny spíše jiným směrem a ve skutečnosti nezjišťují míru vnímané akademické účinnosti. Pro zjištění kriteriální validity by bylo potřeba porovnat výsledky tohoto testu s nějakým jiným existujícím (a validním) testem zjišťujícím míru vnímané akademické účinnosti. Výsledky dotazníku by se daly použít jako prediktor budoucího úspěchu ve škole, neboť vnímaná akademická účinnost má vliv na dosahování stanovených cílů. V takovém případě by se jednalo o takzvanou prediktivní validitu.

Pro zachycení vývoje vnímané akademické účinnosti u studentů psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy budu používat Pearsonův korelační koeficient. Vztah mezi vnímanou akademickou účinností a studentovým zapojením či emoční inteligencí budu zjišťovat též pomocí tohoto korelačního koeficientu. Pro zachycení rozdílů mezi muži a ženami použiji metodu analýzy rozptylu.

### **3.6 Diskuse**

Nyní uvedu úskalí a limity této bakalářské práce. Mnoho podnětů pro úpravu a vylepšení výzkumného projektu by se jistě objevilo v průběhu samotného testování. Nicméně jelikož samotný výzkum neproběhl, velká část návrhu výzkumného projektu má pouze hypotetickou povahu. Poněvadž nebylo vytvořeno kompletní znění dotazníku, nemohla proběhnout ani pilotní studie, která by pomohla odhalit chyby či položky, které do dotazníku nepatří nebo jsou nesprávně formulované. Absence získaných dat vedla k tomu, že nebylo možné provést položkovou analýzu či zjistit reliabilitu dotazníku.

Limity tohoto výzkumu se mohou odrážet ve výběru zkoumaného vzorku. V případě tohoto návrhu výzkumného projektu je vzorek pevně daný a není možné vybírat studenty z jiných škol. Studenti psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy byli vybráni na

základě přijímacího řízení, v rámci kterého prokázali určité schopnosti, které jsou pro studium tohoto oboru potřebné.

V rámci výzkumu se mohou objevovat nejrůznější intervenující proměnné, které mohou ovlivnit získaná data. V tomto případě se může jednat například o to, zda je pro jedince studium psychologie na Filozofické fakultě jeho první zkušeností s vysokou školou, nebo naopak zda již má nějaké dřívější zkušenosti s vysokoškolským studiem. Rozdíly mohou být i mezi studenty, kteří se věnují pouze studiu psychologie a těmi, kteří studují více vysokých škol naráz nebo při studiu navíc pracují. Rozdílné podmínky bude zakoušet i osoba žijící samostatně a student, který doposud bydlí u rodičů.

Dalším úskalím této bakalářské práce je skutečnost, že jsem nepracovala s větším počtem respondentů. Studenti psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy zaujímají různá místa v rámci nejrůznějších věkových kategorií. Je možné, že starší studenti, kteří toho již více prožili, budou mít jinou míru vnímané osobní, potažmo akademické účinnosti než studenti mladších ročníků. Pro další výzkum navrhuji provést druhé kolo měření v následujícím roce (což považuji za dostatečně krátkou dobu, kdy nepředpokládám změny v rámci nároků studia psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy). Takto bude získáno větší množství dat od více respondentů a již bude možné zjistit něco o potenciálních rozdílech v rámci různých věkových kategorií.

Úskalí této studie představuje také to, že dotazník, který by byl v případě sběru dat použit, není standardizovaným psychologickým nástrojem. Jedná se o sebeposuzovací škálu, což by taktéž mohlo přinést určitá zkreslení, neboť jedinec nemusí vždy přesně reflektovat skutečnost. Na druhou stranu u studentů psychologie předpokládám vysokou míru introspekce, tudíž by sebeposuzovací škála neměla představovat podstatný problém.

Možným limitem může být i zkreslení na straně výzkumníka. Může se stát, že administrace dotazníku nebude vždy probíhat naprosto totožně. Respondenti si také na administrátora v průběhu let mohou zvyknout, což by mohlo taktéž vést ke vzniku zkreslení v jejich odpovědích.

Longitudinální studie se mohou potýkat s některými problémy. Jsou náročné jak pro výzkumníka, tak pro respondenty. Z důvodu časové náročnosti hrozí ztráta respondentů. Vzorek se zmenšuje, což může zhoršit možnost zobecnit získaná data.



## Závěr

Téma vnímané akademické účinnosti jsem si zvolila pro jeho univerzální uplatnění. Role studenta zaujímá důležité místo v životě téměř každého z nás. Ve škole, ale i v rámci mimoškolního studia, trávíme podstatnou část našeho života. Snaha poznávat tuto oblast, zlepšovat a efektivně využívat čas trávený studiem je logickým vyústěním této skutečnosti. To, zda jsme přesvědčeni o vlastní účinnosti v rámci školního prostředí, nám může mnoho napovědět o našich budoucích školních výsledcích. Jelikož sama studuji na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, bylo pro mne přirozené pokusit se propojit vnímanou akademickou účinností právě s tímto oborem. Cílem této práce bylo přinést ucelený náhled na problematiku vnímané akademické účinnosti a navrhnout způsob měření vývoje vnímané akademické účinnosti u studentů psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Nicméně jelikož součástí této bakalářské práce byl pouze návrh výzkumného projektu, nikoli výzkum samotný, bylo poměrně složité přinést zcela nové poznatky.

Komplexní pohled na danou problematiku vyžadoval zasazení vnímané akademické účinnosti do širších souvislostí. Nejprve jsem v rámci sociálně kognitivní teorie vymezila koncept vnímané osobní účinnosti, vnímanou osobní účinností jsem též řádně odlišila od příbuzných, přesto rozdílných psychologických konstruktů. Pozornost jsem též zaměřila na představení procesů, skrz které působí vnímaná osobní účinnost na lidské chování. Závěr první kapitoly přinesl poznatky o vývoji a možnostech rozvíjení vnímané osobní účinnosti.

Obsah následující kapitoly zaujímala již samotná vnímaná akademická účinnost. Pro co možná nejvýstižnější vysvětlení pojmu jsem se rozhodla vymezit vnímanou akademickou účinností od akademického sebepojetí, neboť tyto dva konstrukty bývají zaměňovány. Dále jsem se zaměřila na popis vnímané akademické účinnosti v kontextu školního prostředí a v rámci faktorů recipročního determinismu. V rámci této kapitoly jsem též uvedla několik současných výzkumů na téma vnímaná akademická účinnost. Následoval nástin možností rozvíjení vnímané akademické účinnosti a nechyběla ani podkapitola o způsobech měření tohoto psychologického konstruktů. V závěru druhé kapitoly bakalářské práce jsem se věnovala nárokům vysokoškolského studia se zaměřením na konkrétní požadavky, které studium psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na studenty klade.

V rámci návrhu výzkumného projektu, který jsem vytvořila na základě literárně přehledové části bakalářské práce, jsem představila výzkumný problém a design výzkumu. Jednalo se o kvantitativní longitudinální studii, jejímž cílem bylo přinést poznatky o vývoji

vnímané akademické účinnosti u studentů psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy za využití testové baterie sestávající ze tří psychologických testů: dotazník zjišťující míru vnímané akademické účinnosti, test emoční inteligence a test studentova zapojení. Tyto nástroje sloužily jako předloha pro tvorbu vlastních modelových otázek, které jsem sestavila na míru studentům psychologie. Následně jsem uvedla psychometrická doporučení a kritické zhodnocení návrhu výzkumného projektu tak, aby mohl být předlohou či inspirací k budoucí výzkumné činnosti.

## Seznam použité literatury

Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(3), 427–445.

Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122–147.

Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*, 359–373.

Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. In J. Madden, IV (Ed.), *Neurobiology of learning, emotion and affect* (s. 229–270). New York: Raven.

Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-Regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(6), 941–951.

Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (s. 3–38). Washington, DC: Hemisphere.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary

to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613–630.

Bandura, A. (2006). Guide for Creating Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 307–337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, Inc.

Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic Procrastination as a Product of Low Self-Esteem: A Mediational Role of Academic Self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195–211.

Belanger, F., Lewis, T., Kasper, G. M., Smith, W. J., & Harrington, K. V. (2007). Are computing students different? An analysis of coping strategies and emotional intelligence. *IEEE Transactions on Education*, 50(3), 188–196.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1992). Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves at school. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (s. 51–73). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bigner, J. (2010). *Parent-child relations: An introduction to parenting*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.

Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139–153.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.

Brown, I., Jr., & Inouye, D. K. (1978). Learned Helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900–908.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, J. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437–1452.

Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2004). Assessment of filial, parental, marital, and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 247–261.

Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A

longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78–96.

Cătălina, C. C., Mohorea, L., & Stănescu, D. F. (2012). Academic self-efficacy, emotional intelligence and academic achievement of Romanian students. Results from an exploratory study. *Journal Of Educational Sciences & Psychology*, 2(1), 41–51.

Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-Efficacy and Parenting Quality: Findings and Future Applications. *Developmental Review*, 18(1), 47–85.

Collins, J. L. (1982). Self-efficacy and ability in achievement behavior. Dokument prezentovaný na výročním setkání American Educational Research Association v New Yorku podle Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation* (s. 77–113). Orlando, FL: Academic.

Dharani, B. & Peters K. (2012). Impact of Locus of Control Expectancy on Level of Well-Being. *Review of European Studies*, 4(2), 124–137.

Draberová, J. (2012). Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol (Diplomová práce). Praha: FF UK.

Draberová, J. (2016). Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol. *Psychologie pro praxi*, 1–2, 81–94.

Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451–463.

Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. In D. G. Unger & M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (s. 99–126). New York: Haworth.

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85–94.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the

- Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Green, D. M. (2003). Self-Efficacy: A Communication Model for the Development of Self-Efficacy in the Classroom. *Journal of Teaching in Social Work*, 23, 107–116.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (s. 232–258). New York: Cambridge University Press.
- Harter S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered. Toward a Developmental Model. *Human Development*, 21, 34–64.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent Involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status, and Other School Characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417–435.
- Hoskovcová, S. (2013). Vývoj vnímané osobní účinnosti. In D. Heller, J. Kotrlová & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny 2012: Prostor v nás a mezi námi – respekt, vzájemnost, sdílení* (s. 237–244). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Jacobs-Lawson, J. M., Waddell, E. L., & Webb, A. K. (2011). Predictors of Health Locus of Control in Older Adults. *Current Psychology*, 30(2), 173–183.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.
- Kalter, N., Alpern, D., Spence, R., & Plunkett, J. W. (1984). Locus of control in children of divorce. *Journal of Personality Assessment*, 48(4), 410–414.
- Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (2015). Profil absolventa: odborné znalosti, odborné dovednosti, charakteristika profesí. Získáno 15. března 2018. Retrieved from: <http://kps.ff.cuni.cz/cs/studium/bakalarske-studium/profil-absolventa-bc-studia/>
- Kučera, D. (2013). *Moderní psychologie. Hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada.

- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5–20.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34.
- Maddux, J. E. (2000). Self-Efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Mărghitan, A., Gavrilă, C., & Tulbure, C. (2017). Study regarding self-efficacy, self-esteem and learning success in a group of students. *Research Journal Of Agricultural Science*, 49(3), 30–33.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Meece, J. L. (1997). *Child and adolescent development for educators*. New York: McGraw-Hill.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, Social and Emotional Assessment of Children and Adolescents*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of the College Academic Self-Efficacy Scale. Dokument prezentovaný na výročním setkání National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147–169.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.

- Říčan, P. (1977). *Úvod do psychometrie*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54–61.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaption and adjustment: Theory, research and application* (s. 281–303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (s. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3–17.
- Shutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, Ch. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546–554.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50–61.
- Pajares, F., & Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. *Advances in Motivation and Achievement*, 15, 391–423.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of



- reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Ruble, D. N., Parsons, J. E., & Ross, J. (1976). Self-evaluative responses of children in an achievement setting. *Child Development*, 47, 990–997.
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1997). Výzkumné studie: Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie*, 41(3), 193–199.
- Vantieghem, W., & Houtte, M. V. (2015). Are Girls more Resilient to Gender-Conformity Pressure? The Association Between Gender-Conformity Pressure and Academic Self-Efficacy. *Sex Roles*, 73(1), 1–15.
- Vidal Rodeiro, C. L., Bell, J. F., & Emery, J. L. (2009). Can emotional and social abilities predict differences in attainment at secondary school? *Research Matters*, 7, 17–22.
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Roeper Review*, 37(2), 63–73.
- Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13, 367–383.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Yuan, S., Weiser, D. A., & Fischer, J. L. (2016). Self-efficacy, Parent-child relationships, and academic performance: a comparison of European American and Asian American college students. *Social Psychology of Education*, 19, 261–280.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663–676.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual Framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performances: Issues and educational implications* (s. 3–21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 202–231). New York: Cambridge University Press.