

Problematika vzájemných souvislostí mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy u vysokoškolských studentů

Michaela Pugnerová, Lucie Křeménková, Irena Plevová

Abstrakt

Self-efficacy představuje přesvědčení jednotlivce o jeho schopnostech vypořádat se s různými náročnými životními požadavky a dosáhnout zamýšlených cílů nebo výsledků. Self-efficacy je klíčovým konstruktem v různých oblastech lidské činnosti, přičemž bývá často zmiňována především v souvislosti s teoriemi motivace a učení. Přístupy k učení lze zjednodušeně vymezit jako to, co člověk dělá v situaci, kdy se učí, a také jako zdůvodnění či vysvětlení toho, proč by to měl dělat. Přístupy k učení jsou tak důležitým tématem v akademickém prostředí podobně jako self-efficacy. Cílem této studie je tedy analýza souvislostí mezi self-efficacy a jednotlivými přístupy k učení. Výzkumný soubor tvořilo 710 vysokoškolských studentů (průměrný věk 22,61), z nichž bylo 116 mužů a 594 žen. Data byla získána prostřednictvím Revidovaného dvoufaktorového dotazníku studijního procesu (R-SPQ-2F; Biggs, Kember, & Leung, 2001), měřícího hloubkové a povrchové přístupy ke studiu a Dotazníku obecné self-efficacy (GSE, Schwarzer & Jerusalem, 1995) hodnotícího optimistického přesvědčení jedince vypořádat se s různými náročnými životními požadavky. Pearsonova korelační analýza potvrdila souvislost mezi self-efficacy a přístupy k učení, kdy vyšší self-efficacy pozitivně koreluje s hloubkovými přístupy k učení a negativně s povrchovými přístupy k učení. Následné dílčí korelace neprokázaly žádný signifikantní vliv věku a ročníku studia na self-efficacy a přístupy k učení. Inferenční testy dále neprokázaly žádné významné rozdíly v korelačních koe-

ficientech (mezi self-efficacy a přístupy k učení) ve vazbě na pohlaví a formu studia. Současně byly diskutovány možné interpretace, limity a závěry studie.

Klíčová slova: vysokoškolští studenti, přístupy k učení, self-efficacy.

An analysis of the relationship between self-efficacy and learning approaches in university students

Abstract

Self-efficacy represents individual's beliefs about their capability to produce levels of activity that would achieve the desired goals or results. As task-specific self-confidence, self-efficacy is a key construct in various human activities and positions which is frequently mentioned in context of theory of motivation and learning. Learning approaches could be specified as a what person does when they are learning and why they should do it. Thus learning approaches are an important topic in the academic environment just as self-efficacy. The aim of this study is to analyse the relationship between self-efficacy and learning approaches. The research sample consisted of 710 university students (with mean age 22.61) of whom 116 were male and 594 were female. The data were obtained using the Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F; Biggs, Kember, & Leung, 2001), measuring deep and surface approaches to studying, and the General Self-Efficacy Questionnaire (GSE, Schwarzer & Jerusalem, 1995) assessing optimistic self-beliefs to cope with a variety of difficult demands in life. The Pearson's correlation analysis confirmed the assumption suggesting a relationship between self-efficacy and learning approaches. Higher self-efficacy is positively correlated with deep approaches and negatively correlated with surface approaches. Subsequent partial correlations prove no effect of year and year of study on self-efficacy and learning approaches. Furthermore, inference tests did not show any significant differences in correlation coefficients (between self-efficacy and learning approaches) regarding gender and form of study. The implications and limitations of this study are discussed.

Keywords: university student, learning approaches, self-efficacy.

DOI: 10.5507/epd.2020.011

Tato studie byla podpořena prostřednictvím grantu „Psychologické a osobnostní determinanty akademické úspěšnosti.“ GF_PdF_2019_004.

Úvod

V literatuře existuje celá řada různých pojetí přístupů k učení. Jednotlivé přístupy k učení byly a jsou v centru pozornosti mnoha odborníků, zejména v oboru psychologie a pedagogiky. Existuje proto celá řada definic, interpretací a modelů souvisejících s tímto tématem (Zajacova, 2013). Přístup k učení lze tedy vymezit a) jako filozofický koncept a didaktickou metodu výukových a studijních strategií, jako například prohlubování znalostí, opakování a rekonstrukce, aplikace, porozumění, pozorování z jiné perspektivy atd. (Dart, Burnett, Purdie, Boulton-Lewis a kol., 2000), b) ve smyslu „jak se chová, chování a studijní návyky studenta mění na základě vnímání konkrétního studijního úkolu“ (Beyaztaş, Senemoğlu, 2015, s. 193), c) „jako komplexní způsob, jakým a za jakých podmínek studenti neefektivněji vnímají, zpracovávají, ukládají do paměti a následně si vybavují to, co se pokoušejí naučit“ (James, Gardner, 1995, s. 20), d) jako jeden z faktorů způsobujících rozdíly ve výkonu studenta (Kaplan, Kies, 1995), nebo jako e) individuální způsob učení, který je svébytný svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou a flexibilitou (Li, Medwell, Wray, et al., 2016; Witkin, Moore, Goodenough, 1977).

Každý jedinec má svůj osobitý přístup k učení, který ovlivňuje jeho myšlení, chování a způsob, jakým zpracovává informace. Protože se člověk učí celý život, dá se říci, že určitý přístup k učení má každý z nás po celý život. Tyto přístupy lze rozlišovat podle různých hledisek (Sadler-Smith, 1996; Sovák, 1990). Z hlediska prezentovaného výzkumného záměru a šetření, jsou předmětem zájmu zejména učební styly definované Marešem (1998, 2013), Biggsem, (2007), nebo také Kemberem (2000), kteří dělí učební styly na povrchový, hloubkový a potažmo i strategický. Povrchový styl učení je obvykle typický pro studenty, které učení nebaví. Učí se, protože musí, a protože chtějí mít učení rychle za sebou a text se snaží naučit nazpaměť. Výsledkem takového učení je malé či žádné porozumění učivu a to, co se studenti naučí, zanedlouho zapomínají. U hloubkového stylu učení je motivací studentů zájem dozvědět se něco nového, učení je baví a mají o něj zájem. V učení převládá vnitřní motivace, dané učivo se snaží pochopit a porozumět mu, probíranou látku si dobře pamatují. Při strategickém stylu učení se studenti snaží získat co nejlepší známky, mají tendenci soutěžit s ostatními, snaží se využívat své „vychytralosti“, učení je ale v zásadě nezajímá. Jedná se o styl učení, který je zaměřený spíše na výkon. Studenti se na učivo připravují podle nároků učitele, u kterého ke zkoušení dochází. To znamená, že pokud se jedná o benevolentního učitele, student se učí povrchním stylem učení, u náročného učitele se učí více do hloubky. Podle Biggse (2007) bývají neúspěšnější ti studenti, kteří kombinují hloubkový a na výkon zaměřený (strategický) přístup. Tito studenti jsou vysoce motivovaní a dokáží účelně využívat plánovací strategie. Nejméně úspěšní jsou studenti s nízkou motivací, kteří inklinují k povrchovému přístupu. Volba konkrétního stylu učení závisí na aktuálním obsahu učení. Student může k různým úkolům přistupovat různým způsobem. Dobrý učitel by

měl respektovat individuální učební potřeby studentů, ale absolutní přizpůsobení by mohlo být kontraproduktivní, nemuselo by podněcovat studenta k posunu (Oluremi, 2015). Obecně se věří, že pochopení stylu a preferencí učení studentů, může prospět studentům i učitelům. Protože se studenti učí různými způsoby, zdá se nemožné změnit styl učení každého studenta ve skupině. Místo toho mohou učitelé upravit svůj styl výuky tak, aby byl v souladu se stylem učení svých studentů (Awla, 2014). V současnosti, více než v posledních desetiletích, se zdá být relevantní snaha o rozpoznání jednotlivých přístupů k učení v prostředí vysoké školy. Současně je nezbytné rozšiřovat poznatkovou bázi nejen o přístupech k učení jako takových, ale i o proměnných, které je mohou ovlivňovat tak, aby se zlepšila nejen kvalita učení, ale i kvalita výuky (Amir, Jelas, Rahman, 2001; Sternberg, 1997). Osobnost a její jednotlivé složky mohou hrát v tomto smyslu klíčovou úlohu.

Self-efficacy¹ je psychologický koncept A. Bandury (Bandura, 1994, 1997), který je zkoumán zejména v rámci sociální psychologie a psychologie osobnosti vedle dalších „self“ konceptů, jako self-esteem, self-evaluation a dalších. Self-efficacy lze vymezit jako sebedůvěru ve vlastní schopnosti, přesvědčení o vlastní způsobilosti nebo zdatnosti plánovat a jednat způsobem nezbytným k dosažení nějakého cíle, zvládnutí nějaké situace či úkolu v nejširším slova smyslu (Urbánek, Čermák, 2016; Schwarzer, Luszczynska, 2007). Self-efficacy se tedy vztahuje k přesvědčení jedince o vlastní kontrole nad událostmi, o možnosti ovlivňovat svůj život. Pocit jedince, že je schopen řídit chod událostí, je spojován s představou lepšího zvládnutí životních těžkostí. Vysoké očekávání vlastní účinnosti působí na tvorbu optimistických postojů, přispívá k interpretaci těžkých úkolů jako výzev a souvisí s kvalitou života (Schunk, 1989; Schwarzer, 1992). Lze říci, že tam, kde se lidé domnívají, že jsou schopni kontrolovat chod dění, lépe zvládají vlastní emocionální stav a jsou schopni efektivněji čelit nepříznivým životním událostem a zvládání zátěžových situací (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005; Sharma & Nasa, 2014). Naopak nízká míra self-efficacy je považována za osobnostní rys, který vytváří podhoubí pro psychickou zranitelnost, tendenci k depresím a k podléhání stresu. Tito lidé trpí sebeobviňováním za vlastní špatnost, ztrácejí víru v sebe, snadno vzdávají životní úkoly. Často se tyto příznaky v bludných kruzích ještě zesilují. Čím méně člověk věří, že svou činností může dosáhnout nějakého výsledku, tím menší má podnět, aby něco udělal. Může se tak dostávat do bludného kruhu syndromu naučené bezmocnosti (Mareš, 1998, 2013). Jedinci s vyšší mírou self-efficacy obvykle aspirují na vyšší cíle, jsou vytrvalejší ve svém snažení a celkově odolnější vůči neúspěchům. Je tedy nasnadě, že

¹ Tento termín je obtížně přeložitelný do českého jazyka, proto se většinou nepřekládá a používá se jeho původní forma self-efficacy (Řičan, 2005). Přesto někteří autoři, např. Janoušek (1992, 2006) používají termín sebeuplatnění, který je dle autora jazykově vyhovující, ale má širší konotace. Dále navrhuje překlad „percipovaná autoefektivnost“ jako termín původem cizí, avšak zdomácnělý. Další termíny, které lze v literatuře najít, jsou očekávání sebe-účinnosti, vnímaná sebe-výkonnost (Nakonečný, 1999) nebo vnímaná sebeúčinnost. Křivohlavý (2009) užívá tento termín ve smyslu osobní zdatnosti, Smékal (2004) jako obecnou vlastní efektivitu.

tato charakteristika je v našem kulturním okruhu důležitou podmínkou úspěchu (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005). V akademickém prostředí je proto self-efficacy zásadním prvkem, který do značné míry ovlivňuje to, zda je student schopen úspěšně dokončit jednotlivé požadavky a úkoly související se studiem (Fouladi & Wallis, 2014; Solberg, O'Brian, Villareal, Kennel, & Davis, 1993). Studenty s vysokou mírou self-efficacy pak lze charakterizovat jako ty, kteří: problémy považují za výzvy, které je třeba zvládnout namísto, aby je vnímali jako hrozby; jsou odhodláni dosáhnout stanovených akademických cílů; pohlíží na vlastní selhání jako důsledek nedostatečného úsilí nebo znalostí, nikoli jako nedostatek schopností a jsou ochotni zvýšit vlastní úsilí v případě, že nedosáhnou stanovených cílů (viz např. Bandura, 1993).

Řada studií souvislost mezi self-efficacy a přístupy k učení prokázala, byť v různých intencích, ať již se jednalo o studii zahrnující adolescenty (Verešová & Foglová, 2018), nebo souvislost vznikající prostřednictvím intervenující proměnné v podobě prospěchu (např. Yildiz, Senel, & Can, 2018), případně v podobě hodnoty úkolu, nebo dosažení cílů (Khezri, Lavasania, Malahmadia, & Amani, 2010). Naopak jiné studie přímou souvislost těchto konstruktů nepotvrzují, avšak podobně jako např. Yildiz, Senel a Can (2018), zmiňují potenciální moderující vliv akademické úspěšnosti (viz např. Lee & Mao, 2016). Nabízí se proto otázka, nakolik spolu sledované konstrukty skutečně souvisí v případě vysokoškolských studentů a jakým způsobem je možné je dále vzájemně posilovat.

1 Metodologie

Cílem šetření byla analýza souvislostí mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy u vysokoškolských studentů. Následně byla stanovena tato výzkumná otázka: Jakou roli hrají v těchto vztazích vybrané demografické charakteristiky (pohlaví, věk, ročník studia a forma studia)?

1.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořený 710 vysokoškolskými studenty učitelských oborů (průměrný věk = 22,61, SD = 4,173, rozsah 19-55 let), z nichž bylo 116 mužů (průměrný věk = 23,34, SD = 3,578, rozsah = 19-42 let) a 594 žen (průměrný věk = 22,47, SD = 4,268, rozsah = 19-55 let), 631 studentů bylo z prezenční a 79 studentů z kombinované formy studia. Pro podrobnější popis výzkumného souboru odkazujeme k tabulkám 1 a 2.

Tabulka 1

Počty studentů podle ročníku studia

Ročník studia	četnost	%	kumulat. %
1.	219	30,8	30,8
2.	239	33,7	64,5
3.	8	1,1	65,6
4./1. navaz.	222	31,3	96,9
5./2. navaz.	22	3,1	100
Celkem	710	100	

Tabulka 2

Počty studentů podle typu studia

Typ studia	četnost	%	kumulat. %
prezenční	631	88,9	88,9
kombinované	79	11,1	100,0

Studie byla realizována v souladu s platnými etickými principy. Do výzkumné studie byli zapojeni studenti vysokých škol na bázi dobrovolnosti. Účastníci byli informováni o možnostech ukončení účasti v kterékoli fázi výzkumu bez nutnosti uvedení důvodu. Respondenti souhlasili s anonymním zpracováním dat a jejich využitím pro vědecko-výzkumné účely.

1.2 Výzkumné metody

Revidovaný dvoufaktorový dotazník studijního procesu (R-SPQ-2F; Biggs, Kember, & Leung, 2001) využívá čtyři subškály (Hloubkový motiv, Hloubková strategie, Povrchový motiv a Povrchová strategie) a dva faktory vyššího řádu (Hloubkový přístup a Povrchový přístup) k určení preferencí přístupů k učení. Dotazník je tvořen 20 položkami na 5 bodové Likertově škále. Aktuální verze dotazníku má dobré psychometrické vlastnosti. Reliabilita dotazníku se pohybuje na přijatelné úrovni $\omega = 0.73$ pro Hloubkový přístup a $\omega = 0.64$ pro Povrchový přístup.

Dotazník self-efficacy (GSE; Schwarzer & Jerusalem, 1995) je 10 položková sebesozodvací škála, která měří optimistické přesvědčení jedince o vlastní schopnosti vypořádat se s různými obtížnými životními požadavky. Reliabilita dotazníku dosahuje přijatelné úrovně $\omega = 0,848$.

Použité statistické metody: data byla analyzována prostřednictvím programu SPSS v.21. Při analýze dat byly využity následující metody: deskriptivní statistika, Pearsonova

korelační analýza, parciální korelační analýza, inferenční test s Fisherovou Z transformací. Současně byly i ověřeny předpoklady pro použití uvedených metod.

1.3 Výsledky

Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky celého souboru a podskupin podle pohlaví a formy studia pro oba použité nástroje zobrazuje tabulka 3.

Tabulka 3

Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky celého souboru a podskupin podle pohlaví a formy studia

	celý soubor (N = 79)		muži (N = 116)		ženy (N = 594)		prezenční (N = 631)		kombinované (N = 79)	
	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD
Hlubkový motiv	13,88	3,55	13,72	4,14	13,92	3,42	13,79	3,47	14,61	4,06
Hlubková strategie	13,59	3,58	13,57	4,02	13,59	3,49	13,48	3,50	14,47	4,12
Povrchový motiv	12,63	3,65	13,84	4,25	12,40	3,47	12,63	3,63	12,67	3,78
Povrchová strategie	13,86	3,74	14,54	4,32	13,73	3,61	13,92	3,74	13,37	3,80
Hlubkový přístup	27,47	6,56	27,28	7,59	27,51	6,34	27,27	6,38	29,08	7,72
Povrchový přístup	26,49	6,88	28,39	8,05	26,12	6,57	26,55	6,84	26,04	7,20
Self-efficacy	28,77	4,47	29,46	5,58	28,63	4,21	28,77	4,48	28,71	4,40

Prvním krokem analýzy bylo ověření vzájemných vztahů mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy. Výsledky korelační analýzy jsou zobrazeny v tabulce 4.

Tabulka 4

Korelační analýza vztahů mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy

	Hlubkový motiv	Hlubká strategie	Povrchový motiv	Povrchová strategie	Hlubkový přístup	Povrchový přístup
Self-Efficacy	,254**	,259**	-,104**	-,178**	,279**	-,152**

Jak ukazují výsledky, self-efficacy koreluje signifikantně se všemi subškálami přístupů k učení, přičemž hloubkové učební styly korelují pozitivně, zatímco povrchové přístupy k učení negativně. Se zvyšující se mírou self-efficacy se tedy zvyšuje i preference hloubkových přístupů k učení.

Následně bylo analyzováno, nakolik je tento vzájemný vztah ovlivněn dalšími charakteristikami respondentů. Tabulky 5 a 6 zobrazují výsledky inferenčních testů významnosti rozdílů korelačních koeficientů nulových a parciálních korelací mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy s přihlédnutím k vlivu věku a studovaného ročníku. Výsledky ukázaly, že ani jedna z těchto proměnných nehraje ve vztahu mezi hlavními sledovanými proměnnými signifikantní roli.

Tabulka 5

Inferenční test vlivu věku na vztah mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy s využitím parciálních korelací

	Self-efficacy	
	Z	p
Hloubkový motiv	0,137	0,891
Hloubková strategie	0,108	0,914
Povrchový motiv	-0,010	0,992
Povrchová strategie	-0,069	0,945
Hloubkový přístup	0,133	0,894
Povrchový přístup	-0,042	0,967

Tabulka 6

Inferenční test vlivu studovaného ročníku na vztah mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy s využitím parciálních korelací

	self-efficacy	
	Z	p
Hloubkový motiv	-0,187	0,852
Hloubková strategie	-0,059	0,953
Povrchový motiv	0,124	0,902
Povrchová strategie	0,056	0,955
Hloubkový přístup	-0,129	0,898
Povrchový přístup	0,099	0,921

Podobným způsobem byl analyzován také vliv pohlaví a formy studia. Tabulky 7 a 8 opět zobrazují výsledky inferenčních testů významnosti rozdílů mezi korelačními koe-

ficienty, zachycujícími souvislosti mezi hlavními sledovanými proměnnými, a to zvláště pro muže a ženy, denní a kombinované studenty. I v tomto případě výsledky ukázaly, že ani pohlaví, ani forma studia neovlivňuje signifikantně sílu vztahu mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy.

Tabulka 7

Korelace mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy pro skupiny podle pohlaví a inferenční test významnosti jejich rozdílů

	Hlubkový motiv	Hluboká strategie	Povrchový motiv	Povrchová strategie	Hlubkový přístup	Povrchový přístup
muži						
self-efficacy	,160	,265**	-,208*	-,205*	,228*	-,220*
ženy						
self-efficacy	,286**	,259**	-,087*	-,179**	,297**	-,144**
INFERENČNÍ TEST (p)	0,197	0,950	0,228	0,793	0,470	0,444

Tabulka 8

Korelace mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy pro skupiny podle formy studia a inferenční test významnosti jejich rozdílů

	Hlubkový motiv	Hluboká strategie	Povrchový motiv	Povrchová strategie	Hlubkový přístup	Povrchový přístup
prezenční studenti						
self-efficacy	,243**	,242**	-,089*	-,168**	,265**	-,139**
kombinovaní studenti						
self-efficacy	,338**	,393**	-,222*	-,265*	,387**	-,257*
INFERENČNÍ TEST (p)	0,392	0,165	0,261	0,402	0,260	0,311

Diskuze a závěry

Cílem předložené studie byla analýza souvislostí mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy u vysokoškolských studentů s přihlédnutím k vlivu demografických charakteristik. Výsledky obecně potvrzují, že self-efficacy koreluje signifikantně se všemi subškálami přístupů k učení, přičemž s hlubkovými přístupy k učení koreluje pozitivně, zatímco s povrchovými přístupy negativně. Jinými slovy se ukazuje, že se zvyšující se mírou self-efficacy se zvyšuje i preference hlubkových přístupů k učení. A naopak se snižující se mírou self-efficacy se preference hlubkových přístupů k učení snižuje

a zvyšuje se preference těch povrchových. Můžeme se tedy přiklonit k názoru, že vyšší míra self-efficacy, která přispívá k interpretaci těžkých úkolů jako výzev, je v pozitivním vztahu s hlubkovým stylem učení. Proto lze soudit, že u studentů s vyšší self-efficacy převládá při studiu vnitřní motivace (Mareš, 2013), pod jejímž vlivem se studenti dané učivo snaží pochopit a porozumět mu (srov. např. Biggs, 2007; Mareš, 1998). Jedná se o pozitivní zjištění, které u studentů posiluje tendenci k silnějšímu pocitu vlastní účinnosti. Ten zvyšuje úspěch a osobní pohodu mnoha způsoby. Lidé s vyšší mírou jistoty ve své schopnosti přistupují k obtížným úkolům jako k výzvám, které je třeba zvládnout, spíše než jako k hrozbám, kterým je třeba se vyhnout. Taková konfigurace pak spíše podporuje vnitřní zájem a hluboké ponoření do činností. Prezентuje osobní nastavení k dosažení svých cílů a udržení plného závazku s nimi. Zvyšuje a udržuje vlastní úsilí tváří v tvář selhání (Wood, Bandura, 1989). Případné selhání nebo neúspěch je pak spíše přičítán nedostatečnému úsilí nebo nedostatečným znalostem, které jsou získatelné. Jinak řečeno, studenti s takovýmto vnitřním nastavením přistupují k ohrožujícím situacím s jistotou, že se je mohou vlastními silami naučit kontrolovat. Takový efektivní výhled vede s vyšší pravděpodobností k osobním úspěchům, snižuje stres a snižuje zranitelnost vůči depresi (Lent, Hackett, 1987), což je z hlediska respondentů (budoucích učitelů) jistě žádoucí zjištění.

Následně bylo analyzováno, nakolik je souvislost mezi self-efficacy a přístupy k učení ovlivněna věkem a studovaným ročníkem. Výsledky ukázaly, že ani jedna z těchto proměnných nehraje ve vztahu mezi hlavními sledovanými proměnnými signifikantní roli. K podobným výsledkům jsme dospěli i ve vazbě na pohlaví a formu studia. Nicméně ve vztahu k pohlaví některé výzkumné studie (např. Ruslin, Jelas, & Rahman, 2011) poukazují u mužů na povrchový přístup ke studiu, naopak u žen se ukázala vyšší míra spolupráce, účasti na studiu a tendence spíše k hlubkové přístupu k učení. Souhrnně řečeno se v rámci naší studie ukazuje, že demografické proměnné nehrají ve vztahu mezi osobností (resp. jednou její součástí) a preferencí určitého přístupu k učení žádnou roli a zjištěné souvislosti jsou ovlivňovány jinými, pravděpodobně více vnitřními faktory.

Vzhledem k tomu, že jedinci s vyšší mírou self-efficacy obvykle aspirují na vyšší cíle, jsou vytrvalejší ve svém snažení a celkově odolnější vůči neúspěchům, a také v souvislosti se zjištěním, že vyšší self-efficacy souvisí s (více žádaným) hlubkovým přístupem ke studiu, bylo by vhodné soustředit se při pregraduální přípravě učitelů ve větší míře také na jejich osobnostní rozvoj a posilování konkrétních žádoucích vlastností jako např. právě self-efficacy. Self-efficacy, která představuje v našem kulturním okruhu důležitou podmínku kvality života (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005) a současně i způsob, jakým se lidé učí a zpracovávají nové informace, je jednou z řady faktorů, která činí každého jednotlivce jedinečným (Oluremi, 2015). Pokud jedinci zažívají pouze jednoduše dosažitelné úspěchy, současně také častěji očekávají rychlé výsledky a bývají snadno zastrázeni neúspěchy. Rezistentní pocit vlastní účinnosti vyžaduje zkušenosti s překonáváním překážek prostřednictvím vytrvalého úsilí. Některé překážky a obtíže v aka-

demickém prostředí tak mohou sloužit užitečnému účelu, a vést ke zjištění, že úspěch obvykle vyžaduje trvalé úsilí. Poté, co se jedinci přesvědčí, že mají to, co je zapotřebí k úspěchu, vytrvají tváří v tvář protivenství a rychleji se odrazí od neúspěchů. Tím, že to v těžkých dobách „vydrží“, vynoří se po nepřízní osudu silnější (Maddux, Stanley, 1986; Rousseau, 2002). V pregraduální přípravě učitelů považujeme právě toto hledisko za zásadní, zvláště v dnešní době, kdy mladí lidé ne vždy dokáží čelit a překonávat překážky jak životní, tak i profesní.

Limity studie spatřujeme především ve třech aspektech. Prvním omezením je výzkumný soubor, který se sestává ze specifického souboru vysokoškolských studentů učitelských oborů. Tyto studijní specializace a priori očekávají spíše vyšší prosociální orientaci a důraz spíše na verbální a sociální inteligenci než na neverbální a technické aspekty. A současně je studium učitelských oborů někdy (respektive některými) považováno za druhou („bezpečnou“) volbu (ve srovnání s žádoucím studijním oborem), což může vést k vyššímu počtu studentů s tendencí k nízkým studijním výkonům a s větší pravděpodobností výskytu povrchového přístupu k učení. Druhým omezením je průřezová povaha studie, která neumožňuje posoudit interakce mezi proměnnými v čase. A v neposlední řadě je třeba zmínit i dotazníkovou povahu studie, která s sebou nutně přináší řadu nevýhod, jako je například záměrné či nezáměrné zkreslení ze strany respondentů, ačkoliv početně relativně velký výzkumný soubor by však mohl tato negativa do určité míry absorbovat. Výsledky studie je proto nezbytné chápat v kontextu těchto specifik.

Na závěr bychom chtěli podtrhnout hlavní výsledek této studie. Naše výstupy potvrdily souvislost mezi přístupy k učení a self-efficacy. Tato zjištění mají význam zejména v souvislosti se sledovaným výzkumným souborem. Domníváme se proto, že je nezbytné zdůrazňovat význam a zvyšovat kvalitu pregraduální přípravy učitelů a dalších profesionálů v prostředí škol ve vazbě nejen na jejich osobnostní rozvoj, ale i na poznání a zlepšení především hloubkových přístupů k učení a jejich vazeb na další klíčové proměnné, které mohou přispívat k celkové akademické excelenci.

Literatura

- Amir, R., Jelas, Z. M., & Rahman, S. (2001). Learning Styles of University Students: Implications for Teaching and Learning. *World Applied Sciences Journal* (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners), 14, 22–26.
- Awla, H. A. (2014). Learning Styles and Their Relation to Teaching Styles. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 241–245.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4), pp. 71–81. San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Beyaztaş, D. I., Senemoğlu, N. (2015). Learning Approaches of Successful Students and Factors Affecting Their Learning Approaches. *Education and Science*, 40(179), 193–2016.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133–149.
- Biggs, J. B. (2007). Teaching for quality learning at university. Berkshire: SRHE and Open University Press.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J. & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262–270.
- Fouladi, R. T., & Wallis, P. (2014). College Self-Efficacy Subscales: Contrasting associations with background, linguistic, and other psychological variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 5–16.
- Hrabal, V., Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- James, W. B., Gardner, D. L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning. *New Directions for Adult Continuing Education*, 67, 19–32.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.
- Janoušek, J. (2006). *Aspirační úroveň, výkonový motiv a vnímané sebeuplatnění jako psychologické faktory*. Praha FFUK: Psychologická rada PSY-005.
- Kaplan, E. J., Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22, 29–33.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Khezri, H., Lavasania, M. G., Malahmadia, E., & Amani, J. (2010). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences (WCPCG-2010)*, 5, 942–947.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Lee, P. C., & Mao, Z. (2016). The relation among self-efficacy, learning approaches, and academic performance: an exploratory study. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 16(3), 178–194.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347–382.
- Li, Y., Medwell, J., Wray, D., Wang, L., & Liu, X. (2016). Learning Styles: A Review of Validity and Usefulness. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 90–94.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457.
- Maddux, J. E., & Stanley, M. A. (Eds.) (1986). Special issue on self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (Whole No. 3).
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Nakonečný (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Oluremi, F., D. (2015). *Learning Styles among College Students*. International. *Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 5(4), p. 2631–2640.
- Rousseau, Nathan (2002). Self, Symbols & Society, Rowman & Littlefield. Dostupné z: <http://www.csun.edu/~hbsoc126/soc1/Charles%20Horton%20Cooley.pdf>
- Ruslin, A., Jelas, Z. M. & Rahman S. (2011). Learning Styles of University Students: Implications for Teaching and Learning. *World Applied Sciences Journal*, 14 (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners), 22–26.
- Říčan, P. (2005). *Psychologie*. Praha: Portál.

- Sadler-Smith, E. (1996). Learning style: a holistic approach. *Journal of European Industrial Training*, 20(7), 29–39.
- Sharma, H., Nasa, G. (2014). Academic Self-efficacy: A reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education*, 2(3), 57–64.
- Schwarzer, R. (Ed.). (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- 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* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2007). Self-Efficacy. In M. Gerrard & K. D. McCaul (Eds.) *Health Behavior Constructs: Theory, Measurement, and Research*. *National Cancer Institute Website*.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 3: Goals and cognitions* (pp. 13–44). San Diego: Academic.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 80–95.
- Sováč, M. (1990). *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresí a depresi u dětí. *Československá psychologie*, 41(3), 193–199.
- Verešová, M., & Foglová, L. (2018). Academic Self-Efficacy, Approach to Learning and Academic Achievement. *Intech Open*, 177–196.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1–64.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.
- Yildiz, M., Şenel, E., Can, S. (2018). The study approaches as the predictors of academic self-efficacy and teacher efficacy: A study in pedagogical formation students. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences – IJSETS*, 4(3), 84–97.
- Zajacova, B. (2013). Learning Styles: An Overview of Concepts and Research Tools and Introduction of Our Research Design in Physics Education Field. In *Proceedings of Contributed Papers, Part III* (p. 91–96). Praha: MATFYZPRESS.

Kontakt:

Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Katedra psychologie a patopsychologie

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

e-mail: michaela.pugnerova@upol.cz; lucie.kremenkova@upol.cz; irena.plevova@upol.cz

Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D. vystudovala jednooborovou psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Nyní pracuje jako odborná asistentka Katedry psychologie a patopsychologie Pedagogické fakulty, kde již léta vyučuje vývojovou psychologii a přehled poruch psychického vývoje v prezenčním i kombinovaném studiu. Má bohatou praxi v pedagogicko-psychologickém poradenství, je vedoucí Vysokoškolské psychologické poradny při PdF UP. Dlouhodobě se zabývá problematikou školní zralosti a kvalitou života pedagogů.

Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D. působí na Katedře psychologie a patopsychologie, kde se věnuje přednáškové, vědecko-výzkumné i poradenské činnosti. Oblastí jejího zájmu je problematika pozitivní psychologie, akademického fungování a struktury osobnosti. Současně je řešitelkou, nebo členkou řešitelského týmu řady projektů, v rámci kterých se účastní zahraničních konferencí, a publikuje v odborných časopisech.

Doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D. působí na Katedře psychologie a patopsychologie, kde vyučuje v prezenčním i celoživotním vzdělávání předměty spojené s obecnou a vývojovou psychologií a se základy psychoterapie. Je školitelkou doktorských studijních programů v pedagogice, odborně je zaměřena na problematiku zátěžových situací v edukačním prostředí, problematiku školní připravenosti dětí k zahájení školní docházky, zabývá se tématikou dětské kresby a dětského výtvarného projevu. Nejen v rámci těchto tematických oblastí publikuje a účastní se tuzemských i zahraničních konferencí, věnuje se grantové činnosti a také tvorbě studijních opor. Je členkou poradenského týmu v rámci Vysokoškolské psychologické poradny PdF UP.

Smetáčková, Irena; Štech, Stanislav a kol. *Učitelské vyhoření. Proč vzniká a jak se proti němu bránit.* Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.



Cílem knihy seznámit učitele s riziky, která souvisejí s náročností jejich profese, zorientovali se v pojmech „stres“ a „vyhoření“ a dokázali u sebe vnímat jejich projevy, porozuměli příčinám stresu a vyhoření. Díky konkrétním technikám si mohou čtenáři vyzkoušet, že je možné snížit nebezpečí vzniku vyhoření. Kniha využívá výsledků rozsáhlého výzkumu mezi českými vyučujícími, který byl realizován v letech 2017–2018.

Autorský tým ve složení doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc., PhDr. Ida Viktorová, Ph.D., PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D., PhDr. Anna Páchová a Ph.D. a PhDr. Veronika Francová, Ph.D., pracuje na katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Od roku 2015 se systematicky věnuje výzkumu učitelského vyhoření.