

MASARYKOVA UNIVERZITA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogických věd

Andragogika

**Přístupy k učení v souvislosti s
akademickou a pracovní self-efficacy
u kombinovaných studentů VŠ**

Magisterská diplomová práce

Bc. Adéla Pazderová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Martin Sedláček, Ph.D.

2022

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma Přístupy k učení v souvislosti s akademickou a pracovní self-efficacy u kombinovaných studentů VŠ zpracovala sama. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány v textu a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.

V Brně 30. listopadu 2022

.....

Adéla Pazderová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda nejprve poděkovala mému vedoucímu práce panu doc. Mgr. Martinu Sedláčkovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a množství věnovaného času během konzultací. Dále velmi děkuji své rodině, partnerovi a blízkým za trpělivost a neutuchající podporu, kterou mi projevovali nejen při psaní této práce, ale po celou dobu studia. V neposlední řadě děkuji za pomoc také mé spolupracovníci z Oddělení pro vědu a kvalitu LF MU a všem respondentům, kteří se zapojili do výzkumného šetření.

ANOTACE

Magisterská diplomová práce se zaměřuje na poznání vzájemných souvislostí mezi třemi koncepty, kterými jsou přístupy k učení a akademická a pracovní self-efficacy u vysokoškolských kombinovaných studentů. Kombinovaní studenti jsou specifickou skupinou studentů, kterým se zkoumané koncepty promítají ve studijní i pracovní oblasti. Hlavním cílem práce je především ověřit souvislosti mezi přístupy k učení a mírou akademické self-efficacy spolu s tím, jak přístupy k učení mohou ovlivnit vybrané demografické údaje. Dalším a zároveň nejnovativnějším cílem práce je zjistit, do jaké míry může míra pracovní self-efficacy ovlivnit míru akademické self-efficacy. Práce je tradičně rozdělena na teoretickou a empirickou část.

KLÍČOVÁ SLOVA

kombinovaní studenti, přístupy k učení, self-efficacy, akademická self-efficacy, pracovní self-efficacy, netradiční studenti

ABSTRACT

This master's thesis focuses on understanding the interrelationships between three concepts, which are approaches to learning and academic and occupational self-efficacy in university combined students. Combined students are a specific group of students for whom the researched concepts are reflected in their studies and work. The main aim of this work is primarily to examine the association between approaches to learning and measures of academic self-efficacy, along with how approaches to learning may influence selected demographics. The next, and most innovative aim of the thesis is to determine to what extent occupational self-efficacy may influence measures of academic self-efficacy. The thesis is traditionally divided into theoretical and empirical sections.

KEY WORDS

combined students, approaches to learning, self-efficacy, academic self-efficacy, occupational self-efficacy, non-traditional students

Obsah

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Úvod..... | 7 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST..... | 9 |
| 1. Kombinované studium v souvislosti s CŽU | 9 |
| 1.1. Statistické údaje o vysokoškolských kombinovaných studentech | 11 |
| 2. Kombinovaná forma studia a kombinovaní studenti | 16 |
| 2.1. Tradiční a netradiční studenti kombinovaného studia..... | 17 |
| 3. Problematika stylů a přístupů k učení | 22 |
| 3.1. Vymezení stylů a přístupů učení | 22 |
| 4. Koncept přístupů k učení | 25 |
| 4.1. Hlubkový a povrchový přístup k učení..... | 27 |
| 4.2. Měření přístupů k učení..... | 29 |
| 5. Koncept self-efficacy | 32 |
| 5.1. Akademická self-efficacy | 35 |
| 5.2. Pracovní self-efficacy | 36 |
| 6. Provázanost jednotlivých konceptů | 38 |
| 7. Shrnutí teoretické části..... | 42 |
| II. EMPIRICKÁ ČÁST | 43 |
| 8. Metodologie výzkumu | 43 |
| 8.1. Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy..... | 43 |
| 8.2. Výzkumná populace a výběr výzkumného vzorku..... | 44 |
| 8.3. Data..... | 47 |
| 8.4. Analýza dat..... | 56 |
| 8.5. Limity a etika výzkumu..... | 57 |
| 9. Výsledky výzkumného šetření..... | 59 |
| 9.1. Přístupy k učení a vybrané demografické údaje..... | 59 |
| 9.2. Akademická self-efficacy a přístupy k učení | 67 |
| 9.3. Pracovní a akademická self-efficacy | 73 |
| 10. Shrnutí a diskuse výsledků..... | 78 |
| Závěr..... | 83 |
| Seznam použitých zdrojů | 85 |
| Seznam tabulek | 94 |
| Seznam obrázků a grafů | 94 |
| Seznam zkratk | 95 |
| Příloha A – Dotazník k diplomové práci | 96 |

Úvod

Magisterská diplomová práce se zaměřuje na poznání vzájemných souvislostí mezi třemi koncepty, kterými jsou přístupy k učení a akademická a pracovní self-efficacy¹ u vysokoškolských kombinovaných studentů. Vybrané tři koncepty se mohou velmi dobře vzájemně doplňovat i ovlivňovat. Často bývají obecně spojovány s výsledky, motivací, úspěchem, mentálním zdravím nebo učením. Zkoumaná problematika je zajímavá a v dnešní době aktuální i z hlediska vybrané výzkumné populace, jelikož kombinovaných studentů na českých vysokých školách v posledních dvou dekadách stále více přibývá. Kombinovaní studenti jsou velmi specifickou skupinou, která často sladuje studijní a pracovní či rodinný život. Jejich specifickými znaky jsou kromě sladování několika životních rolí v mnoha případech vyšší věk, předchozí nabyté zkušenosti či pozdější nástup do studia i motivace ke studiu. Formu kombinovaného studia si volí řada studentů i z jiných než výše uvedených důvodů, a proto tato práce zohledňuje i problematiku pojmu „tradiční a netradiční studenti“.

Zkoumané koncepty se vysokoškolským kombinovaným studentům promítají ve studijní i pracovní oblasti a odhalení jejich vzájemných souvislostí s přihlédnutím ke specifickým, které kombinované studenty definují, je hlavním cílem této práce. Práce si tedy klade za cíl zjistit, jak vybrané demografické údaje ovlivňují volbu přístupů k učení u vysokoškolských kombinovaných studentů a dále ověřit či potvrdit již několikrát zjištěné závěry, a to konkrétně souvislost mezi přístupy k učení a mírou akademické self-efficacy u vybrané populace. Dalším, a dá se říct nejinovativnějším cílem práce je zjistit, do jaké míry může míra pracovní self-efficacy ovlivnit míru akademické self-efficacy.

Přístupy k učení a akademická self-efficacy bývají pro výzkumná šetření spojovány poměrně často, jelikož self-efficacy obecně ovlivňuje mnoho oblastí v lidském životě a koncept přístupů k učení je považován za velmi důležité téma v akademickém prostředí. Ovšem ověřování souvislostí mezi pracovní a akademickou self-efficacy je v českém prostředí doposud málo probádanou oblastí. Většina dosavadních výzkumů, které se danou problematikou zabývají a budou blíže představeny v této práci, potvrzují vztah mezi voleným přístupem k učení a mírou akademické self-efficacy.

¹ Koncept self-efficacy může být volně přeložen jako „vnímaná osobní zdatnost“ (podrobnější vysvětlení viz další kapitoly).

V této práci si kladu za cíl přinést nové a přínosné poznatky v oblasti rozšíření povědomí o konceptu self-efficacy v souvislosti s přístupy k učení u vysokoškolských kombinovaných studentů. Jelikož se často jedná o dospělé jedince, sladující studium a zaměstnání, může být objevování vzájemných souvislostí mezi přístupy k učení a jejich pracovní a akademickou self-efficacy zajímavým a přínosným výzkumem jak pro kombinované studenty samotné, tak pro vysokoškolské vyučující nebo zaměstnavatele.

Diplomová práce je tradičně rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se v jednotlivých kapitolách věnuji vymezení stěžejních pojmů této práce a propojení kontextu. První kapitola se věnuje vymezení kombinovaného studia s důrazem na poukázání souvislostí s konceptem celoživotního učení (CŽU). Následující kapitola představuje kombinovanou formu studia a kombinované studenty ve vysokoškolském studiu spolu s rozdělením kombinovaných studentů na tradiční a netradiční. Další kapitola je zaměřena na vymezení pojmů souvisejících s přístupy k učení pro komplexní a celkové pochopení kontextu. Podrobně jsou také vymezeny dva hlavní měřené přístupy k učení, a to hloubkový a povrchový. Následující kapitola, ovšem ne méně důležitá, se zabývá konceptem self-efficacy. Koncept self-efficacy je definován v obecné rovině a dále jsou podrobně rozpracována i specifika konceptů akademické a pracovní self-efficacy. Teoretickou část práce zakončuje důležitá kapitola propojující všechny zkoumané koncepty, která se opírá o dosavadní výsledky a závěry výzkumných šetření, které byly realizovány v oblasti přístupů k učení a self-efficacy.

Empirická část začíná popisem metodologie výzkumu. Nejprve jsou představeny cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Dále je popsána výzkumná populace a výběr výzkumného vzorku, na který navazuje popis jednotlivých kroků při sběru dat. Představen je dále i celý konceptuální rámec práce, který zahrnuje vymezení i operacionalizaci měřených konstruktů a samotné měření. Nechybí zde ani představení využitých statistických metod. Metodologická část je zakončena popsáním limitů a etiky výzkumu. Následující kapitoly se věnují interpretaci dat získaných z dotazníkového šetření. Diplomová práce je zakončena závěrem a diskusí, která zasazuje nová zjištění a výsledky do kontextu dosavadních výzkumů a literatury zkoumané problematiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce začíná poměrně netradičně kapitolou, týkající se výzkumné populace. Hlavním důvodem je především poukázat na důležitost populace kombinovaných vysokoškolských studentů v této práci a přehledné uvedení do kontextu celé problematiky. Ač se zdá skupina vysokoškolských kombinovaných studentů „pouhou“ výzkumnou populací, je nutné vyzdvihnout a neopomenout její výjimečné aspekty a propojení například s konceptem celoživotního učení (CŽU). Kombinovaní studenti mají pro vysokoškolské studium specifický význam, jelikož se jedná o „netradiční“ skupinu studentů, která v posledních letech dostává v rámci výzkumů poměrně velkou pozornost. Spojení populace vysokoškolských kombinovaných studentů s dalšími výzkumnými aspekty (přístupy k učení, self-efficacy), může přinést jistě zajímavé výsledky a jelikož diplomová práce propojuje koncepty z oblasti pedagogiky, andragogiky i psychologie, je pro souvislejší pochopení jednotlivých zkoumaných aspektů prvotní popsání výzkumné populace, a její zasazení do širšího kontextu, smysluplným krokem. Pouhé počáteční vymezení základních zkoumaných pojmů by navozovalo dojem neuceleného a neprovázaného textu, který by postrádal širší ukotvení v celkovém kontextu, a proto jsem se rozhodla začít teoretickou část popisem výzkumné populace, na kterou budou navazovat další výzkumné oblasti této práce.

1. Kombinované studium v souvislosti s CŽU

Dnešní společnost bývá často označována jako společnost moderní nebo také společnost vědění. Děje se tak z důvodu neustálého rozvoje a dynamiky změn, které probíhají při práci s technologiemi, na trhu práce či v rámci důležitosti znalostí a informací (Palán & Langer, 2008). Základní tezi společnosti vědění můžeme zjednodušeně interpretovat jako přerod společnosti, která za základní kámen celé produkce, na rozdíl od předešlé společnosti moderní, považuje vědění obecně (Veselý, 2004). Vzdělávání se tak v této zrychlené době stává hlavním nástrojem pro rozvoj společnosti, a nakonec i jedince samotného. V návaznosti na zmíněné změny můžeme tedy hovořit o potřebě celoživotního učení (dále CŽU), které, jak uvádí Rabušic a Rabušicová (2008), je spojovacím prvkem mezi osobním, pracovním i studijním životem.

„Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný

propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním (...) kdykoliv během života“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8). Jelikož se člověk učí po celý život, ať už vědomě či nevědomě, je jedním z hlavních cílů CŽU zajistit pozitivní přístup k učení po celý život. Dnešní společnost vyžaduje, aby člověk pravidelně rozšiřoval své obzory, kompetence či znalosti, a měl tak stálý a celkový přehled. Jedinec, který dokáže „držet krok s dobou“, je poté schopný podílet se na rozvoji společnosti, ekonomiky a orientovat se v nových situacích, které mu přináší pracovní, osobní či občanský život (tamtéž). Pojem celoživotní „učení“ je užíván záměrně, a to z důvodu vyzdvižení samostudia, sbírání zkušeností a učení se v práci po celý život. (Veteška, 2010). Všechny formy studia a široká nabídka vzdělávání, studia či učení nám pomáhají „držet krok“ s dynamickými změnami ve společnosti, rychle se vyvíjejícím trhem práce i s řešením životních situacích v různých etapách života.

Základním dělením CŽU je vzdělání počáteční a další. Počáteční vzdělávání v sobě zahrnuje formální vzdělávání od primárního až po terciální. Jedná se tedy především o vzdělávání spojené s mladým věkem a školní docházkou. Počáteční vzdělávání je ukončeno buď na základě dovršení povinné školní docházky, nebo nástupem do práce. Další vzdělávání je většinou typické pro dospělé osoby, které získaly určitý stupeň vzdělání, jsou již pracovně aktivní, ale zároveň se rozhodly dále studovat. Je důležité zmínit, že tyto dvě základní rozdělení se ovšem často prolínají, jelikož sektor sekundárního a terciálního vzdělávání se může objevovat i v dalším vzdělávání. CŽU má také jednotlivé formy vzdělávání a učení. (Strategie celoživotního učení, 2007). Jedná se o tři skupiny a to: **Formální vzdělávání**, které probíhá vždy v rámci vzdělávací instituce. Obsah výuky, forma, hodnocení apod. je vždy vymezena v právních předpisech. Jedná se o několik po sobě jdoucích stupňů vzdělání – základní vzdělání, střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání na konzervatoři, vyšší odborné vzdělání, a vysokoškolské vzdělání. Formální vzdělání je vždy ukončeno a stvrzeno vysvědčením, diplomem, výučním listem atd. **Neformální vzdělávání** se odehrává v rámci systematických a organizovaných aktivit, kurzů, přednášek apod., které zastřešují různé spolky, organizace, ale i soukromé vzdělávací instituce. Veškeré vzdělávání ovšem neprobíhá v rámci formálního systému a nejedná se tedy o další stupeň vzdělání nebo získání titulu (Dvořáková, Šerák, 2016). **Informální učení** je zpravidla nesystematické a neorganizované, z tohoto důvodu se hovoří spíše o učení než vzdělávání. Jedná se často o samostudium nebo sebevzdělávání, což může být

kupříkladu četba odborné literatury nebo sledování vzdělávacích pořadů, ale může se jednat také o učení nevědomé, které člověk získá pozorováním každodenních situací nebo sbíráním zkušeností (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

Studenti kombinovaného studia v terciálním vzdělávání jsou účastníky formálního vzdělávání. Dá se obecně říct, že spíše spadají do kategorie dalšího vzdělávání, tedy již mají určitý stupeň vzdělanosti, vstoupili na pracovní trh, ale chtějí se dále vzdělávat či dosáhnout vyššího stupně vzdělání. Rozhodně to ovšem není pravidlem a tvrzení, že všichni studenti kombinovaného studia jsou účastníky dalšího vzdělávání, by mohlo být nepřesné a zavádějící. Čím dál častěji se setkáváme i s jinými důvody, než je skloubení práce a školy, kvůli kterým se studenti rozhodnou studovat kombinovanou formu studia. Z tohoto důvodu se v rámci CŽU velmi řeší i problematika vzdělávání dospělých. Rabušic a Rabušicová (2008) uvádějí, že vzdělání by mělo být přístupné všem, bez ohledu na věk, dovednosti či zájmy, a proto by mělo být především rozvíjeno další vzdělávání dospělých, které poskytne osobám na trhu práce naplnění nových životních potřeb, možnost doplnění vzdělání či získávání stále nových kompetencí pro jejich osobní i profesní růst.

Vzdělávání dospělých v sobě slučuje všechny vzdělávací aktivity, které dospělý jedinec uskutečňuje, a to ať v rámci vzdělávací instituce, tak v rámci různých kurzů nebo samostudia. Vzdělávání dospělých obohatilo oblast CŽU především jedním z již několika zmíněných důvodů, kterými jsou především dynamické změny v sociálním prostředí, nové hodnotové žebříčky jedinců nebo vznik nových zaměstnání, a naopak zánik těch tradičních. Je tedy důležité udržet tempo a krok s vývojem dnešní doby a umožnit různými způsoby další vzdělávání dospělých (Veteška, 2016). Usnadnění přístupu ke vzdělávání dospělých zdůrazňuje i dokument Bílá kniha z roku 2001 v souvislosti s rozšířením nabídky vzdělávacích programů v distanční či kombinované formě studia z důvodu dostupnosti získání titulu nebo vyššího vzdělání u jedinců, kteří nemohou studovat prezenční studium.

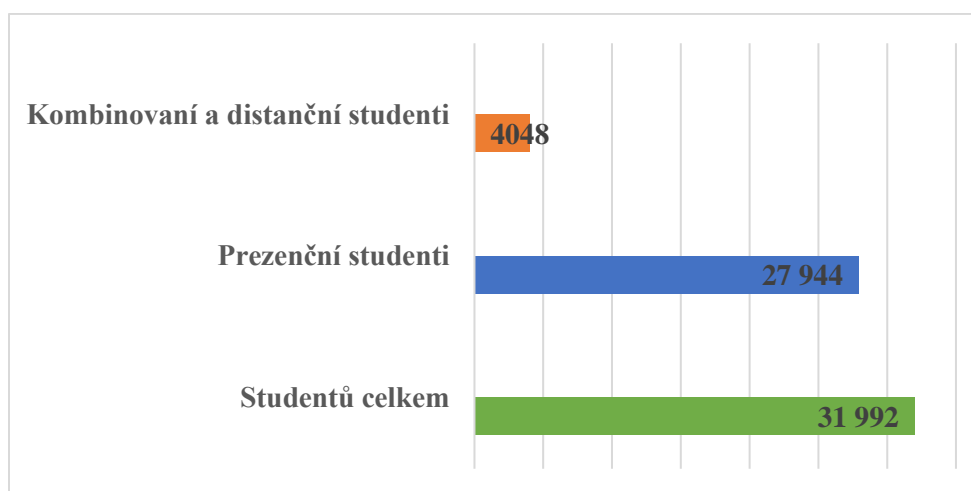
1.1. Statistické údaje o vysokoškolských kombinovaných studentech

Tato podkapitola je do práce zařazena pro doplnění povědomí o počtech kombinovaných studentů v bakalářských a magisterských programech na veřejných i soukromých vysokých školách v posledních 5 letech. Jednotlivé statistické údaje pochází z dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Pro lepší názornost jsou

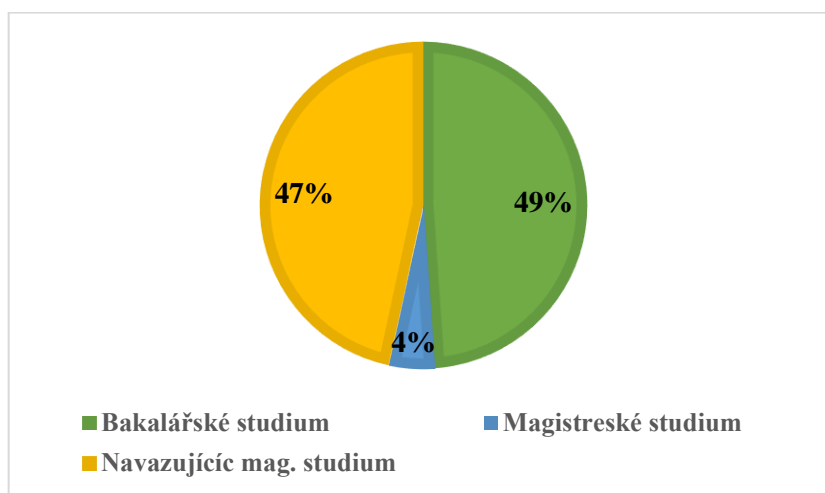
v některých grafech uvedeny i počty studentů, studujících v prezenční formě bakalářského nebo magisterského studia.

V posledních několika letech dochází, z důvodů již zmíněných markantních společenských změn, k proměně životních drah lidí. Už se nesetkáváme tak často s lineárními dráhami, kdy lidé dokončí své vzdělání a až poté nastupují do práce, dále pak zakládají rodinu atd. Stále častější je sladování a propojení studia s brigádou nebo prací současně s vedením rodinného života. Jak už bylo zmíněno, změna a proměny životních drah souvisí se stále se obměňujícími potřebami pracovního trhu, dynamickým nárůstem informací a měnícími se hodnotami (Brücknerová, Rabušicová, 2019). Proto můžeme hovořit o nesouladu mezi tradiční životní dráhou a potřebami či přesvědčením dnešní doby, která se ovšem snaží, k již zmíněnému sladování životních drah se studiem přispět pomocí mnoha možností, které terciální vzdělání v rámci formálního vzdělávání nabízí. Z daných důvodů nastal od roku 2000 znatelně větší nárůst dosavadní nabídky studijních programů v kombinované či distanční formě studia (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

Graf 1 - Bakalářští a magisterští studenti na MU k roku 2021

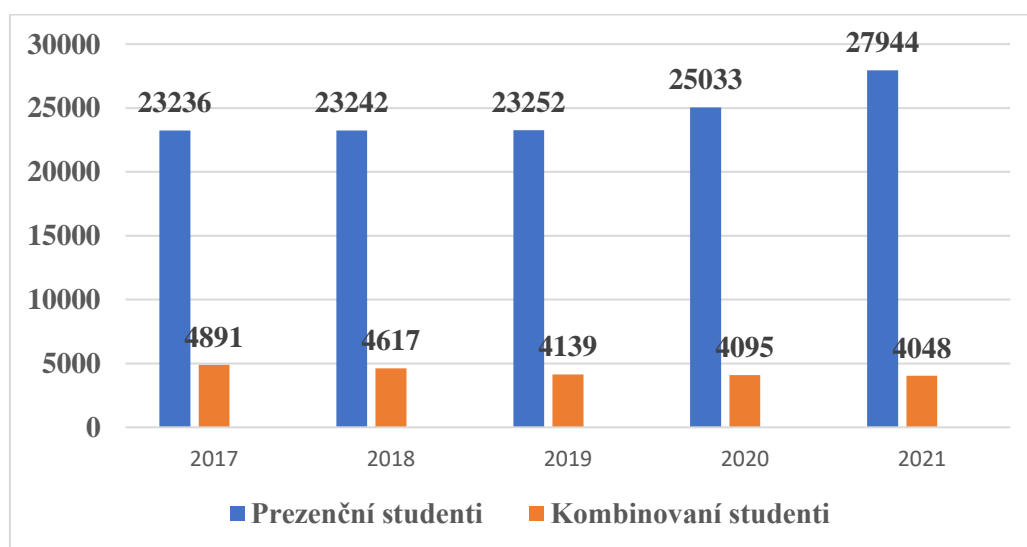


Graf 2 - Kombinovaní studenti na MU dle studijního programu



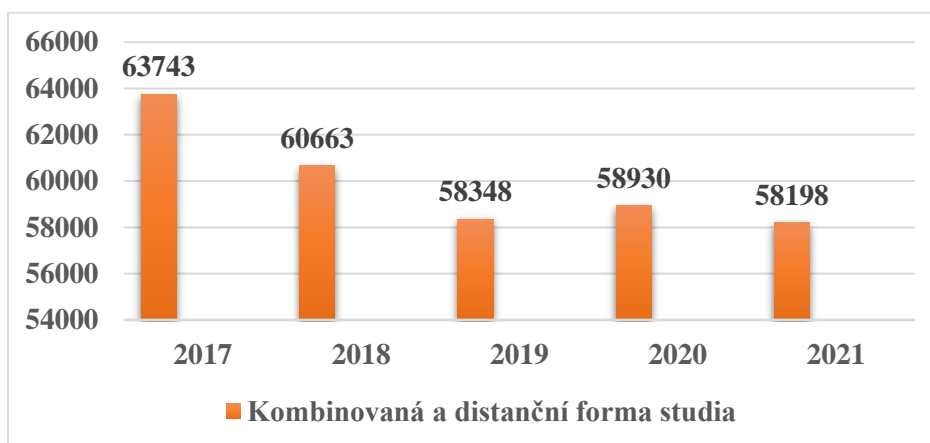
Celkové počty bakalářských a magisterských studentů v prezenční, distanční i kombinované formě studia na Masarykově univerzitě (MU) z dat SIMS (Sdružené informace z matrik studentů) k datu 20. 1. 2022.

Graf 3 - Počty studentů prezenční a kombinované formy studia na MU



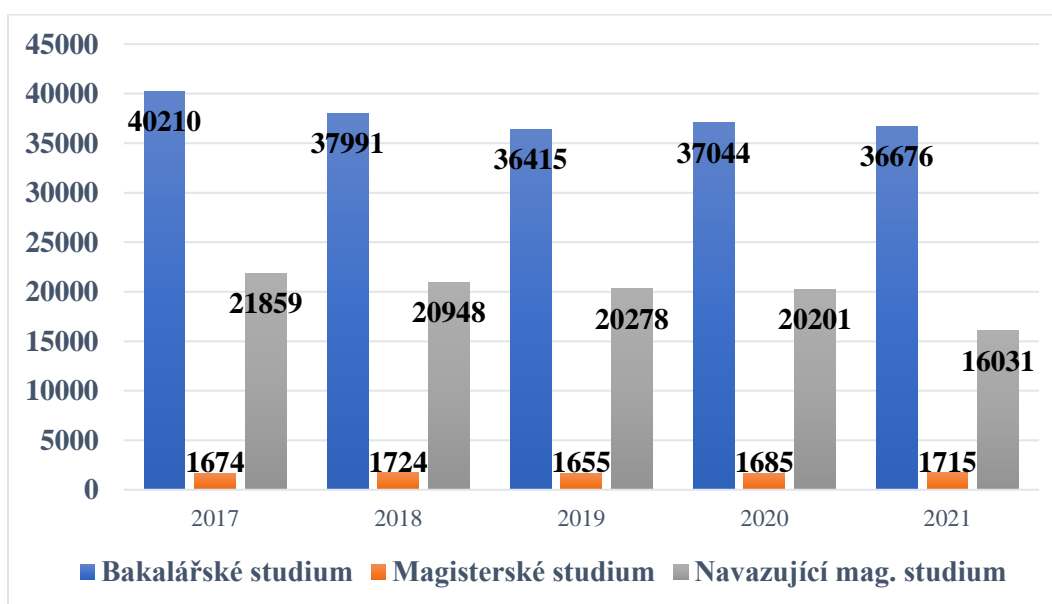
Celkové počty bakalářských a magisterských studentů v prezenční, distanční a kombinované formě studia na Masarykově univerzitě (MU) z dat SIMS (Sdružené informace z matrik studentů) k datu 20. 1. 2022 za posledních 5 let.

Graf 4 - Studenti v kombinované a distanční formě studia na veřejných i soukromých VŠ



Celkové počty bakalářských a magisterských studentů v kombinované a distanční formě studia na všech veřejných i soukromých VŠ v ČR z dat SIMS (Sdružené informace z matrik studentů) k datu 20. 1. 2022 za posledních 5 let.

Graf 5 - Studenti kombinované a distanční formy studia dle studijního programu na veřejných i soukromých VŠ



Celkové počty bakalářských a magisterských studentů v kombinované a distanční formě studia na všech veřejných i soukromých VŠ v ČR dle studijního programu z dat SIMS (Sdružené informace z matrik studentů) k datu 20. 1. 2022 za posledních 5 let. (Vlastní zpracování dat, MŠMT, data o studentech, web, ©2022)^{2 3 4}

² Pozn. ke grafům: „Data se nemusí shodovat s informacemi publikovanými v minulých letech, protože data v matrikách vysokých škol se mohou aktualizovat i zpětně.“ Kombinovaná a distanční forma studia je uváděna dohromady. (MŠMT, 2022).

³ Počty kombinovaných a distančních studentů jsou ve statistikách MŠMT uváděny dohromady. Údaje z MU by to ovšem nemělo nijak ovlivnit, jelikož MU nenabízí svým studentům distanční formu studia.

⁴ V této práci jsou uvedeny pouze počty studentů v bakalářských nebo magisterských programech. Doktorské programy nejsou započítány.

Z výše uvedených grafů je patrné, že prezenční forma studia je na vysokých školách v ČR značně dominantní. Dle statistických údajů, počty studentů na jednotlivých univerzitách a v různých formách studia, které zveřejňuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na svých webových stránkách, je jasně vidět, že kombinované a distanční studium v posledních letech drží poměrně statickou tendenci v počtu studentů. Za posledních 5 let byl nejznatelnější nárůst kombinovaných či distančních studentů, jak na všech veřejných i soukromých VŠ, ale konkrétně i na Masarykově univerzitě (MU) v roce 2017. Pro srovnání uvádím, že nejstarší údaj ve statistikách MŠMT je z roku 2000, kdy na veřejných i soukromých VŠ studovalo v kombinované nebo distanční formě studia v bakalářském či magisterském programu 23 012 studentů, což dokazuje, že zájem o tyto formy studia se v posledních 20 letech zvýšil, i když v posledních 5 letech je znát lehký pokles. V posledním roce (2021) zastupují na MU kombinovaní studenti bakalářského či magisterského studia 12,7 % všech studentů zmíněných programů. Zastoupení kombinovaných a distančních studentů z celkového počtu studentů veřejných a soukromých VŠ je k roku 2021 20,3 %. Z dat jasně vidíme, že nejvíce kombinovaných nebo distančních studentů se nachází v bakalářském programu, o něco málo nižší zastoupení mají studenti v navazujícím magisterském programu a markantní pokles vidíme v magisterských oborech, které v posledních 5 letech nestuduje ani 2000 studentů. Kombinovaná forma studia je tedy poměrně častou volbou studentů, což dokazuje i vývoj za posledních několik let.

2. Kombinovaná forma studia a kombinovaní studenti

Jelikož se diplomová práce zaměřuje na vysokoškolské kombinované studenty, je nutné kromě představení kombinovaných studentů samotných, vymezit a definovat také kombinovanou formu studia, a to především pro zdůraznění kontrastu mezi jednotlivými formami studia.

Vysoké školy a vyšší odborné školy řadíme do tzv. terciálního vzdělávání. „Terciální sektor vzdělávání se člení na vzdělávání vysokoškolské (...) a vyšší odborné (Eurydice, © 2022). Kombinovaná forma studia je nejčastěji nabízena v rámci terciálního vzdělávání, a to dle ustanovení § 44 odst. 4 Zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Kombinovaná forma studia je tedy spolu s prezenční a distanční formou ukotvena v Zákoně č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Vysokou školu, lze v České republice v současné době studovat ve třech formách – prezenční, distanční a kombinované. (tamtéž). V České republice se setkáváme nejčastěji s prezenční a kombinovanou formou studia, distanční forma studia je u nás nabízena velmi omezeně.

Hrbáček (2003), definuje prezenční formu výuky tak, že se studenti pravidelně účastní vyučování a tím pádem denně navštěvují školu či vzdělávací instituci. Je tedy patrné, že student v prezenční formě studia je v blízkém a osobním kontaktu s prostředím univerzity, spolužáky a vyučujícími, což bývá uváděno jako hlavní výhody prezenční výuky. Opakem pro prezenční výuku je distanční forma studia, která, jak už napovídá název, probíhá s jistým odstupem, vzdáleně a převážně skrze digitální technologie (Zlámalová, 2007). Distanční forma výuky je založena především na samostudiu a e-learningových materiálech, které mají studenti k dispozici. Hlavním rozdílem mezi prezenční a distanční výukou je tedy osobní kontakt, styl předávání učiva, komunikace či organizace vlastního studia. Typem studia, který kombinuje dvě výše zmíněné formy studia, je kombinované studium.

Kombinovaná forma studia je v zákoně o vysokých školách označována za kombinaci prezenční a distanční formy. Jedná se tedy o kombinace prvků, které se pravidelně vyskytují v prezenční i distanční formě vzdělávání. Většinou je typické navštěvovat školu osobně jednou za 14 dní. Části studia nebo například i jednotlivé předměty mohou být vyučovány napůl prezenčně a napůl distančně. Nutností při této formě studia je neopomenout také samostudium, bez kterého se studenti kombinovaného studia neobejdou (Hrbáček, 2003). Velmi často se stává, že bývá kombinovaná forma výuky zaměňována s distanční a pojmy jsou užívány jako synonyma, což je ovšem chybné

označení. „Kombinované studium (...) je určeno především k doplnění vzdělání při práci nebo jiných povinnostech“ (Masarykova univerzita, © 2022).

I přes to má kombinované studium stejné parametry jako studium prezenční, co se týče zkouškového období, počtu kreditů apod. Samozřejmě nelze pochybovat také o různorodé identitě, kterou kombinovaní studenti mají. Jejich studium je často ovlivňováno jinou motivací než u studentů prezenčních, větším množstvím zkušeností a jinou sociální interakcí při studiu (Brücknerová, Rabušicová, 2019). Do formálního vzdělávání na kombinovanou formu studia tak stále častěji nastupují lidé, kteří jsou již aktivně pracující, ale rozhodli se znovu věnovat studiu. Dle výzkumného šetření Simonové a Hamplové (2016), se do formálního vzdělávání vrací zhruba 10 % dospělé populace. K podobným výsledkům dospěl i dřívější výzkum Rabušice a Rabušicové (2008), který uvádí, že v té době se do formálního studia s určitým odstupem vracelo asi 9 % dospělé populace. Studenty, kteří se vrací po přerušení své vzdělávací dráhy do formálního studia s jistým časovým odstupem, lze označit jako „netradiční“ studenty (Šed'ová & Novotný, 2006). Lidé v dnešní společnosti mají stále nové vzdělávací potřeby a formální vzdělání, které mimo jiné další vzdělávání nabízí, je jednou z možných cest, jak své vzdělávací potřeby naplnit.

2.1. Tradiční a netradiční studenti kombinovaného studia

Jak už bylo zmíněno výše, kombinovaní studenti bývají často označováni jako studenti „netradiční“. Pojem netradiční studenti je ovšem ne zcela jasně vymežitelný a autoři jej definují různě, a to z hlediska různých kritérií. Používání pojmu se také odvíjí od původu vzniku, kultury dané země, politické situace apod. (Hyland-Russell & Groen, 2011). Za jednu z variant rozlišení dle tří hlavních kritérií lze považovat studii od Schuetze & Slowey (2002), kteří netradiční studenty od tradičních rozlišují dle vzdělávací dráhy, způsobu přijetí ke studiu, získané předešlé zkušenosti či předchozího zaměstnání a formy studia. Dělení dle zmíněných kritérií ale není zrovna pro Českou republiku (ČR) použitelné, a to z důvodu, že na českých vysokých školách nejsou předešlé pracovní zkušenosti při přijímacím řízení zohledňovány, a tudíž je toto kritérium v ČR neadekvátní. Dalšími kritérii, podle kterých lze definovat netradiční studenty, jsou osoby ze znevýhodněných sociálně-ekonomických podmínek, osoby se zdravotním postižením nebo osoby, které jsou ohroženy studijním neúspěchem (Gilardi & Guglielmetti, 2011). Pro označení či vymezení netradičních studentů lze tedy z již zmíněných kritérií vybrat například jen jedno a podle něj tento pojem definovat. Jak uvádějí Brücknerová a

Rabušicová (2019) ve své studii, zabývající se právě potenciálem netradičních studentů, jde pojem mimo jiné vymezit takto:

„Z operacionalizace Schuetze a Sloweyové (2002) se v tomto smyslu jeví jako klíčové dělicí kritérium diskontinuitní vzdělávací dráha. Tedy fakt, že lidé po maturitě nepokračovali ve studiu, získali nějakou významnou životní, mimo studijní zkušenost (rodičovství, zaměstnání, dobrovolnická činnost, cestování), a poté se rozhodli vrátit do vzdělávacího systému k vysokoškolskému studiu v kombinované či prezenční formě“ (Brücknerová, Rabušicová, 2019, s. 38). Bohužel ale ani kritérium, vymezující netradiční studenty skrze přerušenu vzdělávací dráhu, nemusí být v mnoha případech dostačující. Jedná se totiž o pojem, který lze jen velmi složitě zúžit na podobu, která by vystihla rozmanitost dospělých studentů. Pro přesnější vymezení používají někteří autoři u nás i v zahraničí, kromě kritéria přerušené vzdělávací dráhy, také kritérium věku. Například Jinkens (2009), považuje za netradiční studenty osoby starší 25 let. Dále lze uvést i studii od Brücknerové (2021), která vychází ze studie od Novotného a kol. (2019) a uvádí kritérium, které netradiční studenty vymezuje jako starší 26 let. Ve zmíněné studii se setkáváme i s označením „zralí studenti“, ovšem pojem „netradiční studenti“ je v českém prostředí užíván mnohem častěji. V této práci se přikláním k vymezení dle kritéria přerušení vzdělávací dráhy, které si pro svoji studii zvolily také Brücknerová a Rabušicová (2019). Za netradiční studenty jsou tedy v této práci pokládáni studenti, kteří přerušili svoji lineární vzdělávací dráhu a poté znovu nastoupili do terciálního, formálního studia.

Opakem netradičního studenta je tedy tradiční student a za toho lze podle jedné z definic považovat osobu, která po absolvování střední školy bez přerušení nastoupila na vysokou školu. Jak bylo ale zmíněno už v úvodu, v dnešní době je čím dál více rozšířené nastupovat do kombinovaného studia z jiného důvodu, než z důvodu návratu ke studiu a současného sladování zaměstnání. (Kvitkovičová a kol. 2016). Samozřejmě lze tradiční studenty vymezit opět podle věku, jak uvádí například Kachlík (2015), který za tradičního studentka považuje každou osobu na VŠ ve věku od 18 do 25 let. Označovat tedy kombinované studenty pouze za studenty netradiční, je mylné a poněkud nepřesné. V dnešní době nastupují do kombinovaného studia i dle vymezení studenti tradiční, a proto budou zmínění studenti v této práci rozlišováni dle vybraných vymezení.

Z hlediska výzkumu jsou netradiční studenti doposud méně probádanou skupinou studentů, a to nejen z důvodu již zmíněných specifických aspektů pro studium, ale také proto, že mají pro studium na VŠ jiné a v jistých případech i lepší, podmínky než studenti tradiční. Tradiční studenti přichází do kombinovaného studia většinou zatím bez předchozích zkušeností a také v poměrně mladém věku, a tak je lze spíš připodobnit ke studentům prezenčním. Tradiční studenti také většinou mají se studiem současně domluvenou brigádu, ale ve většině případů nepracují na plný úvazek a nemají tak často rodinné a mateřské povinnosti, ovšem vždy lze najít výjimky a tato tvrzení nelze pokládat za pravidlo (Forbus a kol., 2011). Netradiční studenti si do svého nového studia přinášejí již předešlé a získané zkušenosti, spojené například s jejich zaměstnáním, věkem apod. Jejich profesní a životní zkušenost má dle některých studií pozitivní vliv na jejich vnitřní motivaci a přístup ke studiu (Novotný, Brücknerová, Juhaňák, et al., 2019). Například studie Chunga a kol. (2017), porovnávala ve svém výzkumném šetření odolnost vůči stresu u tradičních a netradičních studentů. Výsledky ukázaly, že netradiční studenti, kteří již měli předchozí profesní, životní či rodinné zkušenosti, měli mnohem vyšší odolnost vůči stresu než studenti tradiční bez zmíněných závazků.

Pro kombinované studenty, ať už tradiční nebo netradiční, je také specifická role socializace na vysoké škole. „Ukazuje se, že právě úspěšná socializace do role studenta, má významný vliv na studijní úspěšnost a působí preventivně proti zanechání studia (Pascarella & Terenzini, 1979).“ (In Brücknerová, Rabušicová, 2019, s. 41). U studentů kombinované formy studia je ovšem socializace složitým procesem. Jelikož školu navštěvují ojediněle a jsou hodně odkázáni na samostudium, přijímají často roli studenta jen z části. Výjimkou může být sladování dvou studií, kdy je student zapsán například v prezenční i kombinované formě studia zároveň. Většina kombinovaných studentů přijímá novou roli studenta jen částečně, nebo mezi jednotlivými životními rolami zdatně přepíná (Gilardi & Guglielmetti, 2011). Důležitým faktorem pro studenty v kombinované formě studia je i motivace ke studiu. Palán (2002), upozorňuje, že motivace je často velmi silným aspektem pro úspěšné studium a vzdělávání. Rabušic a Rabušicová (2008), uvádějí, že motivace ke studiu může být čistě ekonomická, s vyhlídkou lepšího uplatnění na trhu práce, kariérního postupu atd.

U netradičních studentů dle výzkumů často převládá motivace vnitřní, a to právě z důvodu, že se většinou nachází ve vyšším věku, mají zkušenosti a lépe vědí, co chtějí a co od studia očekávají (Novotný, Brücknerová, Juhaňák, et al., 2019). Vnitřní motivaci,

někdy označovanou i jako intrinsickou motivaci, Nakonečný (2014) popisuje jako motivaci vycházející z vnitřního přesvědčení, tedy z vnitřně pociťovaných podnětů či motivů. To potvrzují i Rabušic, Rabušicová a Šed'ová (2008), kteří o vnitřní motivaci hovoří takto: „vnitřní motivace vychází přímo z jedince samotného a odkazuje k tomu, že nalézá v příslušné vzdělávací aktivitě potěšení, že je pro něj příjemná“ (s. 97). U kombinovaných studentů by vnitřní motivace měla obecně převažovat nad motivací vnější, a to hlavně proto, že jsou ve vysoké míře odkázáni na samostudium a své studium mají víceméně ve své režii a svých rukou (Průcha, Veteška, 2014). Kombinovaným studentům, ať už tradičním či netradičním, se ovšem může stát jejich slad'ování několika povinností a rolí osudným. Aktivity, které se netýkají studia samotného, mohou často v životech kombinovaných studentů převážet natolik, že studium nedokončí (Rozvadská, 2020). Pro úspěšné kombinované studium je velmi důležitý pocit sounáležitosti a také podpora blízkého okolí, což dokazují studie od Yuma a kol. (2001) a Kembera a Leunga (2004), kteří se zabývali mechanismy ovlivňujícími studenty kombinovaného studia. Podpora a sounáležitost sejevily pro kombinované studenty jako jedny z nejdůležitějších. Zkušenosti či vyzrálější myšlení se mohou projevit také na celkovém přístupu kombinovaného studenta ke studiu. Předchozí zkušenosti se pozitivně promítají v jejich hloubkovém přístupu ke studiu, který se zákonitě odráží na lepších kvalitních výsledcích (Hamilton & O'Dwyer, 2018). Přístupy k učení a lepší výsledky studia u netradičních studentů komentují ve své studii i Brücknerová a Rabušicová (2019), „Zjištění, že starší (netradiční) studenti dosahují srovnatelných, nebo dokonce lepších výsledků, ostatně patří ke stálícím mezi výzkumnými výsledky (srov. např. Justice & Dornan, 2001)“. Jelikož jsou přístupy k učení jedním ze stěžejních témat této diplomové práce, bude jejich koncept podrobně představen a definován v další kapitole.

Kombinované studenty můžeme tedy označit za specifickou skupinu vysokoškolských studentů, kteří s sebou nesou velkou řadu individuálních a různorodých aspektů. Jako dospělí, vzdělávání jedinci jsou často nuceni slad'ovat role či mimoškolní a pracovní povinnosti, což vyžaduje od nich samotných velkou dávku motivace, plánování a houževnatosti. Studenti kombinovaného studia s sebou přináší nejen nové přístupy a nazírání na studium, ale přináší také nové výzvy pro vysoké školství a pedagogy samotné. Nabyté zkušenosti ze života či zaměstnání přinášejí do vysokoškolského studia tak moc vyžadované propojení teorie a praxe a nové nazírání na vyučovaný obsah a tím přispívají také ke změnám ve vzdělávání dospělých v terciálním vzdělávání. Jejich přístup ke studiu

je v mnoha aspektech odlišný od studentů, kteří studují prezenční formu studia, jelikož již zmíněné samostudium a houževnatost jsou pro kombinované studium stěžejní, a tudíž se více podobají spíše neformálnímu vzdělávání nebo informálnímu učení. Přístup ke studiu a konkrétně i k učení v souvislosti s vlastním hodnocením sebe samých je v jejich různorodém kontextu velmi zajímavým výzkumným tématem z hlediska dosud malé probádanosti daného tématu. Již bylo zmíněno, že stálíci mezi výzkumy je, že u netradičních studentů převládá často hloubkový přístup k učení, ať už z důvodu vyšší motivace, zájmu o studium či nabytých zkušeností. Stejně tak mnoho výzkumů potvrdilo pozitivní souvislost mezi mírou akademické osobně vnímané zdatnosti a hloubkovým přístupem k učení. Ovšem prozatím malé množství výzkumů se zaměřovalo na vzájemné souvislosti mezi mírou pracovní a akademické self-efficacy (osobně vnímané zdatnosti) právě u kombinovaných vysokoškolských studentů, u kterých hraje zaměstnání často velmi významnou roli jak v životě, tak i při studiu. Míra akademické self-efficacy, která se může vzájemně ovlivňovat s mírou pracovní self-efficacy, s velkou pravděpodobností ovlivňuje také zvolený přístup k učení, který vysokoškolští kombinovaní studenti pro své akademické úkoly volí. Ověření a objevení vzájemných souvislostí mezi třemi hlavními zkoumanými koncepty představuje nové pole pro výzkumné bádání, které bude mít plnohodnotný význam pro vysoké školství, kombinované studenty i vzdělávání dospělých.

3. Problematika stylů a přístupů k učení

Následující kapitoly a podkapitoly budu věnovat bližšímu a detailnímu vymezení stylů a přístupů k učení. Jedním z hlavních aspektů, kterými se tato práce zabývá, jsou „přístupy k učení“, přičemž jejich správné a přesné vymezení je velmi složitou a poměrně rozsáhlou problematikou. Pro správné a komplexní pochopení je třeba si také vysvětlit pojem „styly učení“, jelikož, jak se dozvíme dále, centrální aspekt „přístupy k učení“ se od nich odvíjí, a proto je tato kapitola do práce zařazena.

Problematika stylů a přístupů k učení má v české i zahraniční literatuře poměrně širokou plejádu označení a je těžké je mezi sebou nezaměňovat a jasně vymezit. Bádání v rámci stylů učení je již od počátku provázáno zmatky a velkými rozdíly v užívání, jelikož k výkladu tohoto pojmu je přistupováno odlišně, ať už z hlediska různých vztahů, disciplín, pohledů či autorů. (Curry, 1983). Obecně lze říct, že se můžeme v dané oblasti setkat s mnoha označeními (učební strategie, učební orientace apod.) a nevidět mezi těmito pojmy zásadní rozdíly. Pojem „styly učení“ může být velmi často i zastřešujícím pojmem všech dosud zmíněných. (Mareš, 1998). V této práci v rámci empirického šetření ovšem pracuji s pojmem „přístupy k učení“, který od pojmů styly učení apod. rozlišuji. V následujících kapitolách a podkapitolách se pokusím rozlišit a vysvětlit hlavní rozdíly pouze mezi dvěma hlavními pojmy, a to „styly učení“ a „přístupy k učení“. Základní rozdělení a vymezení zmíněných pojmů je tak v daném případě pro pochopení celého kontextu nezbytné a zásadní. Další zmíněné pojmy v této práci vysvětleny a definovány nebudou, jelikož nejsou pro danou práci zásadní, a navíc by si tato problematika zasloužila mnohem větší pozornost v rámci samostatné práce.

3.1. Vymezení stylů a přístupů učení

U procesu učení⁵ je nesmírně důležité, jakým způsobem se učíme. Často se ve svém životě setkáváme s otázkami: „Jak se učíš nebo jakým způsobem se učíš?“ Najít totiž správný a vyhovující vlastní styl učení (v originále *learning styles*) je prvním předpokladem k úspěšnému učení. Vůbec poprvé byl pojem „styly učení“ použit v roce 1954 Herbertem Thelenem k popisu změn v tom, jak se jedinci učí a komunikují ve skupině. Do popředí vědeckého zájmu se pak pojem „styly učení“ dostává v 60. letech 20. století (Wu, Fazarro, 2013).

⁵ „Učení je aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím, schopnost učít se lze rozvíjet až do nejvyššího stáří a je prokázáno, že lidé, kteří se soustavně učí, žijí déle.“ (Hartl a Hartlová 2010, s. 632).

Cassidy (2004), upozorňuje, že definice v daném případě není jednotná, i když se ale ve většině případů v některých konkrétních bodech protnou. Sám styly učení definuje jako „*preferovaný způsob, kterým jedinec přistupuje k úkolu nebo k učební situaci.*“ (s. 421). Hlavní debata se mezi výzkumníky a autory vede především v rámci otázky, zda jsou styly učení stabilní v čase či měnící se podle situace, ve které se jedinec nachází. Pro správné pochopení jednotlivých definic je nutné všimnout si vztahů, odlišností a maličností, na co je kladen důraz a na co naopak ne. Novější definice od Oluremiho, je: „Učební styl je přístup jednotlivce, když se učí něco nového a způsob, jakým zpracovává nové informace, které se učí, je jedním z mnoha faktorů, které každého člověka činí jedinečným.“ (2015, s. 2631). Všechny definice spojuje především individualita stylů učení, které jedinec při svém učení používá. Zjednodušeně řečeno se dá říct, že každému z nás vyhovuje jiný styl učení a je nutné jej dobře poznat a seznámit se s ním. Potřeba znát svůj vlastní osobitý styl učení je důležitá v každém věku a na každém školním stupni od primárního až po terciální vzdělávání.

Definici, která se zdá být nejvýstižnější kombinací všech předešlých, nabízí Mareš (1998), „Styly učení jsou (...) postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností a flexibilitou. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně“ (s. 75). Vymezení od Mareše je poměrně dlouhé, ale nepřiklání se ani na jednu stranu diskurzu, a přitom se zdá být výstižné a zároveň kompromisem, který lze často u problematicky vyložitelných pojmů najít. Když si definici pozorně přečteme, můžeme v každé její části vidět důraz na jiný pojem, ať už se jedná o styly učení, které jsou dle Mareše sice vrozené, ale s postupem času se vyvíjí a obohacují. Dále pak můžeme vidět poukázání na přístupy k učení, kdy Mareš hovoří o hloubce, motivaci apod.

Pokud ale budeme vycházet z autorů, jako jsou např. Coffield et al., (2004), Zhang a Sternberg, (2009) nebo dalších, kteří považují „styly učení“ za stabilní učební vzorce, které se příliš nemění v návaznosti na prostředí či obsah, můžeme zde také představit odlišnosti pojmu „přístupy k učení“.

Každý z nás přistupuje k poznávání, učení či zpracování informací jiným způsobem. Jelikož se učíme po celý život, je důležité znovu zmínit, že stejně jako má každý jedinec svůj osobitý styl učení, má i svůj vlastní přístup, kterým k učení přistupuje a jež celkově

ovlivňuje jeho myšlení, chování a přístupy k jednotlivým úkolům v životě. V této práci pracuji s označením „přístupy k učení“ (v originále *approaches to learning*), jelikož se tento pojem velmi často vztahuje ke studiu vysokoškolských studentů a také z důvodu užití daného pojmu ve studii od Pugnerové, Křeménkové a Plevové⁶, který se stal inspirací a prvním teoretickým ukotvením pro tuto diplomovou práci. Jedna z definic, kterou lze přístupy k učení vymežit, zní: „Koncept „přístup k učení“ tedy označuje, jak se studující učí, nebo ještě konkrétněji, jak se vztahují ke studijnímu úkolu (learning task), který právě řeší.“ (Pabian, 2012, s. 54). Právě studijní úkol, kontext nebo konkrétní úkol je to, co přístupy k učení nejvíce odlišuje od stylů učení či dalších pojmů.

Jak už bylo několikrát zmíněno, teoretické vymezení stylů a přístupů k učení je velmi obšírnou a zrádnou tematikou. Autoři na zmíněná označení, a pojmy s nimi spojené, nahlíží rozdílně a z různých úhlů pohledu. V této práci ovšem budu pracovat s pojmy „styly učení“ a „přístupy k učení“ jako s rozdílnými, i když mohou být v mnoha případech brána jako synonyma. Například Vermunt (1996), pojmy „styly učení“ a „přístupy k učení“ považuje za významově stejná označení. Styly učení jsou tedy z jeho pohledu měnné v čase v souvislosti s vývojem osobnostních rysů či vlivů okolí. V této práci se ovšem přikláním k definicím a názorům například Coffielda et al., (2004), Zhanga and Sternberga, (2009), kdy jsou „styly učení“ považovány na rozdíl od „přístupů k učení“ za stabilní kognitivní⁷/učební vzorce, učební preference nebo osobnostní rysy. (Pabian, 2012). Jednou z možností, jak lze styly učení chápat, je tedy v rámci jejich stability, což znamená, že se příliš nemění v návaznosti na daný úkol, prostředí a situaci, čímž se odlišují od jednoho z hlavních aspektů této práce, což jsou přístupy k učení, které budou detailně představeny v následující kapitole.

⁶ Problematika vzájemných souvislostí mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy u vysokoškolských studentů (2020).

⁷ Poznávací vzorce

4. Koncept přístupů k učení

Počátky v oblasti přístupů k učení můžeme stejně jako u „stylů učení“ datovat od konce 60. let 20. století, kdy se do popředí zájmu výzkumu dostávají právě zmínění vysokoškolští studenti. Hlavními průkopníky výzkumného směru přístupů k učení u vysokoškolských studentů jsou švédští výzkumníci Ference Marton a Roger Säljö (tamtéž). První práce se zaměřily především na tradiční psychologické atributy, jako je osobnost, výuka a motivace, ale stále větší zájem se začal soustředit na komplexní interakci mezi studenty, jejich prostředím a celkovým kontextem. Průlomovými pracemi byly kvalitativní studie zmíněných švédských autorů Martona a Säljö z roku 1976⁸. Studie zkoumaly reakce studentů na úkol, při kterém měli přečíst část textu tak, aby byli poté schopni odpovědět na otázky. Tento výzkumný přístup měl charakteristické rysy, které jej odlišovaly od typických metodologií, které v té době v pedagogické psychologii převládaly a výsledkem byla identifikace dvou výrazně odlišných způsobů přístupů k učení (Case & Marshall, 2009). Jednalo se o přístup hloubkový a povrchový, které budou podrobněji rozebrány a definovány v další podkapitole.

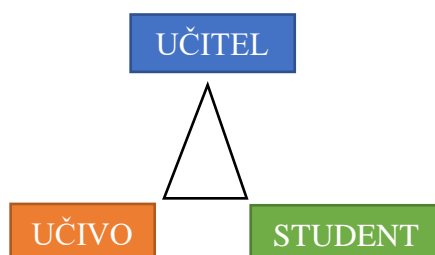
Na studii švédských autorů navázal Entwistle, který spolu s kolegy ve Velké Británii vedl rozhovory se studenty o jejich zkušenostech se studiem. Na základě práce Martona a Säljö (1976) byli schopni identifikovat hloubkové a povrchové přístupy, ale také zaznamenali nový, třetí přístup, který nazvali strategickým. Strategický přístup vysvětlovali na situacích, kdy studenti usilovali o dosažení nejvyšších výsledků, přičemž používali hloubkových nebo povrchových přístupů, podle toho, který právě považovali za nezbytný (Ramsden, 2005). Celkově nejde o hloubku probírané látky či vlastní obohacení, ale strategický přístup se především zaměřuje na výkon a vliv okolí, který ovlivňuje, jaký přístup zvolí. Zjednodušeně řečeno, strategický přístup lze považovat za kombinaci obou přístupů s orientací na co nejvyšší a nejlepší výsledek.

U konceptu přístupů k učení je nutné nezapomenout na důležitý aspekt, který ho odlišuje od ostatních, již zmíněných pojmů, spojených s učením a kontextem, ve kterém se učení odehrává. Nezáleží na tom, zda výsledky vychází z naturalistických studií, rozhovorů se studenty nebo z odpovědí na dotazníky, přístupy k učení byly v zásadě definovány jako vztahující se k určitému kontextu. (Pabian, 2012). Přístupy k učení se v zásadě dělí na

⁸ Názvy studií: *On qualitative differences in learning: I-Outcome and process; On qualitative differences in learning: II-Outcome as a function of the learner's conception of the task.*

jednotlivé menší úlohy, které jedinec zpracovává. Lze si tedy představit, že k různým úlohám může také jedinec různě přistupovat. Vlivů, které mohou studentův přístup k učení ovlivňovat, je velmi mnoho, například: osobnostní rysy a předpoklady, prostředí, vyučující, zadaný úkol či motivace, ale i předchozí zkušenosti. Demonstrovat daná tvrzení lze na ukázce didaktického trojúhelníku.

Obrázek 1 - Didaktický trojúhelník



(vlastní zpracování)

Didaktický trojúhelník však může být jen názornou ukázkou, jak si lze ovlivnění přístupu k učení představit. Rozhodně se nejedná o zásadní ani jediné vlivy, který zvolený přístup ovlivňují (Mareš, 1998). Do kontextu, který má na přístup k učení zásadní vliv, vstupuje mnoho faktorů a vlivů, které byly již uvedeny. Na základě výše zmíněného můžeme jasně vidět, že přístupy k učení jsou proměnlivé v rámci faktorů a vlivů, které na ně působí. Už to by mělo zřetelně napovídat, že přístupy k učení nelze chápat jako osobní charakteristiky, a tím pádem na základě jednoho měření studenty či žáky rozdělovat na „hloubkové“ nebo „povrchové“. Vždy je potřeba zohlednit kontext studijního prostředí, studujícího či konkrétního úkolu (Chambers, 2002). Výsledky měření by měly být správně interpretovány jen v rámci vyšší inklinace k hloubkovému, povrchovému či strategickému přístupu.

Přístupy k učení se nejčastěji rozlišují na hlavní dva – hloubkový a povrchový, v ojedinělých případech je přidán i třetí přístup a to strategický, který byl již popsán výše. Koncept přístupů k učení obsahuje motivace i strategie, které jsou rozdílně využity v jednotlivých přístupech. Jelikož se tato práce zaměřuje pouze na dva hlavní přístupy, bude v další podkapitole detailně představen a rozebrán přístup hloubkový a povrchový.

4.1. Hlubkový a povrchový přístup k učení

Jak už bylo zmíněno, z původních výzkumných studií se vyvinuly dva hlavní přístupy, které se již tradičně rozlišují při konceptu přístupů k učení. Jedná se o přístup hlubkový a povrchový, které v sobě dále zahrnují motivaci a strategii s nimi související. V této podkapitole jsou popsány pouze dva hlavní přístupy k učení, které vycházejí z původních prací, které zpracovaly Marton a Säljö (1976), jelikož i dotazník, který byl v rámci kvantitativního šetření použit, pracuje pouze s hlubkovým a povrchovým přístupem k učení.

Charakteristiky **hlubkového přístupu k učení** (*v originále deep approach*) lze považovat za odraz toho, co je obecně považováno za cíle vysokoškolského vzdělávání (Pabian, 2012). Hlavním cílem je především porozumění dané problematice, dále pak propojení se souvisejícími kontexty, dosavadním věděním z ostatních předmětů a každodenními zkušenostmi, poté příprava argumentace na základě dosavadního věděním, zvládnutí praktického využití získaných informací a jejich ucelení do koherentního celku. Motivací je v daném případě úkol samotný (Ramsden, 2003). Studenti preferující hlubkový přístup k učení mají většinou silnou motivaci ke studiu, studium je baví, dokážou poznatky, které se naučí aplikovat v běžném životě, propojit s již nabytými znalostmi a dovednostmi (Mareš, 1998). Celkově se tedy studenti s hlubkovým přístupem učení zajímají o širší kontext a snaží se učivo osvojit tak, aby ho mohli později využít.

Naopak pro **povrchový přístup k učení** (*v originále surface approach*) je nejvíce charakteristické učení povrchové, a to především pamatování si věcí nazpaměť bez hlubšího porozumění či zasazení do kontextu. Zjednodušeně řečeno, povrchový přístup lze chápat jako přístup, při kterém se jedinec věci učí bez toho, aniž by se je snažil pochopit či důkladněji pojmout. Informace jsou tedy často jen „povrchově naučené“ či zapamatované a postrádají hlubší ukotvení. Za další hlavní charakteristiky se považuje především splnění požadavků bez většího množství námahy, dále soustředění se pouze na jeden konkrétní úkol, aniž by jedinec hledal souvislost v jiných kontextech či dosavadním věděním a krátkodobé zapamatování si informací pouze na jednu konkrétní zkoušku nebo test (Case, Marshall, 2009). Motivace ke studiu u jedinců, kteří preferují povrchový přístup k učení, je značně slabší než u jedinců, preferujících hlubkový přístup k učení. Celkově je hlavní motivací u povrchového přístupu k učení pouze potřeba zvládnout nutné požadavky a uspět například při testu, zkoušce, či hodnocení (Pabian,

2012). Student, přistupující povrchově k určitému studijnímu úkolu, se nesnaží naučené poznatky a nové informace používat v širším kontextu, ani se je nesnaží využívat v praxi, důležité je „projít“.

Rozdíly mezi hlavními charakteristikami lze dobře vidět v níže přiložené tabulce od Ramsdena (2003, s. 47).

Tabulka 1 – Charakteristika přístupů k učení

| Hlubkový přístup | Povrchový přístup |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cílem je porozumět. | Cílem je splnit požadavky. |
| Zaměření na „označované“, např. na argument textu nebo na koncepty související s řešeným příkladem. | Zaměření na „znaky“, např. na slova v textu nebo na vzoreček nutný pro vypočítání příkladu. |
| Dává do vzájemných souvislostí dosavadní vědění s novým věděním. | Zaměření na nový úkol a jeho části chápe jako nesouvisející navzájem ani s předchozím věděním. |
| Dává do vzájemných souvislostí vědění z různých předmětů. | Memoruje informace pro zkoušení. |
| Dává do souvislosti teoretické vědění a každodenní zkušenosti. | Spojuje fakta a koncepty bez reflexe. |
| Rozlišuje a dává do souvislosti principy a příklady. | Nedokáže rozlišit principy a příklady. |
| Organizuje a strukturuje vědění do koherentního celku. | Přistupuje k úkolu jako k uloženému zvnějšku. |
| Vnitřní motivace: jak vědění pomáhá porozumět realitě. | Vnější motivace: požadavky při ověřování, vědění oddělené od každodenní reality. |

Použití obou zmíněných přístupů se může lišit jak v rámci konkrétní situace – ať už se jedná o úkol, kurz či studijní prostředí – tak také na základě povahy studované disciplíny. V případě měkkých disciplín, za které jsou považovány například humanitní vědy, se častěji objevuje vlastní porozumění, a tudíž hlubkový přístup. Naopak u tvrdých disciplín, za které jsou považovány přírodní vědy, se setkáváme s postupem, kdy studenti začínají u konkrétního úkonu a pokračují k obecnému, což se může v první chvíli jevit jako přístup povrchový (Becher, Trowler, 2001). Z toho vyplývá, že ani při použití povrchového přístupu u jedné studijní disciplíny či úkolu nelze dělat závěry, že student vždy preferuje povrchový styl učení.

Koncept přístupů k učení je tedy dle Pabiana (2012), „nejvlivnější, teoreticky nejpropracovanější a metodologicky nejvíce inovativní směr výzkumu vzdělávání ve vysokém školství, jehož konceptuálním jádrem je rozlišení hlubkových a povrchových přístupů k učení“ (s. 48-49). Výzkumný směr přístupů k učení si ovšem prošel za dobu své existence neustálým rozvojem teorie i výzkumného spektra, což ho na jednu stranu po mnoha stránkách obohatilo, ale také svým způsobem ochudilo (Kember, 2009).

Důvodem může být široké spektrum výzkumných nástrojů, které v rámci přístupů k učení vznikly a kterým se věnuje následující podkapitola.

4.2. Měření přístupů k učení

U zkoumání či měření přístupů k učení lze použít jak kvantitativní, tak kvalitativní metody sběru dat, ačkoli kvantitativní metody zkoumání jsou v rámci přístupů k učení užívány mnohem více než metody kvalitativní, což vede i k určité kritice výzkumných metod přístupů k učení.

Již tradičním způsobem, jak zkoumat studium či přístupy k učení, je tzv. měření přístupů k učení. U nás lze jmenovat v souvislosti se zkoumáním studia autory Mareše (1998) a Pabiana (2012), ze kterých je i v této práci hojně citováno a parafrázováno (Brücknerová, Rabušicová, 2019). V návaznosti na již zmíněné prvotní studie byly přístupy k výuce nejprve zjišťovány především pomocí kvalitativních rozhovorů nebo kvantitativních inventarizačních studií, přičemž převážná většina studií v literatuře spadá do druhé kategorie. Koncept přístupů k učení zaznamenával stále větší a hlubší ukotvování v teorii a rozvoj na poli výzkumu. Je nutné neopomenout také vznik nových měřících nástrojů, nejčastěji dotazníků.⁹ První verze měřících nástrojů měřily všechny tři zmíněné přístupy k učení, ale je důležité zmínit, že v pozdějších verzích měřících nástrojů (například u Biggse, Kembera a Leunga, 2001) byl strategický přístup vypuštěn, jelikož se podle dalších zkoumání neshodoval se stejnými předpoklady přístupu k učení jako přístup hloubkový a povrchový (Case & Marshall, 2009). Strategický přístup může být zkoumán a posuzován spolu s přístupem apatickým, který se stal jeho protikladem. Jako takový byl strategický přístup v některých dotaznicích a měřících nástrojích nahrazen několika subškálami. (Forest, 2006) (Case & Marshall, 2009). Poměrně zajímavé je, že především nově vzniklé měřící nástroje, a to hlavně standardizované dotazníky, které po kvalitativních metodách převládly na poli vědeckého zkoumání, se staly předmětem pozdější kritiky.

Kvantitativní šetření v oblasti přístupů k učení probíhá většinou pomocí měření standardizovaných dotazníků, což samozřejmě vede k rychlejšímu získání většího počtu dat, ale také může vést k odchýlení od zkoumání hlavní podstaty, kterou je propojení přístupu k učení s konkrétním úkolem. U kvalitativně zaměřených studií je zase

⁹ Například: Processes Questionnaire, SPQ (Biggs, 1987, Biggs, Kember a Leung, 2001); Approaches to Study Inventory, ASI (Entwistle a Ramsden, 1983; Entwistle a Tait, 1995).

především kritizován pouze subjektivní výklad aktérů, který ovšem postrádá zobecnitelné, a tím pádem objektivní, závěry (Case, Marshall 2009, Aschwin, 2009). „Z tohoto důvodu například ve výzkumech nemohou být reflektovány ty aspekty učení, výuky i vzdělávacího prostředí, kterých si studující a vyučující nejsou vědomi“ (Haggis, 2009, in Pabian, 2012, s. 70). Ideální kombinací, která se ovšem v dnešní době při zkoumání přístupů k učení používá jen velmi zřídka, jelikož je časově náročnější, je spojení kvalitativních a kvantitativních metod výzkumu, které by přispělo k celistvějším a objektivnějším závěrům. I zde je ovšem nutné podotknout, že ani kombinace kvalitativního a kvantitativního šetření nemusí být vždy zárukou správného a kvalitního výzkumu. Koncept přístupů k učení v sobě zahrnuje, stejně jako ostatní procesy spojené s učením, mnoho pohledů, názorů a faktorů, které by bylo potřeba do výzkumu zahrnout tak, aby mohl být považován za komplexní a pokrytý ze všech stran.

V rámci výše zmíněného může být využití revidovaného dotazníku pro měření přístupů k učení považováno za jistý limit této práce. Ovšem v kontextu výzkumného problému, kdy jsou přístupy k učení zkoumány především v souvislosti s akademickou self-efficacy a tudíž na akademické půdě, je zmíněný revidovaný dotazník v obecné formě pro dané účely dostačující. Využitý dotazník, měřící přístupy k učení je upraven pro vysokoškolské studenty, kteří si pro své studium volí konkrétní obor, který je ve většině případů zaměřen humanitně, přírodovědně či technicky. Podobnost jejich akademických úkolů během studia je tedy v rámci jejich jednostranného zaměření velmi vysoká a dotazník je dostatečně zaměřen na studium konkrétního oboru a zaměření.

Na závěr celé této stěžejní kapitoly je důležité shrnout, že přístupy k učení jsou považovány za jeden z nejdůležitějších výzkumných směrů, týkající se vysokého školství, a představuje tedy zásadní otázku, jak studenti přistupují ke svým jednotlivým studijním povinnostem na základě svých nabytých zkušeností, osobnostních rysů, vlastního přesvědčení, vlivů okolí či prostředí, životních situací a úkolů (Pabian, 2012). Z výše zmíněného je koncept přístupů k učení spojen s konceptem self-efficacy, který může být volně přeložen jako „osobně vnímaná zdatnost“. Self-efficacy hraje v životě každého z nás velmi důležitý konstrukt, který ovlivňuje naše jednání, chování, učení či motivaci v různých životních situacích, a to konkrétně i při studiu či zaměstnání. Koncept self-efficacy představuje u člověka jeho vlastní přesvědčení o své zdatnosti v různých životních situacích. Osobní vnímání zdatnosti není sice objektivním ukazatelem toho, jak je ve skutečnosti člověk úspěšný či nikoliv, ale může jeho chování, přístupy či výsledky

značně ovlivnit. Koncept self-efficacy by měl být spíše zkoumán v konkrétních oblastech života jedince a jelikož se tato diplomová práce zaměřuje na kombinované studenty, kteří jsou specifickou skupinou vysokoškolských studentů, je jejich self-efficacy zkoumána v oblasti studia a práce. Kombinovaní studenti se svým jedinečným potenciálem (věk, předchozí zkušenosti, sladování rolí, motivace ke studiu), který přináší do vysokoškolského systému, jsou z hlediska zkoumání souvislostí jejich přístupů k učení a vnímanou vlastní osobní zdatností (self-efficacy) v oblasti studia a práce dosud poměrně neprobádanou a výzkumně zajímavou vědeckou oblastí, která rozhodně stojí za pozornost i v dalších výzkumech. Koncept self-efficacy, který je stejně jako přístupy k učení velmi významným tématem ve vysokém školství, může být jednou z mnoha oblastí či faktorů, které přístupy k učení u kombinovaných vysokoškolských studentů ve velké míře ovlivňují.

5. Koncept self-efficacy

Pojem self-efficacy vychází ze socio kognitivní teorie kanadského psychologa Alberta Bandury. Socio kognitivní teorie vychází z přesvědčení, že člověk přijímá vlastní pohled na svůj seberozvoj. Člověk sám je aktérem a tvůrcem, který ovlivňuje svoje chování, životní podmínky a fungování (Bandura, 1986). Bandura uvádí, že člověk je aktivní bytost, která nepodléhá pouze životním okolnostem, ale sám si díky svým činnostem okolnosti v životě vytváří (Bandura, 2005).

Self-efficacy Bandura (1994) definuje jako přesvědčení lidí o jejich vlastních schopnostech, které jsou nezbytné pro dosažení jejich cílů či výsledků v různých životních situacích. Jejich přesvědčení pak tedy ovlivňuje chování v určitých situacích a podepisuje se na různých událostech, které v životě prožívají. „Self-efficacy ovlivňuje motivaci jedince, jeho chování, cítění i myšlení“ (tamtéž, s. 2). Koncept self-efficacy vznikl postupným vývojem a Bandura jej publikoval v několika svých knihách (1977, 1982, 1994, 1996, 1997 a 2001). V rámci self-efficacy, Bandura spojuje prvky lidského chování, osobnostní vlastnosti (biologické i kognitivní) a prostředí, které se vzájemně ovlivňují a následně vytváří množinu vlivu na člověka (Wiegerová et al., 2012). Self-efficacy tedy hraje v životních situacích velmi důležitou roli a ovlivňuje činnosti člověka ve všech konkrétních činnostech

V českém prostředí nemá pojem zatím jednotné označení. Autoři jej překládají různě a to například: sebedůvěra ve vlastní schopnosti, (Janoušek, 1992), sebeúčinnost, (Binarová a Dařílek, 1996), obecná vlastní efektivita, (Křivohlavý, 2003) a vnímaná osobní zdatnost (Mareš a Gavora, 1999) (In Wiegerová et al., 2012). Je tedy nutné rozhodnout se a užívat pouze jedno označení. V této práci bude užíván původní Bandurův název self-efficacy a ve výjimečných případech bude užíván pojem „vnímaná osobní zdatnost“ (Mareš a Gavora, 1999) pro lepší pochopení a uchopení konceptu, například v dotazníku apod. Bandura uvádí, že koncept self-efficacy by ve svém významu neměl být chápán nebo zaměňován s pojmem důvěra či sebedůvěra. Sebedůvěra je podle něj totiž převážně generalizována, nebo není měřena ve vztahu ke konkrétnímu úkolu, a v tom se od self-efficacy liší. Self-efficacy není koncept, který by se dal zobecňovat u jedince na většinu oblastí v lidském životě, jelikož se v různých oblastech často odlišuje. Například jedinec s jednotnou sebedůvěrou a mentální zdatností vykazuje v různých oblastech stejnou šanci uspět, a přesto se jeho self-efficacy může značně lišit. Podobný případ může nastat i u dvou lidí, kteří v určité oblasti mají stejnou míru šance uspět. Self-efficacy může být

zkoumáno jako obecný koncept, ovšem sám Bandura se spíše přiklání ke zkoumání self-efficacy ve specifických oblastech, a to právě z důvodu, aby nebyla u jedince zobecňována. Podobným pojmem ke konceptu self-efficacy je označení „self-concept“, které můžeme překládat také jako sebepojetí. V rámci vymezení se ovšem jedná o celkové hodnocení a sebepojetí sebe samého. Dá se tak měřit, jak moc si sebe vážíme, nebo jak si připadáme kompetentní. Rozdíl oproti konceptu self-efficacy je v podstatě jen ve zkoumaném kontextu (Wiegerová et al., 2012). Zatímco pojem „self-concept“ je zkoumán pouze v obecném kontextu samotného člověka, koncept self-efficacy je většinou vztahován ke specifickému prostředí či situaci (studium, práce, mimoškolní aktivity apod.).

Zkoumání specifické oblasti je podle Bandury v mnoha směrech užitečnější a přínosnější (Bandura, 1997). Je nutné zmínit základní fakt a to, že pojem self-efficacy u jedince nepředstavuje objektivní „osobní zdatnost“. Osobně vnímaná míra jedincovy self-efficacy nemusí ukazovat skutečný potenciál. Člověk se může přeceňovat i podceňovat a v obou případech se může stejně mýlit. Jedná se tedy o subjektivní víru jedince ve vlastní schopnosti, díky které se k obtížnostem či úkolům staví buď jako k výzvám, které chce pokořit, nebo jako k překážkám a spíše, než na cíl se soustředí na množství bariér, které mu stojí v cestě. Jedincovo vysoké self-efficacy tedy nemusí obecně znamenat vyšší šanci úspěchu, a naopak nízká míra self-efficacy nemusí znamenat nutně neúspěch. Vyšší míra self-efficacy je považována za vítanější a pozitivnější z důvodu přístupu ke konkrétnímu úkolu (Zimmerman, 2000). Zjednodušeně řečeno, člověk, který má vyšší míru self-efficacy, bude brát obtížné úkoly či situace v životě jako výzvu pro své zdokonalení nebo dosažení nových cílů, a podle toho se bude i chovat. Naopak člověk s nižší mírou self-efficacy bude víc vnímat překážky, bude propadat pochybnostem a tím také nastaví své chování, které následně může ovlivnit cestu k dosažení kýženého cíle.

Bandura tuto skutečnost popisuje citátem: "Lidé, kteří se vnímají jako vysoce osobně zdatní, jednají, myslí a cítí jinak než ti, kteří se vnímají jako méně osobně zdatní. Svou budoucnost si spíše vytvářejí, než aby ji pouze předvídali" (Bandura, 1986, s. 395).¹⁰

¹⁰ Originální znění citátu: „*People who regard themselves as highly efficacious act, think, and feel differently from those who perceive themselves as inefficacious. They produce their own future, rather than simply foretell it*“.

Bandura (1997), ve své studii definuje čtyři základní zdroje, ze kterých self-efficacy vychází. Jedná se o: zážitek mistrovství, zástupná zkušenost, slovní přesvědčování a fyziologické a emoční stavy.

První zdroj zážitek mistrovství je hlavní zdroj konceptu self-efficacy. Jedná se o důkazy o zvládnutí různých situací v minulosti. Nabyté zkušenosti, úspěchy z minulosti, ale i neúspěchy, to vše se promítá při utváření vlastní self-efficacy. Zažívá-li jedinec časté úspěchy například při studiu, je logické, že se dá spíše odradit neúspěchem nežli student, který neúspěchy zná a umí si s nimi poradit. Logickou zákonitostí je, že při úspěších míra self-efficacy roste a při neúspěších klesá.

Druhým zdrojem pro tvorbu self-efficacy je zástupná zkušenost, kterou lze chápat jako srovnání s různými situacemi, které jsme sami nezažili, ale připadají nám podobné těm našim, a tak se s nimi ztotožňujeme, čímž vytváříme vliv na naše self-efficacy. Zjednodušeně řečeno se jedná o srovnávání výkonu, zkušeností a jednání s podobnými situacemi ostatních.

Za třetí zdroj self-efficacy Bandura považuje slovní přesvědčování, kterým má na mysli slova podpory, povzbuzení a chvály. Slovní povzbuzení je důležité především od blízkých lidí a blízkého okolí. Slova chvály a povzbuzení podněcují v lidech pocit snadnějšího zvládnutí úkolu. Povzbuzení lidé často do úkolu poté zapojí všechny své síly a mají dostatek odvahy vyrovnat se i překážkami, které se vyskytnou. Důležité je zmínit, že slovní přesvědčování musí být reálné a pravdivé, jinak může být narušena důvěra člověka v sebe samého i v člověka, který ho slovně podporoval.

Čtvrtým a posledním zdrojem self-efficacy jsou fyziologické a emoční stavy. Mezi tyto stavy lze zařadit například zdravotní stav, fyzickou zdatnost nebo zvládání stresu a vypjatých situací. Záleží na každém jedinci, jak své fyziologické a emoční stavy chápe a využívá. Někoho může stres před zkouškou zcela ochromit a mít tak vliv na nízkou míru jeho self-efficacy a někomu naopak stres před zkouškou či důležitou životní situací pomáhá, jako nabuzení a zdroj motivace (1997).

Jak už bylo zmíněno, Bandura chápe self-efficacy především jako koncept, který je specificky zaměřen. Obecně lze self-efficacy ale zkoumat také, a to v rámci úspěchu či zvládání stresových a náročných situací v širokém pojetí. Dokládá to například výzkum od Luszczynske, Scholze, & Schwarzera (2005), kteří zkoumali obecné self-efficacy v ekonomicky vyspělém Německu, v ekonomicky zaostalejším Polsku a v rozvíjející se

Jižní Koreji. Výsledky ukázaly mimo jiné, že míra self-efficacy u lidí v jednotlivých zemích předpovídá jejich chování. Dále byla prokázána pozitivní souvislost mezi obecným self-efficacy a dosažením určených cílů. Naopak negativní souvislost se objevila mezi obecným self-efficacy a úzkostí.

Specifické self-efficacy ale bývá nejčastěji spojováno s akademickým nebo pracovním prostředím či s matematickými schopnostmi žáků apod. (Ferla et al., 2009). Tato práce se zaměřuje na specifické oblasti self-efficacy, a to na akademické a pracovní self-efficacy u kombinovaných studentů. Zmíněné specifické oblasti budou blíže představeny a definovány v následujících podkapitolách.

5.1. Akademická self-efficacy

Akademická self-efficacy (v originále *academic self-efficacy*) je široce rozšířený a populární koncept, zkoumaný v různých psychologických i pedagogických disciplínách. V českém prostředí bývá používán pojem akademická self-efficacy, a pokud je překládán, tak nejčastěji jako „vlastní studijní/školní účinnost“ (Wiegerová et al., 2012). V této práci je užíváno označení akademická self-efficacy a v ojedinělých případech i vlastní akademická účinnost pro lepší uchopení pojmu. Bandura akademickou self-efficacy definuje v souvislosti se studijními aktivitami, kdy záleží na tom, jak jedinec vnímá sám sebe v rámci studijních požadavků, úkolů, výzev apod. (Bandura, 1997). Další možností, jak definovat akademickou self-efficacy je tvrzení, že akademická self-efficacy se vztahuje k přesvědčení jednotlivce o jeho schopnostech podávat výkony u akademických studijních úkolů. Lidé s vysokou mírou self-efficacy mají tendenci aktivně se přizpůsobovat a měnit své okolí, usilovně pracují na překonávání obtíží a vytrvávají po delší dobu. (Wang, Xin, Zhang et al., 2022). Proto můžeme konstatovat, že když mají jedinci vysokou míru akademické či studijní self-efficacy a dostanou vyučujícím zadaný obtížný úkol, budou aktivně přemýšlet o řešeních a snažit se výzkumné úkoly dokončit včas.

Akademická self-efficacy se stala významnou a populární výzkumnou problematikou pro mnoho studií (Shenaar-Golan, Walter, Greenberg, Zibenberg, 2020). Velmi často byla akademická self-efficacy zkoumána jako možný prediktor pro ovlivnění studijní úspěšnosti či prospěchu (Honicke a Broadbent 2016; van der Zanden et al., 2018). Řada studií zjistila pozitivní korelaci mezi akademickou self-efficacy a akademickým úspěchem (srov. Gore, 2006; Cheng a Chiou 2010; Richardson et al 2012). To dokazuje, že akademická self-efficacy má pozitivní vliv na studijní výsledky a další související

motivační konstrukty, jako je zvládání cílů či kritické myšlení (van der Zanden et al., 2018). Dále bylo z výzkumných studií zjištěno, že akademická self-efficacy je spojována s klíčovými koncepty v oblasti motivace k učení, jako je například sebepojetí, optimismus, orientace na úspěch a cíl, testová úzkost a smysl pro úspěch (Richardson et al. 2012).

Adeyemo (2007), uvádí, že za nejdůležitější prediktor akademické self-efficacy je považována emoční inteligence. Jedná se o schopnost vyhodnocovat, regulovat a využívat své emoce k dosažení požadovaného cíle. V míře self-efficacy ale mohou hrát pozitivní roli i předchozí zkušenosti, což může být u kombinovaných vysokoškolských studentů velmi významný faktor. Studie od Khatiba a Maarofa (2015) zjistila, že studenti pátého semestru vykazovali vyšší akademickou self-efficacy ve srovnání se studenty v prvním semestru, což naznačuje, že získávání akademických zkušeností vede ke zvýšení akademické self-efficacy.

5.2. Pracovní self-efficacy

Pracovní self-efficacy (v originále *occupational self-efficacy*) se k práci či povolání váže nejčastěji v souvislosti s výkonem nebo pracovní spokojeností (Arnold, Flaherty, Voss, & Mowen, 2009). Pracovní self-efficacy se týká důvěry zaměstnanců ve své schopnosti úspěšně vykonávat práci a zvládat různé úkoly spojené s prací. V souladu se sociálně kognitivní teorií může být přesvědčení o efektivitě utvářeno jak vnějším pracovním prostředím, jako jsou pracovní požadavky, tak vnitřními psychickými stavy, jako je např. napětí zaměstnance. Kromě toho mohou přesvědčení o efektivitě ovlivňovat také (objektivní a vnímané) vnější pracovní podmínky a psychické stavy zaměstnanců (Tomas, 2021). Míra pracovní self-efficacy může ovšem jedince ovlivnit už na začátku jeho kariéry. Tento fakt dokazuje například studie Hacketta (1995), který zkoumal vliv self-efficacy na výběr povolání a volbu kariéry. Závěrem bylo, že jedinci s vyšší mírou self-efficacy spatřují při výběru povolání a volby kariéry mnohem více možností či alternativ, než jedinci s nižší mírou self-efficacy. Studie, která se zabývala přímo vlivem self-efficacy na pracovní výkon, je od Lunenburga (2011), který dle výsledků svého šetření doporučuje institucím, aby zaměstnávaly především osoby s vyšší mírou self-efficacy, a to z důvodu vyšší motivace a lepšího výkonu v práci.

Bandura se k pracovní self-efficacy vyjadřuje i pomocí 4 hlavních pilířů, které již byly zmíněny na začátku kapitoly. Důraz klade především na zmíněný předchozí výkon, tedy

na předchozí nabytou zkušenost, kdy v případě, že jedinec uspěje, začne více věřit svým vlastním schopnostem a posiluje tak svoji self-efficacy (Bandura, 1997). Vyšší self-efficacy je spojena s dosahováním pozitivních výsledků prostřednictvím vytrvalosti. To vyvolává vyšší vnitřní pracovní spokojenost a větší pracovní nasazení. Self-efficacy je spojena s organizačním závazkem a zaměstnanci tak projevují silný závazek vůči své organizaci, pokud věří, že mohou úspěšně a kvalitně plnit své úkoly (Peng, Mao, 2015). Mezi self-efficacy a pracovním nasazením je dle studií utvářen velmi silný vztah, a to ve smyslu, že jedinci s vysokou (oproti nízké) mírou self-efficacy se s větší pravděpodobností zapojí rychleji a angažovaněji do svého zaměstnání. Pracovní život je součástí téměř každého člověka a fungování v zaměstnání s sebou logicky přináší úspěchy a neúspěchy. Pracovní self-efficacy je proto důležité také z hlediska zvládnutí vzestupů a pádů v kariérní dráze (Lent et al., 1986). Na základě výše zmíněného můžeme říct, že výše pracovního self-efficacy může značně ovlivňovat zvládnutí těchto úspěchů či neúspěchů a zároveň podpořit například vytrvalost, výkon a spokojenost v zaměstnání.

6. Provázanost jednotlivých konceptů

Vzhledem k poměrně rozsáhlému tématu práce je nutné poukázat na provázanost zkoumaných konceptů, a to na základě dosud provedených výzkumů, týkajících se vzájemných souvislostí přístupů k učení a akademické a pracovní self-efficacy. Mimo již výše zmíněné výzkumy se v této kapitole pokusím zmapovat alespoň některé další výzkumy, které byly v rámci hlavní zkoumané problematiky zrealizovány.

Výzkumů, které se zaměřovaly na kombinované, či jak se často užívá, na „netradiční“ studenty, byla provedena celá řada (např. Justice & Dornan, 2001; Scott & Lewis, 2011; Daiva, 2017). Ovšem jedním z prvních autorů, který realizoval výzkum na téma přístupů k učení u tzv. „netradičních studentů“ byl John Richardson na přelomu let 1994/5. Richardson za kritérium rozlišování mezi tradičními a netradičními studenty považuje věk a závěry jeho studie zněly, že starší studenti (pro něj netradiční), volí mnohem častěji hloubkový přístup k učení, na rozdíl od studentů mladších (pro něj tradičních), kteří více volili přístup povrchový. Richardson ve svých výzkumech pokračoval i v pozdějších letech, kdy mezi sebou porovnával studenty tradiční a netradiční. Závěrem byl opět vyšší výskyt hloubkového přístupu k učení u netradičních studentů. Studenti tradiční častěji vykazovali přístup povrchový (2011). Obecně lze považovat častější používání hloubkového přístupu k učení u netradičních či kombinovaných studentů za převažující výzkumný závěr.

Výzkumy se ovšem zaměřují i na spojení a hledání souvislostí mezi učením a konceptem self-efficacy. Obecně vzato výzkumy potvrzují souvislost mezi akademickou self-efficacy a učením. Velmi populárním předmětem zkoumání jsou často strategie, styly nebo přístupy k učení u žáků základních či středních škol, které jsou zkoumány v souvislosti s konkrétními předměty. Zahraniční studie ve většině případů prokázaly silnou souvislost mezi akademickou self-efficacy jedinců například v oblasti matematiky, a výsledky, kterých v matematice dosahují (Smetáčková, Vozková, 2016). Mnoho prostoru však souvislosti mezi procesy učení a self-efficacy v českém prostředí nemají. Autorky Smetáčková a Vozková zkoumaly souvislost mezi matematickou self-efficacy a výkonem v matematice u žáků základní školy. Zároveň vyvinuly i měřicí nástroj (dotazník) pro zmíněné účely. Pozitivní korelace byla zjištěna mezi matematickou self-efficacy a výkony, kterých žáci v matematice dosahovali (2016). Výzkum s podobnými záměry byl proveden i na úrovni středních škol, kdy byla u žáků středních škol zkoumána akademická self-efficacy (vnímaná akademická účinnost) v rámci jednotlivých předmětů.

Výsledkem byl dotazník na měření akademické self-efficacy v oblasti českého jazyka a matematiky. Mezi akademickou self-efficacy a oblíbeností předmětu byl zjištěn pozitivní vztah, stejně jako u výsledné známky, chování apod. (Draberová, 2018).

Celkově se tedy dá říct, že studenti, kteří vykazují vyšší známky akademické self-efficacy, hodnotí svou studijní práci jako efektivnější a jsou úspěšnější při řešení problémů. Jejich vytrvalost je vyšší, než u studentů s nižší mírou akademické self-efficacy, a pracují efektivněji na splnění svých úkolů. Takoví studenti jsou častěji sebekritičtí ke své práci a uplatňují seberegulační strategie, které zlepšují jejich úspěšnost. Vyšší míra akademické self-efficacy může vést k vyšší vnitřní motivaci, nižší úzkosti, vytrvalosti při potížích a k dosažení žádaných výsledků (Shenaar-Golan, Walter, Greenberg, Zibenberg, 2020). To potvrdil například i výzkum od Schunka a Dibenedetta (2015). Studenti, kteří prokazovali vyšší míru self-efficacy, používali tzv. samoregulaci učení, kdy používali více efektivní metody při učení nebo si lépe stanovili cíle.

Výzkumné studie se v oblasti self-efficacy a přístupů k učení zaměřily i na vysokoškolské studenty. Výzkum z Taiwanu, kterého se účastnili právě vysokoškolští studenti, studující vědy o Zemi, potvrdil, že představy studentů o učení významně přispívají k jejich přístupům k učení, které následně korelují s jejich akademickou self-efficacy. Další zahraniční výzkum v roce 2019 provedli autoři Zakariya, Goodchild, et al. V rámci kvantitativní výzkumné metodologie pomocí dotazníkového výzkumu měřili self-efficacy v matematice v souvislosti s přístupy k učení u vysokoškolských studentů technických a ekonomických oborů. Pozitivní korelace byla zjištěna mezi hlubokým přístupem k učení a self-efficacy a negativní korelace mezi povrchoвым přístupem k učení a self-efficacy. Z toho vyplývá, že studenti, kteří uplatňují hluboký přístup k učení, jsou si při řešení zkouškových úloh jistější, zatímco studenti, kteří uplatňují povrchový přístup k učení, jsou si při řešení zkouškových úloh méně jistí (Zakariya, Goodchild, et al., 2019). K velmi podobným závěrům došli stejní autoři i v nedávném výzkumu, týkajícího se kauzálních vztahů mezi self-efficacy a přístupů k učení. Zjištění ukazují, že vysoký pocit self-efficacy má silnou tendenci vyvolávat hluboký přístup k učení, v daném případě například matematiky či jiných předmětů. Naopak nízký pocit vnímané vlastní účinnosti vyvolává povrchní přístup k učení se (2022). Z českého prostředí lze jmenovat již zmíněný výzkum od Pugnerové, Křeménkové a Plevové, (2020), který, jak už bylo zmíněno, se stal hlavním teoretickým a inspirativním pilířem této práce a zkoumal souvislost mezi self-efficacy a jednotlivými přístupy k učení u

vysokoškolských studentů. Dle jejich závěrů se „Můžeme (...) přiklonit k názoru, že vyšší míra self-efficacy, která přispívá k interpretaci těžkých úkolů jako výzev, je v pozitivním vztahu s hloubkovým stylem učení.“ (s. 65). Hlavním závěrem v rámci zkoumání souvislostí mezi self-efficacy a přístupy k učení na základě dosavadních výzkumů je, že mezi hloubkovým přístupem k učení a mírou self-efficacy existuje pozitivní a silná souvislost.

Neméně zajímavé jsou ovšem i výzkumy, zaměřující se na propojení pracovní a akademické self-efficacy. Jak už bylo zmíněno, pracovní self-efficacy vyjadřuje především vlastní osobní přesvědčení či zdatnost o tom, jak je člověk schopný zvládat úkoly a výzvy spojené se zaměstnáním. Dle realizovaných výzkumů může mít také ovšem pracovní self-efficacy vliv na další oblasti života či jiná self-efficacy. V českém prostředí se oblast pracovní self-efficacy zatím nedostává do popředí výzkumných zájmů, ovšem v zahraničí se pracovnímu self-efficacy věnují více, a to především z důvodu objevování nových souvislostí s pojmy, které s pracovní self-efficacy nerozlučně souvisí. Jedná se například o budoucí volbu povolání, kariérní adaptabilitu, pracovní výkon, spokojenost, motivaci či závazek vůči zaměstnání ¹¹ (Schyns & von Collani, 2002). Vyšší míra pracovní self-efficacy může mít také pozitivní vliv na snaživost a vytrvalost. Výše zmíněné pojmy, které se jasně vážou k míře pracovní self-efficacy, již byly v předchozích výzkumech zkoumány v souvislosti s akademickou self-efficacy. Čínská studie se zabývala vztahem mezi kariérní adaptabilitou a akademickou self-efficacy, spolu s životní spokojeností, nadějí u studentů čínských středních odborných škol. Výsledky ukázaly, že jasnější a přesnější představy o „budoucím pracovní já“, souvisely s větší kariérní adaptabilitou, která souvisela s vyšší akademickou self-efficacy. Současně výše těchto prediktorů souvisela s mírou životní spokojenosti (Zeng, He, Jia, et al. 2022). Další výzkumy v dané oblasti prokázaly, že studenti, kteří jsou vybaveni lepší kariérovou adaptabilitou, se více zajímají o budoucí kariérní rozvoj a jsou si jistější při překonávání náročných akademických úkolů, protože věří, že současné vzdělání je nezbytné pro budoucí a další kariérní úspěch (Avram et al., 2019). V případě, že lepší kariérová adaptabilita může souviset s vyšší akademickou self-efficacy, dá se z logiky výše zmíněného předpokládat, že výše pracovního self-efficacy se může vzájemně ovlivňovat

¹¹ Příklady studií, věnující se tématu: *Occupational self-efficacy, task demands, leader-member exchange, and job satisfaction; Occupational self-efficacy and affective commitment* (Schyns & von Collani, 2002); *Work motivation and occupational self-efficacy belief to continue working among ageing home care nurses* (Wallin, Fjellman-Wiklund, Fagerström, 2022).

s mírou akademické self-efficacy. Odhalení a zjištění vzájemných souvislostí je mimo jiné jedním z hlavních cílů této práce.

V této kapitole bylo představeno několik realizovaných výzkumů, týkajících se konceptů self-efficacy, či přístupů k učení. Rozhodně se nejedná o kompletní nebo vyčerpávající výčet výzkumů, které byly na dané téma provedeny. V zásadě ale zmíněné výzkumy představují hlavní pilíře závěrů, ze kterých lze dále vycházet.

V návaznosti na výše zmíněné je nutné ještě jednou připomenout hlavní cíle této práce. Unikátnost výzkumného záměru této práce spočívá mimo jiné i v jeho výzkumné populaci, která je v mnoha ohledech specifická. Vysokoškolští kombinovaní studenti se v poslední době poměrně hojně dostávají do popředí výzkumných zájmů. Ovšem dle mého průzkumu nejsou nijak často spojováni s objevováním vzájemných souvislostí mezi koncepty self-efficacy a přístupů k učení. Cílem práce je tedy zjistit, jak vybrané demografické údaje ovlivňují volbu přístupů k učení u vysokoškolských kombinovaných studentů a dále ověřit a potvrdit již několikrát zjištěné závěry, a to konkrétně souvislost mezi přístupy k učení a mírou akademické self-efficacy u populace kombinovaných vysokoškolských studentů. Dalším a nejinovativnějším cílem práce je zjistit, jak může míra pracovní self-efficacy ovlivnit míru akademické self-efficacy.

7. Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce jsem v širších souvislostech představila hlavní koncepty této práce spolu s výzkumnou populací, která je pro daný výzkum důležitá z několika důvodů. Důležitost vybrané populace spočívá především v její specifičnosti pro zvolené tři hlavní zkoumané koncepty. Kombinovaní studenti jsou, dá se říct, specifickou skupinou vysokoškolských studentů, kteří díky svým odlišnostem (věk, již nabyté zkušenosti, slad'ování rolí apod.) přináší do studia nové pohledy i nové výzvy. Jelikož se často jedná o dospělé jedince, slad'ující studium a zaměstnání, je objevování vzájemných souvislostí mezi jejich pracovní a akademickou self-efficacy zajímavým a přínosným výzkumem, jak pro kombinované studenty samotné, tak například pro vysokoškolské vyučující, zaměstnavatele atd.

Výzkum se dotýká oblastí psychologie, pedagogiky, ale především andragogiky, a tak je výzkumná populace hned na začátku zasazena do kontextu CŽU a dalšího vzdělávání. První kapitoly představují kombinované studium na vysokých školách právě v souvislosti s konceptem CŽU, dále jsou uvedeny základní statistické údaje o studentech v kombinované formě studia a poté jsou kombinovaní studenti představeni jako studenti „tradiční a netradiční“ v kontextu vysokoškolského kombinovaného studia. Následující kapitola vymezuje problematiku konceptu přístupů k učení se zvláštním zaměřením na rozlišení hlavních pojmů v oblasti stylů a přístupů k učení a dále se soustředí na představení specifik dvou hlavních přístupů k učení. Navazující kapitola popisuje a vysvětluje pojem „Self-efficacy“ od kanadského psychologa A. Bandury. V pořadí poslední, ale ne méně důležitá, kapitola propojuje všechny zkoumané koncepty v dosud zkoumaných souvislostech a opírá se především o realizované zahraniční výzkumy. Především z této kapitoly vychází hlavní cíle této práce.

Celá teoretická část mapovala teoretická východiska zkoumaných konceptů, a dále je na základě již dříve realizovaných výzkumů propojila. V teorii byla také detailně představena výzkumná populace vysokoškolských kombinovaných studentů. Většina teoretické části práce vychází z českých nebo zahraničních odborných knih, článků či studií. Teoretická vymezení a propojení zkoumaných konceptů jsou hlavním východiskem pro empirický výzkum, jehož metodologie a výsledky budou popsány v další části práce.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Ve druhé části práce popíšu kompletní metodologii a interpretuji hlavní zjištění výzkumného šetření. Nejprve budou představeny hlavní cíle výzkumu s výzkumnými otázkami, poté bude popsána výzkumná populace a následně samotné měření. Další část práce se již bude plně věnovat analýze a interpretaci získaných dat, spolu s diskusí výsledků a výsledných závěrů.

8. Metodologie výzkumu

V této části práce bude popsán postup celého výzkumu. Nejprve budou představeny cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Dále je pak popsána výzkumná populace a výběr vzorku. Následně bude představen konceptuální rámec, který zahrnuje operacionalizaci měřených konstruktů a ověření reliability a validity měřených položek. Celá metodologická část je zakončena zhodnocením limitů a etiky výzkumu.

8.1. Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Tato práce se zaměřuje na poznání souvislostí mezi třemi hlavními koncepty, kterými jsou: přístupy k učení a akademická a pracovní self-efficacy. Jak už bylo zmíněno v teorii, zkoumané fenomény jsou si vzájemně blízké a v mnoha případech či studiích byla dokázána jejich provázanost a vzájemné souvislosti. Hlavním cílem daného korelačního výzkumu je tedy především ověřit vzájemné souvislosti zkoumaných konceptů u vysokoškolských kombinovaných studentů, kteří reprezentují specifickou skupinu často kombinující osobní, studijní a pracovní život. Konkrétně se zaměřuji na vzájemné souvislosti mezi přístupy k učení a mírou akademické self-efficacy spolu s tím, jak přístupy k učení mohou ovlivnit vybrané demografické údaje. Dalším a zároveň nejnovativnějším cílem práce je zjistit, do jaké míry může míra pracovní self-efficacy ovlivnit míru akademické self-efficacy. Ověřování souvislostí mezi pracovní a akademickou self-efficacy je doposud jen málo probádaným tématem, ale na základě teorie můžeme předpokládat, že výše pracovního self-efficacy může do jisté míry ovlivňovat míru akademické self-efficacy. Na základě stanovených cílů jsem stanovila tyto výzkumné otázky a hypotézy:

VO1: Jak ovlivňují vybrané demografické údaje přístupy k učení?

- Jsou přístupy k učení závislé na věku studentů?
- Jsou přístupy k učení závislé na pohlaví studentů?
- Jsou přístupy k učení závislé na době nástupu na VŠ?
- Je studijní průměr závislý na přístupech k učení?

VO2: Existuje vzájemná souvislost mezi akademickou self-efficacy a přístupy k učení?

H1: Studenti s vyšší mírou akademické self-efficacy budou častěji preferovat hloubkový přístup k učení.

K ověření daného předpokladu, mě vedlo poznání výzkumů od Zakariya, Goodchilda, et al., (2019) a Pugnerové, Křeménkové a Plevové, (2020). Jejich výzkumná šetření potvrdila, že vyšší míra akademické self-efficacy pozitivně souvisí s častější volbou či inklinací k hloubkovému přístupu k učení.

VO3: Existuje vzájemná souvislost mezi pracovní a akademickou self-efficacy?

H2: Studenti s vyšší mírou pracovní self-efficacy, budou mít i vyšší míru akademické self-efficacy.

U druhé ověřované hypotézy vycházím především z výzkumů, které se zaměřovaly na ověřování souvislostí mezi kariérní adaptabilitou nebo kariérním rozvojem a akademickou self-efficacy (Avram, Burtaverde, Zangfirescu, 2019; Zeng, He, Jia, et al. 2022). Souvislost mezi kariérní adaptabilitou, kariérním rozvojem a akademickou self-efficacy byla prokázána a jelikož jsou kariérní adaptabilita i kariérní rozvoj bezesporu složkami pracovní self-efficacy, lze předpokládat, že míra pracovní self-efficacy může mít vliv na míru akademické self-efficacy.

8.2. Výzkumná populace a výběr výzkumného vzorku

Pro výzkum v této diplomové práci jsem si jako základní výzkumnou populaci zvolila kombinované studenty Masarykovy univerzity v bakalářském či magisterském stupni studia. Doktorští kombinovaní studenti do výzkumu zahrnuti nebyli. Masarykova univerzita byla vybrána především z důvodu nejsnadnějšího sběru dat a také pro vysoký počet kombinovaných studentů. Výběr vzorku proběhl na základě náhodného pravděpodobnostního výběru a byl více kolový. Nejprve byly vybrány tři fakulty. Jednalo se o Filozofickou fakultu (FF), fakultu Sociálních studií (FSS) a Lékařskou fakultu (LF) Masarykovy univerzity (MU). Následně byly na fakultách vybrány jednotlivé ústavy, poté obory a případně i předměty, které kombinovaní studenti navštěvují.

První vlna sběru dat byla zahájena v březnu 2022 na Filozofické fakultě MU. Zde byly vybrány obory, na kterých byli kombinovaní studenti požádáni prostřednictvím vyučujících jednotlivých kurzů, o vyplnění dotazníku. V ojedinělých případech jsem díky vstřícnosti vyučujících mohla dotazníky rozdat osobně a response tak byla 100 %. Následně jsem také skrze studenty, studující kombinované obory na FF MU distribuovala dotazník mezi další kombinované studenty.

Druhá vlna sběru dat probíhala na fakultě sociálních studií MU. Na FSS byli osloveni jen studenti navazujícího magisterského studia, jelikož bakalářské obory v kombinované formě fakulta nenabízí. Kombinovaní studenti FSS byli osloveni skrze studijní oddělení s prosbou o rozeslání výzvy k vyplnění mého dotazníku. Studijní oddělení rozeslalo všem kombinovaným studentům FSS výzvu s možností zapojit se do mého výzkumu k diplomové práci vyplněním dotazníku. Studenti, kteří poté měli případný zájem dotazník vyplnit, se ozvali přímo mě a já jsem jim dotazník poslala k vyplnění. Dotazník byl také v elektronické formě vložen na sociální síti Facebook do specifické skupiny, která seskupuje kombinované studenty FSS.

Třetí a doplňující vlna sběru dat probíhala na Lékařské fakultě MU. Kombinovaní studenti LF byli osloveni prostřednictvím sekretariátu skrze e-maily s prosbou o vyplnění dotazníku. Jelikož LF disponovala k jarnímu semestru 2022 jenom jedním kombinovaným oborem, byli osloveni pouze studenti z oboru Intenzivní péče.

Na základě výše popsané distribuci bylo v období od března do června 2022 získáno celkem 159 dotazníků, přičemž 6 bylo následně vyřazeno kvůli chybnému či neúplnému vyplnění. Konečný počet dotazníků, ze kterých byla následně získána a analyzována data je 153. Dotazníky byly následně ručně přepsány do datové matice a získaná data analyzována ve statistickém programu Statistica 12.

Celkový počet respondentů, kteří se zapojili do výzkumu byl tedy 153, přičemž 61 % bylo z Filozofické fakulty, 26 % z fakulty sociálních studií a 13 % z Lékařské fakulty Masarykovy univerzity.

Tabulka 2 – Rozložení respondentů dle fakult

| Fakulta | Počet respondentů | % |
|---------|-------------------|----|
| FF | 93 | 61 |
| FSS | 40 | 26 |
| LF | 20 | 13 |

Výzkumu se celkově účastnilo 117 žen a 36 mužů, tudíž ženy tvořily 76 % celkového počtu respondentů a muži 24 %. Průměrný věk respondentů byl 30,8 let, přičemž nejnižší uvedený věk byl 22 a nejvyšší 56 let. Prostřední mediánová hodnota byla 28 let. Dle četností se do výzkumu zapojilo 119 magisterských kombinovaných studentů (77,8 %) a 34 bakalářských kombinovaných studentů (22,2 %). Nejčteněji zastoupeným ročníkem u bakalářského typu studia byl 3. ročník – 19 studentů (55,9 %) a u magisterského studia 2. ročník – 63 studentů (52,9 %). Respondenti, jako nejčastější důvod pro kombinovanou formu studia a to ve 108 případech (70,6 %) uváděli „skloubení studia a zaměstnání; na druhém místě v 21 případech (13,7 %) byl důvod „studium dvou a více oborů“ a na třetím místě ve 13 případech (8,5 %) byl uváděn důvod „skloubení studia a osobních zájmů či povinností“. Dalšími ale ojedinělými uváděnými důvody pro kombinované studium byly „zdravotní důvody“; „nepřijetí na prezenční studium“ nebo „jiné důvody“. Z toho lze vyvodit, že hlavním důvodem pro kombinované studium je stále velmi významně potřeba skloubení zaměstnání a studia. Studijní průměr za poslední semestr uvedlo pouze 147 respondentů (96,1 %). Průměrná hodnota studijního průměru činila 1,72, prostřední mediánová hodnota byla 1,67 a nejčastěji zastoupenou hodnotou (modus) byl studijní průměr 1,5. Nejlepší uvedený průměr byl 1 a nejhorší 3.

Z celkového počtu 153 respondentů, 62 % z nich uvedlo, že na vysokou školu nastoupilo až později s odstupem. Můžeme tedy říct, že z výzkumného vzorku je dle teoretického vymezení, kterého se v této práci držím 95 respondentů považováno za studenty netradiční. Tradičních studentů, tedy těch, kteří na vysokou školu pokračovali bez odkladu, hned po střední škole je v daném výzkumném vzorku 22 (38 %). V rámci motivace ke kombinovanému studiu respondenti určovali míru své motivace na škále 1–10 (nemotivovaný – motivovaný) u 4 motivačních stimulů. Nejvyššího průměrného skóre (7,6) bylo dosaženo u motivace související s vlastním zájmem o studium, což potvrzuje i teoretický předpoklad o převažující vnitřní motivaci kombinovaných studentů ke studiu. Druhé nejvyšší průměrné skóre (7,3) se týkalo motivace týkající se dosažení vyššího

vzdělání a kariérního postupu. Nižšího skóre se objevovalo u motivace ke studiu týkající se požadavku zaměstnavatele (3,7) a požadavku rodiny či blízkých (3,4).

V oblasti zaměstnání vykonává 131 respondentů (85,6 %) z celkového počtu práci, brigádu praxi či stáž současně se svým studiem. Z daného počtu má 100 respondentů (65,4 %) práci s humanitním zaměřením, 13 s přírodovědným (8,5 %) a 18 s technickým zaměřením (11,8 %). Celkově se momentální studovaný obor váže k zaměstnání u 75 respondentů (57,2 %). U 56 respondentů, (42,7 %) se studovaný obor neváže k práci, brigádě, praxi atd. Žádné zaměstnání, brigádu, praxi či stáž nevykonává 22 studentů (14,3 %) z celkového počtu respondentů.

8.3. Data

V následující podkapitole představím celý konceptuální rámec této práce, což zahrnuje vymezení a operacionalizaci měřených konstruktů spolu s ověřením obsahové validity a reliability měřených položek. Celkově se jedná o poměrně složitý proces, kdy jsou abstraktní pojmy či konstrukty převedeny do měřitelné podoby (Mareš, Rabušic a Soukup, 2015).

Vzhledem k povaze výzkumu jsem zvolila kvantitativní metodu výzkumu. Základním a klíčovým prvek kvantitativně orientovaných výzkumů je práce s empirickými a převážně číselnými výzkumnými daty. Získávání dat pro výzkum probíhá pomocí příslušně zvolených metod. Získaná data mívají označení určitého znaku, většinou čísla či symboly, které až při analýze výsledků dostávají svoji hodnotu. Výsledná podoba dat by měla co nejpřesněji představovat a odrážet zkoumanou realitu. (Chráška, Kočvarová, 2015). Pro potřeby daného výzkumu byl jako výzkumný nástroj použit dotazník. Dle Gavory (2012) je dotazník metoda, která se využívá pro sběr většího množství dat. Dotazník obsahuje baterii otázek či soubor položek, na kterou respondent odpovídá. Dotazníkem zjišťujeme postoje, názory, faktografické informace a další. Dotazník se ve většině případů skládá z několika částí, přičemž začíná úvodními informacemi a pokyny k jeho vyplnění.

Dotazník byl pro účely této práce vytvořen v papírové i elektronické podobě. V elektronické podobě byl vytvořen ve volně dostupné aplikaci SURVIO, která má zpoplatněné některé prémiové služby (např. souhrnné výsledky, variabilita otázek apod.) Papírová verze dotazníku vznikla pro osobní distribuování dotazníku mezi studenty, ale jelikož mi bylo od začátku jasné, že dotazník budu muset distribuovat i online, byla pro tyto účely vytvořena i elektronická podoba dotazníku. Následně byl dotazník distribuován

mezi kombinované studenty filozofické fakulty, fakulty sociálních studií a lékařské fakulty MU.

Dotazník sestavený pro účely této diplomové práce měří kromě základních demografických údajů 3 hlavní konstrukty, a to **přístupy k učení, akademickou self-efficacy** a **pracovní self-efficacy**. Celkově se dotazník skládá ze 4 vyplňovacích částí. Po úvodních informacích a pokynech obsahuje k vyplnění základní údaje jako je pohlaví, věk, typ studia a studijní průměr spolu s důvodem a motivací ke kombinovanému studiu. Celá první část dotazníku byla zpracována přímo pro účely této práce. Následuje měření výše zmíněných konstruktů.

1. Přístupy k učení

Prvním konstruktem, který je v této práci měřen, jsou přístupy k učení (*approaches to learning*), které jsou zde chápány jako: „Koncept „přístup k učení“ tedy označuje, jak se studující učí, nebo ještě konkrétněji, jak se vztahují ke studijnímu úkolu (learning task), který právě řeší“ (Pabian, 2012, s. 54).

Pro měření přístupů k učení byl vybrán revidovaný 20 položkový dotazník studijního procesu (R-SPQ-2F) od Biggse, Kembera & Leunga (2001), který měří především dvě hlavní dimenze: Hlubkový přístup (Deep Approach - DA) a Povrchový přístup (Surface Approach - SA) k učení. Přístup hlubkový i povrchový je měřen pomocí deseti položek. Studenti měli u jednotlivých výroků týkající se studia na 5bodové stupnici určit, jak často se jich výrok týká. Škála odpovědí nabízela možnosti: „*tato položka se mě nikdy nebo jen zřídka týká*“; „*tato položka se mě někdy týká*“; „*tato položka se mě týká přibližně v polovině případů*“; „*tato položka se mě týká často*“; „*tato položka se mě týká vždy nebo téměř vždy*“. Bodová stupnice hodnocení byla stejně jako dotazník převzata a přeložena do češtiny, tak, aby vyhovovala parametrům měření. Položky v dotazníku jsem dále podrobila faktorové analýze.

Cílem faktorové analýzy je objevit skryté či latentní struktury, to znamená, jak spolu odpovědi na jednotlivé položky souvisejí. Položky, které mají něco společného se ve výsledku shlukují do společných faktorů (indexů). Faktorová analýza „umožňuje odhalit strukturu mnoha komplexních proměnných, a tím umožňuje přesnější a hlubší poznání reality“ (Chráška, 2007, s. 143). Použití explorační faktorové analýzy je vhodné i v případě, že měřicí nástroj i standardizovaný dotazník vznikne spojením položek z jiných standardizovaných nástrojů a díky faktorové analýze poznáme strukturu měřících

položek (Sedláček, Šed'ová, 2015). Zjednodušeně řečeno, se faktorová analýza provádí z důvodu redukce dat, které slučují dohromady korelující položky s co nejmenší ztrátou informací a následným vytvořením nových proměnných (extrahovaných faktorů), se kterými je následně pracováno v analýze dat.

Položky byly do extrahovaných faktorů přiřazovány především na základě dvou podmínek: Sycení faktorových položek musí dosáhnout minimálně hodnoty 0,40; extrahovaný faktor bude sycen minimálně 3 položkami, které se dají vhodně interpretovat a zasadit do tématu práce.

Vhodný počet faktorů byl v rámci faktorové analýzy zjištěn pomocí metody hlavních komponent. Následná analýza potvrdila, že 20 položek obsažených v dotazníku, dle minimální hodnoty sycení, nejlépe vysvětlují 2 faktory. Pro rotaci faktorů byl vybrán typ Varimax. První faktor vysvětluje 35,17 % a druhý faktor 7,33 % variability položek. Celkově je vysvětlená variabilita daných 2 faktorů 42,52 %.

Dle faktorových zátěží je poté faktor č. 1. sycen 9 položkami a faktor č. 2. 8 položkami. Z prvního faktoru byl vytvořen nový index „**Povrchový přístup**“ a jsou si zde blízké položky 3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16 a 19. Z druhého faktoru vznikl nový index „**Hlubkový přístup**“, kde si jsou blízké položky 1, 2, 5, 6, 9, 10, 17, 18. (viz tabulka č. 3)¹².

¹² Položky 13, 14 a 20 byly vyřazeny, jelikož nesplňovaly podmínky pro zařazení k jednotlivým indexům.

Tabulka 3 - Faktorová analýza pro konstrukt přístupy k učení

| Položka | Povrchový přístup | Hlubkový přístup |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 3. Mým cílem je absolvovat kurz, a přitom odvést co nejméně práce. | ,679 | |
| 4. Vážně studuji jen to, co je zadáno v hodině nebo v osnovách kurzu. | ,680 | |
| 7. Svůj (hlavní) předmět nepovažuji za příliš zajímavý, a tak mu věnuji minimum práce. | ,573 | |
| 8. Některé věci se učím nazpaměť, probírám je znovu a znovu, dokud je neznám nazpaměť, i když jim nerozumím. | ,825 | |
| 11. Zjistil/a jsem, že při většině hodnocení si vystačím s tím, že se klíčové části naučím nazpaměť, místo abych se snažil/a jim porozumět. | ,717 | |
| 12. Obecně se při studiu omezují na to, co je konkrétně zadáno, protože si myslím, že je zbytečné dělat něco navíc. | ,637 | |
| 15. Zjistil/a jsem, že není užitečné studovat témata do hloubky. Je to matoucí a plýtvá to časem, když je potřeba jen zběžné seznámení s tématy. | ,654 | |
| 16. Domnívám se, že by lektori neměli od studentů očekávat, že budou trávit značné množství času studiem látky, o které každý ví, že nebude zkoušena. | ,580 | |
| 19. Nevidím důvod učit se látku, která pravděpodobně nebude u zkoušky. | ,599 | |
| 1. Zjistil/a jsem, že mi studium občas přináší pocit hlubokého osobního uspokojení. | | 0,46 |
| 2. Zjistil/a jsem, že se musím tématu věnovat dostatečně dlouho, abych si mohl/a vytvořit vlastní závěry. | | 0,74 |
| 5. Mám pocit, že prakticky každé téma může být vysoce zajímavé, jakmile se do něj dostanu. | | 0,51 |
| 6. Většina nových témat mi připadá zajímavá a často trávím další čas snahou získat více informací. | | 0,40 |
| 9. Zjistil/a jsem, že studium akademických témat může být někdy stejně vzrušující jako dobrá kniha nebo film | | ,473 |
| 10. Důležitá témata si zkouším, dokud jim zcela neporozumím | | ,436 |
| 17. Na většinu hodin přicházím s otázkami, na které chci znát odpověď. | | ,728 |
| 18. Dávám si záležet na tom, abych se podíval na většinu doporučené četby, která je součástí přednášek. | | ,701 |

Spolehlivost položek a jejich vnitřní konzistence byla ověřena testem Cronbachovo alfa (test reliability). Hodnota Cronbachovo alfa pro index povrchového přístupu vyšla 0,81, což značí spolehlivost obsažených položek i vnitřně konzistentní index. Cronbachovo alfa u indexu hloubkového přístupu vyšlo 0,77, což opět dokazuje spolehlivost položek i vnitřní konzistenci.

Zprůměrováním položek dotazníku, které byly k určitému faktoru přiřazeny na základě explorační faktorové analýzy, byly vytvořeny indexy, které každému respondentu určily skóre, tzv. faktorové skóre jednotlivého přístupu k učení. Výsledkem je celkově vznik dvou nových proměnných – **Index – Povrchový přístup**, **Index – Hloubkový přístup** k učení, se kterými bude dále pracováno za účelem následné analýzy dat.

2. Akademická self-efficacy

Druhým měřeným konstruktem je akademická self-efficacy (*academic self-efficacy*), která představuje, jak jedinec vnímá sám sebe nebo svoji osobní zdatnost v souvislosti se studijními aktivitami, požadavky, úkoly a výzvami (Bandura, 1997).

Akademická self-efficacy, byla měřena pomocí dotazníku CASES (Owen & Froman, 1988), kde studenti odpovídají na základě zadaných výroků, jak moc si důvěřují ohledně plnění a zvládnutí činností souvisejících s jejich studiem. Tato část dotazníku byla ještě doplněna položkami týkající se studovaného ročníku studia a univerzity spolu s fakultou, kterou dotazovaní respondenti studují. Dotazník je sice již staršího data, ale to mu neubírá na kvalitě ani přesnosti. Byl například použit i ve studii z roku 2007¹³ zabývající se vztahem self-efficacy a sebepojetím ve vztahu k výsledkům u vysokoškolských studentů (Lampert, 2007). Dotazník má v původní verzi 33 položek, ale pro účely této práce byl zkrácen o některé dimenze, tak, aby položky v dotazníku vyhovovaly výzkumnému vzorku kombinovaných vysokoškolských studentů. Revidovaná verze dotazníku má tedy 23 položek. Respondenti odpovídali, jak moc si důvěřují u jednotlivých výroků pomocí 5bodové stupnice. V nabídce odpovědí byly možnosti *1 – plně si důvěřuji*; *5 – vůbec si nedůvěřuji*. Bodová stupnice hodnocení byla stejně jako dotazník převzata a přeložena do češtiny, tak aby vyhovovala parametrům měření. Následně byla u získaných odpovědí znovu provedena faktorová analýza.

¹³ *The Relationship Of Self-Efficacy and Self-Concept To Academic Performance In A College Sample: Testing Competing Models and Measures*

Vhodný počet faktorů byl v rámci faktorové analýzy zjištěn pomocí metody hlavních komponent. Následná analýza potvrdila, že 23 položek obsažených v dotazníku nejlépe vysvětlují 4 faktory. Všechny 4 faktory měly vyšší hodnotu než 1 a jsou syceny 3 a více položkami, které je možné interpretovat a zasadit do tématu práce. Pro rotaci faktorů byl vybrán typ Varimax. První faktor vysvětluje 24,96 % variability položek, druhý faktor 10,56 %, třetí faktor 7,45 % a čtvrtý faktor 5,09 % variability položek. Celkově je vysvětlená variabilita daných 4 faktorů 48,06 %.

Dle faktorových zátěží je faktor č. 1. sycen 5 položkami, faktor č. 2. 4 položkami, faktor č. 3. 5 položkami a faktor č. 4. 3 položkami. Z prvního faktoru byl vytvořen nový index „**Aplikace znalostí**“ a jsou si zde blízké položky 8, 15, 16, 17, 18. Daný faktor spojuje položky týkající se dalšího využívání a pochopení nabytých znalostí při studiu. Z druhého faktoru vznikl nový index „**Interakce v hodinách**“, kde si jsou blízké položky 2, 3, 4, 9. Nově vzniklý index, sjednocuje položky týkající se komunikace a zapojení studentů během přednášek či seminářů. U třetího faktoru jsou si blízké položky 6, 10, 11, 20 a 21, které tvoří nový index „**Získání dobrého hodnocení**“. Třetí index spojuje položky zaměřené na zvládnutí studijních požadavků a získávání dobrých známek či výsledků. U posledního a čtvrtého faktoru jsou si blízké položky 13, 19 a 23, které tvoří nový index „**Vztahy a komunikace s vyučujícími**“. Poslední index sjednocuje položky, které se týkají komunikace, respektu a celkově vzájemných vztahů kombinovaných studentů s jejich vyučujícími (viz tabulka č. 4).¹⁴

¹⁴ Položky 1, 5, 7, 12, 14 a 22 byly vyřazeny, jelikož nesplňovaly podmínky pro zařazení k jednotlivým indexům.

Tabulka 4 - Faktorová analýza pro konstrukt akademické self-efficacy

| Položka | Aplikace znalostí | Interakce v hodinách | Získání dobrého hodnocení | Vztahy a komunikace s vyučujícími |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------------------|
| 8. Vysvětlování pojmu jinému studentovi. | ,594 | | | |
| 15. Porozumět většině myšlenek, které si přečtete v textech. | ,704 | | | |
| 16. Pochopení většiny myšlenek prezentovaných v hodině. | ,686 | | | |
| 17. Používání počítače při studiu | ,667 | | | |
| 18. Vztahování obsahu kurzu k látce v jiných kurzech či situacích. | ,751 | | | |
| 2. Účast na diskusi ve třídě. | | ,867 | | |
| 3. Odpovídání na otázky ve velké třídě. | | ,796 | | |
| 4. Odpovědi na otázku v malé třídě. | | ,658 | | |
| 9. Požádat profesora v hodině o zopakování pojmu, kterému nerozumíte. | | ,614 | | |
| 6. Psaní kvalitní seminární práce | | | ,482 | |
| 10. Získávání dobrých známek ve většině předmětů. | | | ,693 | |
| 11. Studovat dostatečně na to, abyste důkladně porozuměli obsahu. | | | ,661 | |
| 20. Správně si rozložit studium. | | | ,714 | |
| 21. Zvládnutí obsahu v předmětu, který Vás nezajímá. | | | ,645 | |
| 13. Přimět profesory, aby vás respektovali. | | | | ,682 |
| 19. Zpochybňování názoru profesora v hodině. | | | | ,765 |
| 23. Mluvit s profesorem soukromě, abyste ho poznali. | | | | ,594 |

Spolehlivost položek a vnitřní konzistence byla u extrahovaných faktorů opět ověřena testem Cronbachovo alfa. Hodnota Cronbachovo alfa pro index **Aplikace znalostí**, vyšla 0,79. Pro index **Interakce na přednáškách**, vyšla hodnota Cronbachovo alfa 0,82 a u třetího indexu nazvaného **Získání dobrého hodnocení**, je hodnota Cronbachovo alfa 0,75. Všechny tři hodnoty testu Cronbachovo alfa potvrzují spolehlivost obsažených položek i vnitřně konzistentní indexy. U čtvrtého indexu nazvaného **Vztahy a komunikace s vyučujícími**, vyšla hodnota Cronbachovo alfa pouze 0,59, což je hraniční hodnota spolehlivosti položek, ovšem s přihlédnutím k tomu, že je faktor sycen pouze třemi položkami, je hodnota testu reliability přijatelná. Extrahovaný faktor mi přijde zajímavý v souvislosti s kombinovanými studenty. Kombinovaní studenti mohou mít komunikaci i vztahy s vyučujícími na úplně jiné úrovni než například studenti prezenční, ať už z hlediska věku, zkušeností či méně častému kontaktu s nimi.

Zprůměrováním položek dotazníku, které byly k určitému faktoru přiřazeny na základě explorační faktorové analýzy, byl vytvořen index, který každému respondentu určil skóre v jednotlivých oblastech. Výsledkem je tedy vznik 4 nových proměnných v rámci akademické self-efficacy: **Aplikace znalostí; Interakce na přednáškách; Získání dobrého hodnocení; Vztahy a komunikace s vyučujícími.**

3. Pracovní self-efficacy

Třetím konstruktem, který je v dané práci měřen je pracovní self-efficacy (*occupational self-efficacy*), která je zde chápána jako vnímaná osobní zdatnost zaměstnanců ve své schopnosti vykonávat různé úkoly spojené s prací (Bandura, 1997).

Na začátku této části byli respondenti tázáni, zda momentálně mají zaměstnaní, či jiný pracovní poměr (brigádu, praxi, stáž apod.). V případě, že žádný pracovní úvazek nemají, dotazník dále nevyplňovali. Pracující studenti pokračovali dál na položky týkající se provázanosti jejich zaměstnaní a studovaným oborem a typu jejich pracovního zaměření. Samotný koncept pracovní self-efficacy byl měřen pomocí revidované verze dotazníku škály pracovní self-efficacy (OCCSEFF) vyvinuté ve studii¹⁵ od autorů Schynse & von Collaniho (2002). Zkrácená verze dotazníku OCCSEFF, se skládá pouze z 8 položek týkajících se zvládání úkolů a obtížných situací v pracovním prostředí. Respondenti měli k dispozici 6bodovou stupnici, kde měli odpovídat, jak moc s danými výroky, týkající se řešení pracovních situací souhlasí. V nabídce odpovědí byly možnosti *1 – naprosto*

¹⁵ A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables (2002).

souhlasím; 6 – vůbec nesouhlasím. Bodová stupnice hodnocení byla stejně jako dotazník převzata a přeložena do češtiny tak, aby vyhovovala parametrům měření. Následně byla u jednotlivých odpovědí opět provedena faktorová analýza.

Vhodný počet faktorů byl v rámci faktorové analýzy zjištěn pomocí metody hlavních komponent. Analýza potvrdila, že 8 položek v dotazníku vysvětluje nejlépe pouze jeden faktor. Z našeho měření ovšem vyplývá, že podle faktorových zátěží, je možné vysvětlit položky dotazníku pouze jedním faktorem, jelikož všechny vykazují hodnoty sycení vyšší, než 0,40. Pro rotaci faktorů byl vybrán typ Varimax.

Položky tedy nejlépe vystihuje pouze jeden faktor, který vysvětluje 51,9 % variability položek a je sycen 8 položkami (viz. tabulka č. 5). Vnitřní konzistence, tedy spolehlivost položek byla ověřena testem Cronbachovo alfa. Výsledná hodnota zde vyšla 0,85, což značí dobrou spolehlivost položek i vnitřně konzistentní index. Zprůměrováním všech 8 položek byl vytvořen index pracovního self-efficacy. Výsledkem je tedy nová proměnná – **index „Pracovní self-efficacy“**, se kterým bude dále pracováno za účelem následné analýzy dat.

Tabulka 5 - Faktorová analýza pro konstrukt pracovní self-efficacy

| Položka | Pracovní self-efficacy |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| 1. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak v práci zvládat neočekávané situace. | -0,62 |
| 2. Když se v práci dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti. | -0,80 |
| 3. Když v práci stojím před určitým problémem, pak mě napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat. | -0,81 |
| 4. Bez ohledu na to, co se v práci děje, jsem obvykle schopen/schopna vypořádat se s tím. | -0,79 |
| 5. Předchozí pracovní zkušenosti mě připravily dobře na mou pracovní budoucnost. | -0,40 |
| 6. Ve svém zaměstnání dokážu dosáhnout cílů, které si stanovím. | -0,72 |
| 7. Cítím se připraven/a na většinu požadavků mého zaměstnání. | -0,69 |
| 8. Když se v práci dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat. | -0,80 |

8.4. Analýza dat

Získaná data byla analyzována pomocí statistického programu Statistica 12 a pro účely zjišťování výsledků byly použity krom popisných statistik následující statistické metody. Hypotézy či předpoklady byly ověřovány na obvyklé hladině významnosti ($p < 0,05$). Hladina významnosti představuje pravděpodobnost, že zjištěný rozdíl či závislost mezi jednotlivými proměnnými ve výzkumném vzorku je náhodný a v celé populaci daná závislost nebo rozdíl není.

Pearsonův korelační koeficient

Korelace či lineární závislost mezi dvěma intervalovými proměnnými byla ověřována přes Pearsonův korelační koeficient. Míru korelace vyjadřuje korelační koeficient, který nabývá hodnot od -1 do 1 (Chráška, 2007). Statistická významnost korelací byla ověřována na základě srovnání výsledné hodnoty „p“ s hladinou významnosti ($p < 0,05$). Čím menší vyjde hodnota „p“ ($p < 0,05$), tím více lze očekávat zjištěnou korelaci v celé populaci. Výsledná hodnota „p“, představuje chybu, se kterou lze zjištěnou korelaci v populaci očekávat.

Studentův t-test o shodě úrovní hodnot

Studentův t-test je parametrický test, který byl použit pro porovnání středních hodnot ve dvou nezávislých skupinách (Reiterová, 2011). T-test byl vyhodnocován na základě srovnání výsledné hodnoty „p“ s hladinou významnosti ($p < 0,05$). V případě, že hodnota „p“ vyšla menší než 0,05, prokázala se závislost dané skupiny na sledovaném faktoru či údají.

Koeficient determinace

Koeficient determinace byl použit pro velikost vyjádření účinku při porovnávání hodnot ve více skupinách. Nabývá hodnot od 0 do 1, v procentech od 0 do 100 % (Soukup, 2013). Koeficient determinace byl tedy využit pro vysvětlení, jak moc lze procentuálně predikovat míru závislé proměnné nezávisle proměnnou.

Cohenovo D

Cohenovo D bylo použito pro měření velikosti efektu rozdílu mezi dvěma skupinami či průměry v rámci studentova t-testu. Výsledná hodnota účinku udává, jak velký daný účinek je a umožňuje srovnání výsledků a rozdílů (Glen, 2022).

8.5. Limity a etika výzkumu

Výzkum realizovaný v této diplomové práci, je potřeba posuzovat s ohledem na omezení či limity, které se ho dotýkají. Nejprve nelze opomenout poměrně malý výzkumný vzorek respondentů. Celkový počet 153 respondentů splňuje sice požadavky diplomové práce, ale pro lepší spolehlivost a širší dopad výzkumu by stálo za úvahu výzkumný vzorek rozšířit. Dále ve výzkumném vzorku chybí vysokoškolští studenti technického zaměření. Masarykova univerzita nedisponuje žádným technickým oborem, a proto nebyly technické obory do výzkumu zahrnuti. Bylo by ovšem jistě přínosné, kdyby bylo možné ověřit vzájemné souvislosti mezi měřenými konstrukty, a to například mezi zaměřením studovaného oboru a pracovního self-efficacy, případně zda se liší přístupy k učení v závislosti na zaměření studovaného oboru apod. Klasický limit kvantitativních sebehodnotících testů či dotazníků lze také spatřovat v operacionalizaci konstruktů, které ve většině případů, nelze popsat v celém jejich rozsahu, a to i přes to, že konstrukty byly měřeny standardizovanými měřicími nástroji. Získané informace vždy prochází jistou redukcí, která zajišťuje jejich spolehlivost, ovšem konstrukt je poté operacionalizován pouze z určitého úhlu pohledu, a proto není možné popsat jej komplexně. Tím se dostávám k limitu týkajícího se konceptu přístupů k učení, který byl už zmíněn v teorii.

Přístupy k učení by měly být zkoumány v rámci určitého úkolu, čímž je myšleno, že by u žáků či studentů neměl být měřen přístup k učení souhrnně v českém jazyce, matematice, dějepisu apod., ale u každého zvlášť. V daném výzkumu se ovšem jedná jen o minimální limit, jelikož studium na vysoké škole je profilováno a zaměřeno konkrétním směrem, a tudíž také akademické úkoly se ve většině případů týkají podobných a souvisejících předmětů. Za další limit by mohl být považován i výzkumný nástroj. I když je dle Dismana (2011), dotazník užitečnou metodou, jak získat mnoho dat poměrně rychlým způsobem a anonymně, stále je u něj hrozí riziko nízké návratnosti či neochota respondentů vyplnit dotazník podle pravdy a poctivě. Ideálním řešením by v budoucích výzkumech mohla být kombinace dotazníku s jinými měřicími nástroji, například z kvalitativních metod výzkumu. Daný výzkum je z hlediska tématu a cílů výzkumem korelačním, což nasvědčuje dalšímu limitu práce. Korelační výzkum nám sice potvrdí či vyvrátí vztahy mezi měřenými konstrukty či proměnnými, ovšem už neodhaluje jejich vzájemné závislosti, které mohou být také ovlivněny dalšími proměnnými, které nejsou ve výzkumu zkoumány, ale do výsledků se mohou promítat. I přes zmíněné limity práce, se domnívám, že práce a s ní spojený výzkum, přináší přidanou hodnotu v poznání u populace kombinovaných vysokoškolských studentů ve vzájemných souvislostech s přístupy k učení a akademickou a pracovní self-efficacy.

Při realizaci výzkumu nebyla opomenuta ani etika výzkumu. Dotazník byl sestaven a distribuován tak, aby zachoval veškerou anonymitu všech respondentů, kteří bylo o anonymitě šetření také ujištění úvodním slovem na začátku dotazníku. V úvodu dotazníku byli také respondenti ubezpečeni, že výsledná data, budou použita výhradně pro účely diplomové práce. Při distribuci dotazníku byli dále respondenti ujištěni, že vyplnění je zcela dobrovolné. Dotazníky v papírové podobě poté byly uchovávány v uzavíratelné složce a dotazníky v elektronické podobě byly uloženy v mém počítači ve složce zabezpečené heslem tak, aby do nich nemohl nahlížet nikdo cizí. Domnívám se tedy, že etické požadavky výzkumu byly dostatečně dodrženy.

9. Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole představím a interpretuji hlavní výsledky výzkumného šetření. Výsledná zjištění jsou prezentována ve třech hlavních kapitolách, které mají strukturu tří hlavních výzkumných otázek, týkajících se zkoumaných konstruktů. Výsledná data jsou interpretována na základě deskriptivní i induktivní statistiky, u které byly zjišťovány a ověřovány existence vztahů a souvislostí mezi proměnnými. Hypotézy či předpoklady byly ověřovány na hladině významnosti ($p < 0,05$).

9.1. Přístupy k učení a vybrané demografické údaje

V první výsledkové podkapitole budou na základě deskriptivní statistiky nejprve popsány a interpretovány výsledky, týkající se měřeného konstruktů „Přístupy k učení“. Dále budou zjištěny vztahy mezi jednotlivými vybranými údaji a přístupy k učení, čímž bude zodpovězena **první výzkumná otázka: Jak ovlivňují vybrané demografické údaje přístupy k učení?** Na základě faktorové analýzy lze chápat proměnnou – přístupy k učení jako dvou faktorovou – **index Hlubkový přístup k učení a index Povrchový přístup k učení**. Skóre jednotlivých faktorů (tzv. faktorové skóre), bylo vytvořeno u obou indexů zprůměrováním položek, které byly danému indexu na základě faktorové analýzy přiřazeny. Průměry vycházejí z jednotlivých odpovědí respondentů, kteří měli na 5bodové škále odpovídat, jak často se jich daný výrok týká (1 – nikdy – 5 – vždy).

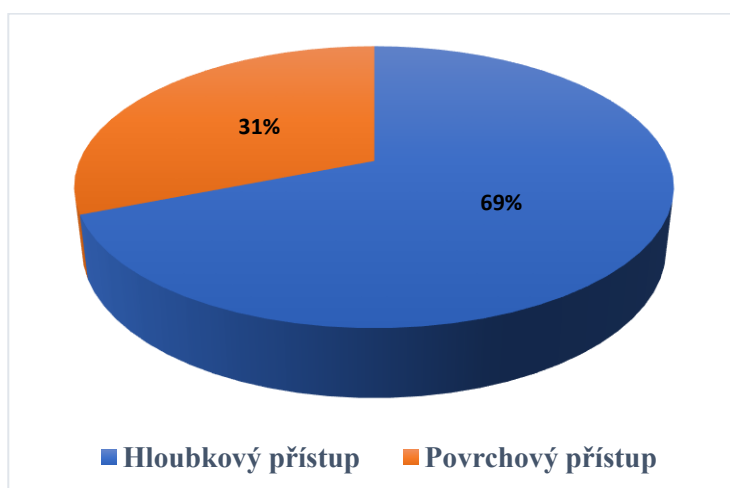
Už z teorie vyplývá (např. Pabian, 2012), že studenty nelze dělit na hloubkové či povrchové pouze na základě měření přístupů k učení a toho se také v této práci držím. Všichni respondenti mají vypočítané skóre jak pro hloubkový, tak pro povrchový přístup k učení, jelikož je nutné brát v potaz, že jednotliví studenti neinklinují pouze a jednoznačně k hloubkovému či povrchovému přístupu k učení, ale v určité míře uplatňují oba přístupy. Zjednodušeně se dá říct, že jeden přístup uplatňují více a druhý méně. Převažující přístup k učení může v různých situacích souviset právě s tolikrát zmíněným kontextem či povahou a zaměřením dané úlohy.

I přes to mě ale v daném výzkumném vzorku zajímalo, jak vychází rozdělení respondentů na studenty s dominantnějším hloubkovým přístupem k učení a na studenty s dominantnějším povrchovým přístupem k učení. Je důležité zmínit, že u standardizovaného dotazníku R-SPQ-2F (Biggs, Kember & Leung, 2001), který byl použit pro měření přístupů k učení, nebyla uvedena žádná standardizace či hranice skóre k rozdělení jednotlivých respondentů, inklinujících více k jednomu z přístupů k učení. Dominantnější přístup k učení byl tedy u jednotlivých respondentů zvolen na základě

vyššího skóre buď u indexu – hloubkový přístup k učení nebo u indexu – povrchový přístup k učení. Vyšší skóre indexu – hloubkový přístup k učení znamenalo dominantnější hloubkový přístup a vyšší skóre indexu – povrchového přístupu k učení znamenalo dominantnější povrchový přístup.¹⁶

Na základě výše zmíněného bylo zjištěno, že z celkového počtu respondentů má více dominantní hloubkový přístup k učení 106 studentů a více dominantní povrchový přístup k učení 47 studentů. Vyšší inklinace k hloubkovému přístupu k učení převažuje nad povrchovým přístupem u 69 % dotazovaných studentů. Povrchový přístup k učení tak častěji volí pouze 31 % dotazovaných studentů (viz. graf č. 6). Na základě výše zmíněného bylo tedy zjištěno, že u dotazovaných 153 studentů více dominuje hloubkový přístup k učení.

Graf 6 – Dominantnější přístup k učení



Následně byly v rámci obou skupin zjišťovány nejvyšší, nejnižší a průměrné hodnoty. Hodnoty obou skupin se zdají být symetricky rozloženy okolo jednoho vrcholu. Směrodatná odchylka i variační koeficient nedosahují nijak vysokých hodnot a lze tedy konstatovat, že výsledný průměr je dostatečným popisem u daných proměnných. Průměr faktorového skóre u skupiny studentů, kteří mají dominantnější hloubkový přístup k učení, dosáhl hodnoty 3,28. U skupinu studentů s dominantnějším povrchovým přístupem k učení vychází průměrná hodnota 3,36. Rozdíl mezi průměrnými hodnotami obou přístupů k učení je tedy pouze 0,08, což není nijak významný rozdíl a dá se říct, že skóre, kterého respondenti v obou případech dosahovali, je srovnatelné. Průměrná hodnota

¹⁶ V případě, že by se skóre u indexů hloubkového a povrchového přístupu lišilo jen velmi málo či nelišilo vůbec, nebyl by dominantnější přístup zvolen.

odpovědi u položek, týkajících se přístupů k učení, vychází tedy 3,32, což dokazuje, že respondenti se v průměru přikláněli k odpovědi „položka se mě týká přibližně v polovině případů“ (viz. tabulka č. 6).

Tabulka 6 - Průměrné hodnoty dominantních přístupů k učení

| Proměnná | N – platných | Průměr | Sm. odchylka | Var. koeficient |
|---------------------------------|-----------------|--------|--------------|--------------------|
| Dominantní hloubkový přístup | 106 | 3,28 | 0,51 | 15,68 |
| Dominantní povrchový přístup | 47 | 3,36 | 0,53 | 15,88 |

Minimální hodnota, které bylo dosaženo u převažujícího hloubkového přístupu k učení, vyšla 2 a u převažujícího povrchového přístupu k učení 2,44. Maximální dosažená hodnota u hloubkového přístupu dosáhla hodnoty 4,50 a u povrchového přístupu 4,77. Můžeme tedy jasně vidět, že rozdíly mezi jednotlivými průměrnými hodnotami nejsou nijak velké, což také potvrzuje již zmíněnou teorii, že studenty nelze striktně dělit na učící se pouze hloubkově či pouze povrchově.

1. Přístupy k učení a věk

Nejprve bylo zjišťováno, zda jsou přístupy k učení závislé na věku respondentů. Ověření vztahu mezi přístupy k učení a věkem mě zajímalo především z důvodu potvrzení dosavadních zjištění, které známe z teorie a potvrzovaly souvislost mezi vyšším věkem studentů a inklinací k hloubkovému přístupu k učení (Hamilton & O'Dwyer, 2018; srov. např. Justice & Dornan, 2001).

K ověření vztahu mezi hloubkovým a povrchovým přístupem k učení byl využit Pearsonův korelační koeficient (R) a pro jeho použití byl předem ověřen lineární vztah proměnných za pomoci bodového grafu. Pearsonův korelační koeficient (R) odhalil korelaci mezi jednotlivými přístupy k učení a věkem respondentů. Korelační koeficient vyšel u hloubkového přístupu $R = 0,23$, což naznačuje slabší až střední korelaci, která je zároveň statisticky významná ($p < 0,05$)^{17 18}. Korelační koeficient u povrchového přístupu k učení vyšel $R = -0,36$, což značí střední až silnější korelaci, která je také statisticky

¹⁷ V případě, že je hladina významnosti (p) nižší než 0,05, jedná se o statisticky významný vztah.

¹⁸ Červeně znázorněné korelace jsou statisticky významné na hladině ($p < 0,05$).

významná ($p < 0,05$). Záporné hodnoty korelačního koeficientu ukazují na nepřímou úměru. Můžeme tedy říct, že dané dvě číselné řady spolu kladně a záporně korelují napříč celým výzkumným vzorkem.

Tabulka 7 - Korelace mezi proměnnými přístupy k učení a věk

| Proměnná | Index_Hloubkový přístup | Index_Povrchový přístup |
|----------|-------------------------|-------------------------|
| Věk | 0,23 | -0,36 |

Na sílu korelačních koeficientů se můžeme podívat prizmatem koeficientu determinace, který nám při jistém zjednodušení ukazuje, jak moc lze příklon či inklinaci k přístupu k učení predikovat věkem. Vzhledem k výsledkům analýzy se zdá, že věk hraje roli při volbě přístupu k učení. Koeficient determinace nám tedy ukazuje, že věk z 5 % vysvětluje intenzitu inklinace k hloubkovému přístupu k učení a z 13 % intenzitu inklinace k povrchovému přístupu k učení. Závěrem se dají daná zjištění shrnout tak, **že čím vyšší má člověk věk, tím častěji volí hloubkový přístup k učení, což potvrzuje i dosavadní zjištění v realizovaných výzkumech.** Vzájemnou souvislost mezi vyšším věkem a hloubkovým přístupem k učení mohou ovlivňovat už několikrát zmíněné faktory (dříve nabyté životní, studijní či pracovní zkušenosti nebo i vyšší vnitřní motivace ke studiu).

2. Přístupy k učení a pohlaví

Druhý vztah, který jsem ověřovala, se týkal souvislosti mezi přístupy k učení a pohlavím. Zajímalo mě, zda existují rozdíly mezi preferovaným přístupem k učení na základě pohlaví. Tato souvislost byla ověřována pomocí studentova t-testu o shodě úrovní hodnot. Průměry jsou na první pohled skoro stejné, což naznačuje, že mezi pohlavími není v přístupech rozdíl. Naměřený rozdíl, který se mezi pohlavím u hloubkového přístupu k učení liší pouze v setinách a u povrchového přístupu v desetíně, jsem přesto testovala pomocí t-testu pro nezávislá měření. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že naměřený minimální rozdíl není signifikantní, jelikož hodnota p vyšla větší než 0,05 ($p = 0,8$). Ani jeden z indexů tak není statisticky významný, obě hladiny významnosti vyšly vyšší než 0,05. V daném případě bychom museli přijmout tzv. nulovou hypotézu, která predikuje shodnou úroveň, jelikož se u přístupů k učení neprokázala souvislost s pohlavím. Z výše zmíněného lze tedy shrnout, že, **pohlaví nefunguje jako vysvětlující faktor u přístupů k učení a volba přístupu k učení je spíše individuální záležitostí.**

Tabulka 8 - T-test pro proměnné přístupy k učení a pohlaví

| Proměnná | Průměr žena | Průměr muž | p | N – platných (žena) | N – platných (muž) |
|----------------------------|----------------|---------------|------|---------------------------|--------------------------|
| Index_Hloubkový přístup | 2,52 | 2,49 | 0,81 | 117 | 36 |
| Index_Povrchový přístup | 2,96 | 2,98 | 0,82 | 117 | 36 |

3. Přístupy k učení a doba nástupu na VŠ

Třetím ověřovaným vztahem byla souvislost mezi přístupy k učení a dobou nástupu na VŠ. Jak už bylo zmíněno v teorii, kombinované vysokoškolské studenty lze považovat dle různých kritérií také za tzv. „tradiční a netradiční studenty“. V této práci se v rámci rozdělení kombinovaných studentů na tradiční a netradiční přikláním ke kritériu, které je dělí podle nástupu na VŠ. Přesněji řečeno podle toho, zda během života přerušili svoji vzdělávací dráhu a až později nastoupili na vysokou školu, nebo jestli do vysokoškolského studia nastoupili bez odkladu, ihned po střední škole. Studenti kombinovaného studia, kteří nastoupili na vysokou školu až později s odstupem, nebo jinak řečeno, přerušili vzdělávací dráhu, jsou v této práci považováni za studenty „netradiční“. Mezi stálí realizovaných výzkumů patří tvrzení, že „netradiční“ studenti, kteří jsou tak označováni z hlediska vyššího věku, a tedy i pozdějšího nástupu na vysokou školu, preferují spíše hloubkový přístup k učení častěji, než tzv. studenti „tradiční“, kteří spíše volí povrchový přístup k učení (Richardson 1994/5; Hamilton & O’Dwyer, 2018). Zmíněné předpoklady jsem se rozhodla ověřit i v daném výzkumném vzorku.

Vztah mezi přístupy k učení a nástupem na VŠ byl ověřen pomocí studentova t-testu o shodě úrovní hodnot. Průměry se hned na první pohled liší, což naznačuje, že mezi skupinami netradičních a tradičních studentů jsou rozdíly v přístupech k učení. Netradičním studentům vychází průměrný výsledek u indexu povrchového přístupu k učení 2,40 a studentům tradičním 2,71, což představuje rozdíl 0,31. U indexu hloubkového přístupu k učení vychází netradičním studentům výsledný průměr 3,03 a tradičním studentům 2,86, což představuje menší rozdíl a to 0,17. Naměřený rozdíl byl poté testován pomocí t-testu pro nezávislá měření. Z výsledků v daném případě

jednoznačně vyplývá, že naměřený rozdíl mezi skupinami netradičních a tradičních studentů je signifikantní u indexu povrchového přístupu k učení ($p = 0,01$). U indexu hloubkového přístupu k učení jasně vidíme, že mezi skupinami byl naměřen rozdíl, ale není signifikantní ($p = 0,12$), a tudíž tento výsledek nelze predikovat na celou populaci.

Tabulka 9 - T-test pro proměnné přístupy k učení a dobu nástupu na VŠ

| Proměnná | Průměr Netradiční | Průměr Tradiční | p | N – platných (netradiční) | N – platných (tradiční) |
|----------------------------|----------------------|--------------------|------|---------------------------------|-------------------------------|
| Index_Povrchový přístup | 2,40 | 2,71 | 0,01 | 95 | 58 |
| Index_Hloubkový přístup | 3,03 | 2,86 | 0,12 | 95 | 58 |

Hodnoty velikosti účinku, tedy významnost rozdílů, při porovnání hodnot ve dvou skupinách („netradiční a tradiční“ studenti) jsem u signifikantního indexu povrchového přístupu ověřovala pomocí Cohenova D. Cohenovo D pro index povrchového přístupu k učení vyšlo $-0,426$, což představuje spíše malou významnost rozdílů¹⁹. Záporná hodnota Cohenova D zároveň znamená, že hodnota v první experimentálně ověřované skupině, v daném případě u „netradičních“ studentů, je nižší než v druhé skupině u studentů „tradičních“. Kladná hodnota Cohenova D by znamenala opačnou situaci. Studenti ze druhé skupiny, tzv. „tradiční“, dosahují vyšších hodnot a dá se souhrnně říct, že dle výsledků „tradiční“ studenti, tedy ti, kteří nastoupili na vysokou školu hned, bez jakéhokoliv odkladu, více inklinují k povrchovému přístupu k učení.

Realizované operace nám v dané výzkumné populaci nepotvrdily celkový teoretický předpoklad souvislosti mezi netradičními studenty a častěji voleným hloubkovým přístupem k učení, ale potvrdily alespoň část, že **studenti tradiční vykazují vyšší hodnoty u povrchového přístupu k učení, a tudíž lze potvrdit závěr, že inklinují spíše k povrchovému přístupu k učení, k čemuž došel i například Richardson (2011).** Z výše zmíněného lze tedy shrnout, že **doba nástupu na VŠ funguje jako vysvětlující faktor u přístupů k učení.**

¹⁹ Cohenovo D má vymezeny intervaly významnosti rozdílů: $< (0,2-0,5)$ = malá významnost ; $< (0,5-0,8)$ = střední významnost ; $0,8$ a vyšší = velká významnost rozdílů (Soukup, 2013).

4. Přístupy k učení a studijní průměr

Dále bylo zjišťováno, zda přístupy k učení souvisí i se studijním průměrem, tedy s dosaženými výsledky. Jelikož se dá předpokládat, že přístupy ke studiu mohou ovlivňovat studijní průměr, je zde ověřován vztah, zda je dosažený studijní průměr závislý na přístupu k učení. U studentů, preferujících častěji hloubkový přístup k učení, je charakteristická silná motivace ke studiu, studium je více zajímavá, a proto se logicky snaží dosahovat dobrých výsledků ve studiu. Naproti tomu přístup povrchový lze spíše charakterizovat jako přístup, kdy se student snaží odvést při studiu co nejméně práce a jeho hlavním cílem je prospět, bez ohledu na získané známky či hodnocení (Pabian, 2012). Ze zmíněných důvodů mě zajímalo, zda existuje vztah mezi voleným přístupem k učení a dosaženým studijním průměrem.

K ověření vztahu mezi přístupy k učení a dosaženým studijním průměrem byl nejprve využit Pearsonův korelační koeficient (R), před jehož užitím byl předem ověřen lineární vztah proměnných za pomoci bodového grafu. Pearsonův korelační koeficient (R) odhalil mezi jednotlivými přístupy k učení a dosaženým studijním průměrem respondentů poměrně vysokou korelaci. Korelační koeficient vyšel u hloubkového přístupu $R = -0,35$, což naznačuje střední až silnější korelaci, která je zároveň statisticky významná ($p < 0,05$). U povrchového přístupu k učení vyšel korelační koeficient $R = 0,32$, což opět značí střední až silnější korelaci, která je také statisticky významná ($p < 0,05$). Dále bylo koeficientem determinace ověřeno, jak moc lze výsledný studijní průměr predikovat na základě voleného či převažujícího přístupu k učení. Vzhledem k výsledkům analýzy se zdá, že volený přístup k učení má vliv na dosažený studijní průměr.

Tabulka 10 - Korelace mezi proměnnými studijní průměr a přístupy k učení

| Proměnná | Index_Hloubkový přístup | Index_Povrchový přístup |
|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| Studijní průměr | -0,35 | 0,32 |

Koeficient determinace v tomto případě tedy ukazuje, že inklinace k hloubkovému přístupu nám ze 12 % vysvětluje dosažený studijní průměr a inklinace k povrchovému přístupu nám vysvětluje dosažený studijní průměr z 10 %. Z analýzy jasně vyplývá, že mezi volenými přístupy k učení a studijním průměrem studentů existuje souvislost. Záporné hodnoty u hloubkového přístupu k učení opět ukazují na nepřímou úměrnost mezi hloubkovým přístupem a studijním průměrem. Je ovšem nutné poukázat na stupnice

měření hloubkového přístupu a studijního průměru. Zatímco u jednotlivých přístupů k učení značí vyšší průměrné skóre (vyšší číslo) inklinaci ke zvolenému přístupu, u studijního průměru znamená nižší hodnota lepší studijní průměr. Závěrem lze tedy shrnout, že na základě provedené analýzy můžeme potvrdit předpoklad, že **čím častěji student volí hloubkový přístup k učení, tím lepší (nižší) má studijní průměr**. Opět tedy můžeme potvrdit teoretický předpoklad, který charakterizuje studenty preferující hloubkový přístup k učení jako snaživé, více studijně zainteresované a tím pádem dosahujících lepších studijních výsledků.

Ve výše popsané analýze bylo zjištěno, že obě číselné řady spolu kladně i záporně korelují napříč celým výzkumným vzorkem. Pro doplnění analýzy se v daném případě nabízí i porovnání průměrných výsledků u skupin studentů, kterým byl na základě vyššího skóre přiřazen buď dominantnější hloubkový přístup k učení, nebo dominantnější povrchový přístup k učení. Více dominantní hloubkový přístup má na základě vyššího skóre 106 respondentů a více dominantní povrchový přístup k učení má 47 respondentů²⁰. Rozdíl mezi oběma skupinami byl ověřen pomocí studentova t-testu o shodě úrovní hodnot.

Průměry se hned na první pohled liší, což naznačuje, že mezi skupinami studentů, kteří mají dominantnější hloubkový přístup a dominantnější povrchový přístup k učení, jsou rozdíly v dosažených studijních průměrech. U studentů s dominantním povrchovým přístupem k učení vychází průměrný výsledek 1,91 a u studentů s dominantním hloubkovým přístupem k učení vychází průměrný výsledek 1,63. Rozdíl mezi průměrnými výsledky je tedy 0,28. Naměřený rozdíl byl poté testován pomocí t-testu pro nezávislá měření. Z výsledků v daném případě jednoznačně vyplývá, že naměřený rozdíl je signifikantní, jelikož hladina významnosti vyšla ($p < 0,05$).

²⁰ Rozdělní respondentů dle dominujících přístupů k učení je podrobně popsáno na začátku podkapitoly v rámci deskriptivní statistiky.

Tabulka 11 - T-test pro proměnné studijním průměr a přístupy k učení

| Proměnná | Průměr Povrchový přístup | Průměr Hlubkový přístup | p | N – platných (povrchový) | N – platných (hlubkový) |
|--------------------|-----------------------------|-------------------------------|------|-----------------------------|----------------------------|
| Studijní průměr | 1,91 | 1,63 | 0,00 | 47 | 106 |

Hodnoty velikosti účinku tedy významnost rozdílů při porovnání hodnot ve dvou skupinách (studenti s dominantním hlubkovým přístupem k učení a studenti s dominantním povrchovým přístupem k učení) jsem u indexu – studijního průměru ověřovala pomocí Cohenova D. Cohenovo D pro studijní průměr vyšlo 0,567, což představuje střední významnost rozdílů. Kladná hodnota Cohenova D znamená, že výsledná hodnota v první experimentální skupině (studenti s dominantním povrchovým přístupem k učení) je vyšší, než ve druhé skupině (studenti s dominantním hlubkovým přístupem k učení). Záporná hodnota Cohenova D by znamenala opačnou situaci. **Studenti s převažujícím hlubkovým přístupem k učení, vykazují nižší hodnoty a mají tedy lepší (nižší) studijní průměr, naopak studenti s převažujícím povrchovým přístupem k učení, vykazují horší (vyšší) studijní průměr.**

Lze tedy říct, že převažující přístup k učení funguje jako vysvětlující faktor pro dosažený studijní průměr. Z výše popsané celkové analýzy můžeme znovu potvrdit, že **čím častěji student volí hlubkový přístup k učení, tím lepší (nižší) má studijní průměr.**

9.2. Akademická self-efficacy a přístupy k učení

V následující podkapitole budou na základě popisných statistik nejprve popsány a interpretovány výsledky týkající se měřeného konstruktů „Akademické self-efficacy“ a dále bude ověřován vztah mezi přístupy k učení a akademickou self-efficacy, čímž bude zodpovězena **druhá výzkumná otázka: Existuje vzájemná souvislost mezi akademickou self-efficacy a přístupy k učení?** Na základě faktorové analýzy lze chápat proměnnou – akademická self-efficacy jako čtyř faktorovou. Byly vytvořeny 4 nové indexy a to: **Aplikace znalostí, Interakce na přednáškách, Získání dobrého hodnocení a Vztahy a komunikace s vyučujícími.** Všechny tyto vzniklé složky jsou oblastmi, které pod akademickou self-efficacy bezesporu patří. Vzájemné souvislosti budou tedy ověřovány u všech 4 nově vzniklých faktorů, které souhrnně tvoří složky

akademické self-efficacy. Nejprve jsem pomocí popisných statistik zjistila, jaké průměrné míry a dalších hodnot studenti dosahovali v rámci jednotlivých dimenzí akademické self-efficacy. Skóre jednotlivých, nově vzniklých faktorů (tzv. faktorové skóre), bylo vytvořeno u všech indexů zprůměrováním položek, které byly danému indexu na základě faktorové analýzy přiřazeny. Průměry vycházejí z jednotlivých odpovědí respondentů, kteří měli na 5bodové škále odpovídat, jak moc si důvěřují u jednotlivých akademických či studijních činností (1 – plně si důvěřuji – 5 – vůbec si nedůvěřuji). Hodnoty všech čtyř indexů jsou symetricky rozloženy okolo jednoho vrcholu. Směrodatná odchylka i variační koeficient nedosahují nijak vysokých hodnot a lze tedy konstatovat, že výsledný průměr je dostatečným popisem u daných proměnných. Nejnižšího průměru 2,22, bylo dosaženo u indexu „Aplikace znalostí“, naopak nejvyššího 3,30, u indexu „Vztahy a komunikace s vyučujícími. Rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším dosaženým průměrem je 1,08, což znamená, že průměry u těchto dvou indexů nejsou srovnatelné a jsou mezi nimi rozdíly (viz. tabulka č. 13). Nejvyšší dosažená hodnota byla 1 u všech 4 indexů, naopak nejvyšší hodnota 5 se objevila u indexů – interakce na přednáškách a vztahy a komunikace s vyučujícími. U aplikace znalostí byla nejvyšší zaznamenaná hodnota 4,6 a u získání dobrého hodnocení 4,2. Modusová, tedy nejčastěji zastoupená, hodnota u všech 4 indexů byla 2,88.

Tabulka 12 - Průměrné hodnoty akademické self-efficacy

| Proměnná | N- platných | Průměr | Sm. odchylka | Var. koeficient |
|-----------------------------------------|----------------|--------|--------------|-----------------|
| Index-Aplikace znalostí | 153 | 2,22 | 0,72 | 32,53 |
| Index-Interakce na přednáškách | 153 | 2,78 | 0,95 | 34,51 |
| Index-Získání dobrého hodnocení | 153 | 2,52 | 0,71 | 28,50 |
| Index-Vztahy a komunikace s vyučujícími | 153 | 3,30 | 0,86 | 26,22 |

Z výsledků v přiložené tabulce lze konstatovat, že **nejvíce si studenti při studiu důvěřují, a tudíž dosahují nejvyšší akademické self-efficacy v oblasti „aplikace znalostí“, dále v „získávání dobrého hodnocení“, v „interakci na přednáškách“ a**

nejméně si důvěřují v oblasti „vztahy a komunikace s vyučujícími“. V oblasti vztahů a komunikaci s vyučujícími mohou kombinovaní studenti pociťovat menší míru akademické self-efficacy z důvodu menšího kontaktu se svými vyučujícími, jelikož ve škole tráví mnohem méně času nežli prezenční studenti. Průměrně dosahovali respondenti ve všech 4 oblastech hodnoty 2,70, z čehož vyplývá, že **kombinovaní studenti si v daných oblastech spíše důvěřují a mají tak poměrně vysokou míru akademické self-efficacy.**

V souvislosti s dosaženou mírou akademické self-efficacy mě navíc zajímalo, zda v míře akademické self-efficacy bude významný rozdíl mezi skupinami „tradičních“ a „netradičních“ kombinovaných studentů, tedy konkrétněji, jestli míra akademické self-efficacy souvisí s dobou nástupu na VŠ. Pro ověření daného rozdílu jsem použila t-test o shodě úrovní hodnot.

Průměry se zdají být na první pohled téměř srovnatelné a liší se velmi málo, což naznačuje, že mezi netradičními a tradičními studenty není v míře akademické self-efficacy rozdíl. Naměřené rozdíly, které se liší u všech čtyř indexů (aplikace znalostí; interakce na přednáškách; získání dobrého hodnocení; vztahy a komunikace s vyučujícími) pouze v desetínách, jsem přesto testovala pomocí t-testu pro nezávislá měření. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že naměřené minimální rozdíly nejsou signifikantní, všechny hladiny významnosti vyšly větší než 0,05. V daném případě bychom museli přijmout tzv. nulovou hypotézu, která predikuje shodnou úroveň, jelikož se u indexů akademické self-efficacy neprokázala souvislost s dobou nástupu na VŠ. **Můžeme tedy říct, že doba nástupu na VŠ nefunguje jako vysvětlující faktor pro míru akademické self-efficacy.**

Tabulka 13 - T-test pro proměnné akademické self-efficacy a doby nástupu na VŠ

| Proměnná | Průměr Netradiční | Průměr Tradiční | p | N – platných (netradiční) | N – platných (tradiční) |
|----------------------------------------------------------|----------------------|--------------------|------|------------------------------|-------------------------------|
| Index – Aplikace znalostí | 2,28 | 2,11 | 0,15 | 95 | 58 |
| Index – Interakce na přednáškách | 2,73 | 2,86 | 0,41 | 95 | 58 |
| Index – Získání dobrého hodnocení | 2,54 | 2,47 | 0,58 | 95 | 58 |
| Index – Vztahy a komunikace s vyučujícími | 3,32 | 3,27 | 0,71 | 95 | 58 |

1. Vztah akademické self-efficacy a přístupů k učení

Dále bude ověřeno, zda existuje souvislost mezi akademickou self-efficacy a přístupy k učení. Dosavadní výzkumy v dané problematice prozatím dokládají zjištění, že vyšší míra akademické self-efficacy pozitivně souvisí s hloubkovým přístupem k učení (Shen, Lee, Tsai, et al., 2016; Zakariya, Goodchild, et al., 2019; Pugnerová, Křeménková a Plevová, 2020). Vyšší míra akademické self-efficacy či vlastní osobní důvěra ve zvládnání akademických výzev a úkolů přispívá ke zvládnutí nelehkých studijních situací a k vyšší motivaci zvládnout náročné výzvy, což spíše inklinuje k charakteristice hloubkového přístupu k učení. Zmíněnou souvislost jsem se rozhodla ověřit a případně potvrdit i v dané výzkumné populaci u vysokoškolských kombinovaných studentů.

K ověření souvislosti mezi akademickou self-efficacy a přístupy k učení jsem použila Pearsonův korelační koeficient (R), pro jehož použití byl za pomoci bodového grafu předem ověřen lineární vztah proměnných. Jelikož je zde akademická self-efficacy vnímána jako čtyř faktorový konstrukt, bude ověřován vztah u všech čtyř dimenzí. Pearsonův korelační koeficient (R) odhalil korelaci mezi třemi indexy akademické self-efficacy a přístupy k učení. Souvislost s oběma přístupy k učení se ukázala u indexů: **Aplikace znalostí, Interakce na přednáškách a Získání dobrého hodnocení**. U indexu – Vztahy a komunikace s vyučujícími se korelace ukázala jako velmi nízká a hodnoty nebyly ani statisticky významné, jelikož hodnota „p“ vyšla větší než 0,05.

1. Index – Aplikace znalostí

Korelační koeficient u hloubkového přístupu vyšel $R = -0,22$, což představuje slabší až střední korelaci, která je ale statisticky významná ($p < 0,05$). Korelační koeficient u povrchového přístupu k učení vyšel $R = 0,20$, což znovu představuje spíše slabší až střední korelaci, která je opět statisticky významná ($p < 0,05$). Z analýzy tedy vyplývá, že mezi indexem aplikace znalostí a přístupy k učení existuje souvislost. Koeficient determinace poté vysvětluje, že míra indexu aplikace znalostí vysvětluje 5 % variability inklinace k hloubkovému přístupu a 4 % variability inklinace k povrchovému přístupu k učení.

2. Index – Interakce na přednáškách

Korelační koeficient u hloubkového přístupu vyšel $R = -0,23$, což opět značí spíše slabší až střední korelaci, která je jen o 0,01 větší než u aplikace znalostí. Korelace je ale znovu statisticky významná ($p < 0,05$). U povrchového přístupu k učení vyšel korelační koeficient tentokrát 0,19, což značí nízkou a málo významnou korelaci, která je ovšem také statisticky významná ($p < 0,05$). Z analýzy tedy vyplývá, že mezi indexem interakce na přednáškách a přístupy k učení existuje souvislost. Koeficient determinace udává, že míra interakce a aktivit na přednáškách vysvětluje 5 % variability inklinace k hloubkovému přístupu a 3 % variability inklinace k povrchovému přístupu k učení.

3. Index – Získání dobrého hodnocení

U hloubkového přístupu k učení vyšel korelační koeficient $R = -0,32$, což značí střední až silnější korelaci, navíc statisticky významnou ($p < 0,05$). Korelační koeficient u povrchového přístupu k učení měl hodnotu $R = 0,24$, což představuje spíše slabší až středně silnou korelaci, ovšem také statisticky významnou ($p < 0,05$). Z analýzy tedy vyplývá, že mezi indexem získání dobrého hodnocení a přístupy k učení existuje souvislost. **U indexu – Získání dobrého hodnocení, se zároveň jedná o nejvyšší korelace s oběma přístupy k učení, ze všech 3 korelujících oblastí akademické self-efficacy.** Koeficient determinace vychází tak, že získání dobrého hodnocení, tedy snaha uspět a mít dobré výsledky, vysvětluje 10 % variability inklinace k hloubkovému přístupu a 6 % variability inklinace k povrchovému přístupu k učení.

Tabulka 14 - Korelace mezi proměnnými přístupů k učení a akademickou self-efficacy

| Proměnná | Index – Hlubkový přístup | Index – Povrchový přístup |
|-------------------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Index – Aplikace znalostí | -0,22 | 0,20 |
| Index – Interakce na přednáškách | -0,23 | 0,19 |
| Index – Získání dobrého hodnocení | -0,32 | 0,24 |
| Index – Vztahy a komunikace s vyučujícími | -0,12 | -0,08 |

Z provedené analýzy vyplývá, že mezi akademickou self-efficacy, která je zde vnímána jako čtyř faktorový konstrukt, se u tří ze čtyř faktorů prokázala souvislost s přístupy k učení. **Můžeme tedy potvrdit, že mezi přístupy k učení a akademickou self-efficacy existuje vztah. Nejvyšší korelace se ukázala mezi indexem získání dobrého hodnocení a oběma přístupy k učení.** Záporné (R) hodnoty u hlubkového přístupu k učení, které vyšly u všech 3 indexů, ukazují na nepřímou úměru, tedy na opačné stupnice hodnocení u přístupů k učení a akademickou self-efficacy. Zatímco u jednotlivých přístupů k učení značí vyšší průměrné skóre (vyšší číslo) inklinaci ke zvolenému přístupu, u akademické self-efficacy hodnota 1 znamená vysokou důvěru ve zvládnutí konkrétní akademické či studijní činnosti. Číselné řady spolu tedy kladně i záporně korelují napříč celým výzkumným vzorkem. **Na základě získaných výsledků můžeme potvrdit teoretický předpoklad, že čím vyšší má student míru akademické self-efficacy v daném případě, čím více si důvěřuje v plnění různých studijních povinností (konkrétně v aplikaci znalostí, interakci na přednáškách a získávání dobrého hodnocení), tím více (častěji) inklinuje k hlubkovému přístupu k učení.** Jediný index, u kterého nevyšla žádná významná korelace, je u vztahů a komunikace s vyučujícími. U daného indexu bylo zároveň zjištěno, že si v ní studenti v rámci akademické self-efficacy také nejméně důvěřují. Chybějící důvěra ve zvládnutí navázání bližších vztahů či komunikace s vyučujícími může být způsobena, jak už bylo zmíněno, kontaktem s vyučujícími, kterého kombinovaní studenti mají poměrně málo (Gilardi & Guglielmetti, 2011). Z důvodu častého sladování mnoha rolí přijímají v mnoha případech identitu studenta jen částečně, což může ovlivňovat osobní zdatnost a důvěru navazovat bližší kontakt či komunikaci s vyučujícím.

9.3. Pracovní a akademická self-efficacy

Posledním konstruktem, ovšem rozhodně neméně důležitým, který uzavírá výsledkovou část této práce, bude pracovní self-efficacy. Na základě popisných statistik budou nejprve popsány a interpretovány výsledky týkající se měřeného konstruktů „Pracovní self-efficacy“ a dále bude zjišťován vztah mezi pracovní a akademickou self-efficacy, čímž bude zodpovězena **třetí výzkumná otázka: Existuje vzájemná souvislost mezi pracovní a akademickou self-efficacy?** Na základě faktorové analýzy lze považovat proměnnou – pracovní self-efficacy za jednofaktorovou. Pro pracovní self-efficacy byl vytvořen jeden Index – Pracovní self-efficacy. V daném výzkumném vzorku pracuje z celkového počtu 153 respondentů 86 %, zbylých 14 % momentálně práci, brigádu či praxi atd., nemá. Pracovní self-efficacy tak byla měřena pouze u 131 respondentů.

Nejdříve bylo za pomoci popisných statistik zjištěno, jaké průměrné míry a dalších hodnot studenti dosahovali v rámci pracovní self-efficacy. Skóre nově vzniklého faktoru (tzv. faktorové skóre) bylo vytvořeno zprůměrováním všech položek, které byly k danému indexu na základě faktorové analýzy přiřazeny. Průměry vycházejí z jednotlivých odpovědí respondentů, kteří měli na 6bodové škále odpovídat, do jaké míry souhlasí s jednotlivými výroky týkající zvládnání různých pracovních situací (1 – naprosto souhlasím – 6 – vůbec nesouhlasím). Naprostý souhlas zároveň vyjadřoval potvrzení, že konkrétní situaci respondent v práci určitě zvládne. Hodnoty indexu jsou symetricky rozloženy okolo jednoho vrcholu. Směrodatná odchylka i variační koeficient nedosahují vysokých hodnot a lze tedy říct, že výsledný průměr je dostatečným popisem u daných proměnných. Průměrné dosažené skóre u indexu pracovní self-efficacy je 2,22, což dokazuje, že respondenti s výroky, týkající se zaměstnání, spíše souhlasili (viz. tabulka č. 16). Nejnižší dosažená hodnota v rámci indexu pracovní self-efficacy byla 1 a nejvyšší naopak 4,75. Modusová, tedy nejčastěji se opakující, hodnota vycházela 2,25. Dle průměrné míry pracovní self-efficacy lze konstatovat, že respondenti s výroky, týkající se jejich zaměstnání, spíše souhlasí, a tudíž zvládají různě náročné situace spíše s přehledem.

Tabulka 15 - Průměrné hodnoty pracovní self-efficacy

| Proměnná | N-platných | Průměr | Sm. odchylka | Var. koeficient |
|------------------------------|------------|--------|--------------|-----------------|
| Index_pracovní self-efficacy | 131 | 2,22 | 0,78 | 35,32 |

1. Vztah mezi pracovní a akademickou self-efficacy

Dále bude ověřován vztah mezi pracovní a akademickou self-efficacy. Ověřování vztahu mezi akademickou a pracovní self-efficacy je pro daný výzkumný záměr, jak už bylo několikrát zmíněno, nejnovativnější částí, jelikož zjišťování vzájemných souvislostí mezi pracovní a akademickou self-efficacy je nové a dosud málo probádané pole výzkumu. Na základě výsledků doposud realizovaných výzkumů se ovšem lze domnívat, že míra pracovní a akademické self-efficacy se mohou vzájemně ovlivňovat. Vyšší míra pracovní self-efficacy pomáhá pracujícím lidem být úspěšnějšími, překonávat překážky a úspěšně se věnovat kariérnímu rozvoji. Stejně tak lze pohlížet na míru akademické self-efficacy při studiu. Souvislost například mezi kariérní adaptabilitou či kariérním rozvojem a akademickou self-efficacy již pár výzkumů prokázalo (Avram, Burtaverde, Zanfirescu, 2019; Zeng, He, Jia, et al. 2022). Z logiky věci se tedy dá předpokládat, že míra pracovní self-efficacy může mít vliv míru akademické self-efficacy.

Vztah mezi pracovní a akademickou self-efficacy byl ověřen pomocí Pearsonova korelačního koeficientu (R). Pro jeho použití byl za pomoci bodového grafu ověřen lineární vztah proměnných. Pracovní self-efficacy je zde chápána pouze jako jednofaktorový konstrukt. Souvislost mezi indexem pracovní self-efficacy a čtyřmi indexy akademické self-efficacy bude ověřena u všech čtyřech dimenzí (index – aplikace znalostí, interakce na přednáškách, získání dobrého hodnocení, vztahy a komunikace s vyučujícími). **Pearsonův korelační koeficient (R) odhalil významnější korelaci pouze mezi indexem – získání dobrého hodnocení.** U ostatních indexů – aplikace znalostí, interakce na přednáškách a vztahy a komunikace s vyučujícími se korelace ukázala jako velmi nízká a hodnoty nebyly ani statisticky významné, jelikož vyšly větší než 0,05. U indexu „získání dobrého hodnocení“ vyšel Pearsonův korelační koeficient $R = 0,26$, což značí slabší až střední korelaci.

Tabulka 16 - Korelace mezi proměnnými pracovní self-efficacy a akademické self-efficacy

| Proměnná | Index – Aplikace znalostí | Index – Interakce na přednáškách | Index – Získání dobrého hodnocení | Index – Vztahy a komunikace s vyučujícími |
|---------------------|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------|
| Index – Pracovní SE | 0,14 | 0,09 | 0,26 | 0,03 |

Koeficient determinace vysvětluje, že míra osobně vnímané zdatnosti či pracovní self-efficacy vysvětluje 7 % variability důvěry a osobně vnímané zdatnosti při získávání dobrého hodnocení během studia. **Z výše zjištěných výsledků lze tedy shrnout, že souvislost pracovní self-efficacy se prokázala pouze u jedné z oblastí akademické self-efficacy. Zjištěním souvislosti mezi mírou pracovní self-efficacy a indexem – získání dobrého hodnocení lze interpretovat takto: čím vyšší má člověk míru pracovní self-efficacy při zvládání pracovních výzev, tím více roste osobně vnímaná zdatnost či důvěra při získávání dobrého hodnocení a dobrých výsledků během studia.**

Dále mě ještě v rámci zkoumání pracovní a akademické self-efficacy zajímala souvislost mezi provázaností zaměstnání a studovaného oboru s mírou akademické self-efficacy. Jinak řečeno mě zajímalo, zda existuje rozdíl mezi studenty, kteří mají pracovní zaměření propojené se studiem a mírou jejich akademické self-efficacy. Tento vztah byl ověřen pomocí studentova t-testu o shodě úrovní hodnot.

Průměry se zdají být u indexů aplikace znalostí, získání dobrého hodnocení a vztahy a komunikace s vyučujícími ne příliš odlišné a liší se pouze desetinami, což naznačuje, že mezi skupinami studentů, kterým se zaměstnání oborově váže či neváže ke studiu, u daných indexů spíše není rozdíl. Vyšší rozdíl můžeme sledovat pouze u indexu interakce na přednáškách, kde pro skupinu studentů, kterým se zaměstnání oborově neváže ke studiu, vychází průměrný výsledek 3,01 a studentům, kterým se váže, vychází průměrný výsledek 2,64. Rozdíl mezi průměrnými výsledky je tedy 0,37. Naměřené rozdíly, i když některé liší se pouze desetinami, jsem testovala pomocí t-testu pro nezávislá měření. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že naměřené rozdíly jsou signifikantní pouze u indexu interakce na přednáškách ($p = 0,02$). Zbylé tři indexy, a to: aplikace znalostí, získání dobrého hodnocení a vztahy a komunikace s vyučujícími, nejsou signifikantní, jelikož všechny hladiny významnosti vyšly větší než 0,05.

Tabulka 17 - T-test pro proměnné akademické self-efficacy a oborové provázanosti zaměstnání se studiem

| Proměnná | Průměr Ne, neváže | Průměr Ano, váže | p | N – platných (ne, neváže) | N – platných (ano, váže) |
|-------------------------------------------|----------------------|---------------------|------|------------------------------|-----------------------------|
| Index – Aplikace znalostí | 3,01 | 2,64 | 0,02 | 56 | 75 |
| Index – Interakce na přednáškách | 2,33 | 2,20 | 0,25 | 56 | 75 |
| Index – Získání dobrého hodnocení | 2,64 | 2,52 | 0,30 | 56 | 75 |
| Index – Vztahy a komunikace s vyučujícími | 3,36 | 3,24 | 0,45 | 56 | 75 |

Hodnoty velikosti účinku, tedy významnost rozdílů, při porovnání hodnot ve dvou skupinách (studenti, kterým se zaměstnání oborově váže nebo neváže ke studiu) jsem u indexu interakce na přednáškách ověřovala pomocí Cohena D. Cohenovo D pro index – interakce na přednáškách vyšlo 0,396, což představuje spíše malou významnost rozdílů. Kladná hodnota Cohena D znamená, že hodnota v první experimentální skupině, tedy u těch, kterým se zaměstnání neváže ke studiu, je vyšší než u druhé skupiny, kterým se zaměstnání ke studiu váže. Záporná hodnota Cohena D by znamenala opačnou situaci. Vzhledem k povaze stupnice u měření akademické self-efficacy, kdy hodnota 1 znamená nejvyšší možnou důvěru ve své studijní schopnosti a hodnota 5 znamená nejnižší možnou důvěru, můžeme u indexu – interakce na přednáškách sledovat, že studenti z první skupiny, tedy ti, kterým se zaměstnání oborově neváže ke studiu, dosahují vyšších hodnot a studenti ze druhé skupiny, kterým se váže zaměstnání, brigáda praxe či stáž ke studiu, dosahují nižších hodnot. **Dá se tedy souhrnně říct, že studenti druhé skupiny, tedy ti, kterým se zaměstnání oborově váže ke studiu, dle výsledků vykazují vyšší důvěru ve schopnosti týkající se interakcí a komunikace na přednáškách než studenti, kterým se zaměstnání k studiu oborově neváže.** Dané zajímavé zjištění lze vysvětlit tím, že studenti, kteří mají zaměstnání, brigádu či stáž propojenou se svým studiem, mohou vzájemně propojovat své nabyté zkušenosti z práce i studia na přednáškách, a tak mají větší chuť projevit se, zapojovat se a komunikovat.

Ve výsledkové části výzkumného šetření byla popsána analýza výsledků spolu s interpretací hlavních výzkumných zjištění. V rámci celkové analýzy dat byly ověřovány vztahy a souvislosti mezi vybranými faktory (demografickými údaji) a jednotlivými měřenými konstrukty. Výsledná zjištění budou následně shrnuta a diskutována v kontextu dosavadních poznání teorie.

10. Shrnutí a diskuse výsledků

V této kapitole se zaměřím na shrnutí a diskusi výsledků, získaných z výzkumného šetření, v kontextu již realizovaných výzkumů a dosavadních zjištění. Následná diskuse a shrnutí bude držet strukturu tří hlavních výzkumných otázek spolu se třemi měřenými konstrukty.

Prvním měřeným konstruktem byly přístupy k učení, ke kterému se také vztahovala první výzkumná otázka: Jak ovlivňují vybrané demografické údaje přístupy k učení? Z výzkumného šetření bylo nejprve zjištěno, že u daného výzkumného vzorku kombinovaných studentů více dominuje hloubkový přístup k učení, což nahrává tvrzení dle Pabiana (2012), který hloubkový přístup k učení popisuje jako přístup, který by měl vystihovat učení vysokoškolských studentů. Na základě převažujícího přístupu k učení ovšem nebyli studenti explicitně děleni na skupinu s hloubkovým přístupem a skupinu s povrchovým přístupem k učení. V této práci je na základě teorie (pro srov. Becher, Trowler, 2001; Pabian, 2012), pracováno s předpokladem, že každý student uplatňuje oba přístupy k učení (v rámci různých kontextů, situací apod.), ale záleží, v jaké míře. Rozdělení studentů pouze na zmíněné skupiny by vedlo k popření celé podstaty konceptu přístupů k učení, který vždy zohledňuje kontext a konkrétní situaci. Přístupy k učení tak byly ověřovány na celém vzorku 153 respondentů.

U konstruktu přístupů k učení bylo dále ověřeno, jak jsou ovlivněny vybranými demografickými údaji. Souhrnně se dá říct, že výsledná zjištění spíše vychází v souladu s dosud realizovanými výzkumy. **Jako první vysvětlující faktor přístupů k učení byl potvrzen věk studentů. Zjištění, že vyšší věk studentů pozitivně koreluje s vyšší inklinací k hloubkovému přístupu k učení, je stálíci mezi doposud realizovanými staršími i novějšími výzkumy** (pro srov. Hamilton & O'Dwyer, 2018; Justice & Dornan, 2001). Souvislost mezi vyšším věkem a častěji voleným hloubkovým přístupem k učení lze vysvětlit dalšími, již několikrát zmíněnými, faktory či specifiky, týkající se skupiny kombinovaných vysokoškolských studentů. Za taková specifika nebo faktory můžeme označit již dříve nabyté životní, studijní či pracovní zkušenosti nebo i vyšší vnitřní motivaci ke studiu, která u netradičních studentů ve většině případů převládá (Novotný, Brücknerová, Juhaňák, et al., 2019).

Dalším vysvětlujícím faktorem přístupů k učení, který ovšem potvrdil teoretické předpoklady jen z části, byla doba nástupu na VŠ, tedy rozdělení studentů na tradiční a netradiční. Dle kritérií, ke kterým se v této práci přikláním (pro srov. Schuetz a

Sloweyová, 2002; Brücknerová, Rabušicová, 2019), je hlavním rozdělovacím kritériem přerušena studijní dráha, kdy lidé po dokončení středoškolského vzdělání nenastoupili na VŠ, ale například do zaměstnání, na mateřskou dovolenou apod., a až s odstupem času nastoupili na VŠ. Stálíci realizovaných výzkumů je tvrzení, že netradiční studenti, kteří jsou tak označováni z hlediska vyššího věku a pozdějšího nástupu na VŠ, preferují více hloubkový přístup k učení, než tzv. studenti tradiční, kteří častěji spíše volí povrchový přístup k učení (Richardson 1994, 1995; Hamilton & O'Dwyer, 2018). U netradičních studentů může být důvodem vyšší inklinace k hloubkovému přístupu k učení jejich motivace ke studiu, která ve většině případů vychází z nich samotných, a tudíž mu věnují více času i snahy, což spíše koresponduje s hloubkovým přístupem. Ověřovaný předpoklad sice na základě měření v daném vzorku potvrzen nebyl, **ale bylo zjištěno, že studenti tradiční, tedy ti, kteří na vysokou školu nastoupili hned po střední škole, vykazují vyšší hodnoty u povrchového přístupu k učení. Můžeme tudíž říct, že tradiční studenti inklinují více k povrchovému přístupu k učení.** V rámci hloubkového přístupu k učení byl mezi skupinami tradičních a netradičních studentů rozdíl, ovšem nebyl statisticky významný, což může být způsobeno i menší velikostí výzkumného vzorku.

Posledním ověřovaným vztahem u přístupů k učení byl vliv přístupu k učení na dosažený studijní průměr studentů. Zde byla tedy závislost předpokládána opačně a **potvrdila se u studijního průměru na přístupech k učení.** Vycházela jsem především z charakteristik jednotlivých přístupů, které studenty preferující častěji hloubkový přístup popisují jako silněji motivované, více zainteresované ve studiu a tím pádem snažící se dosahovat dobrých výsledků ve studiu. V opačném případě, u studentů preferujících častěji povrchový přístup, je cílem odvést při studiu co nejméně práce a prospět bez ohledu na získané známky či hodnocení (pro srov. Ramsden, 2003, Pabian, 2012). Na základě zmíněných informací šlo tedy závislost předpokládat. **Měření potvrdilo, že převažující přístup k učení funguje jako vysvětlující faktor pro dosažený studijní průměr, a to tak, že čím častěji student volí hloubkový přístup k učení, tím lepší (nižší) má studijní průměr, a naopak čím více volí povrchový přístup k učení, tím horší (vyšší) má studijní průměr.**

Celkově se tedy potvrdilo, že tři ze čtyř vybraných údajů (věk, doba nástupu na VŠ a studijní průměr), hrají roli u volby či preference přístupu k učení, z čehož lze předpokládat, že ještě mnoho dalších aspektů a faktorů může mít vliv na převažující

přístup k učení. Odhalování dalších vysvětlujících faktorů v různých kontextech, situacích nebo výzkumných populacích by mohlo vést k dalším inovativním a obohacujícím zjištěním.

Druhým měřeným konstruktem, u kterého bych chtěla v rámci diskuse popsat a diskutovat výsledky, **byla akademická self-efficacy**. K té se váže **druhá výzkumná otázka: Existuje vzájemná souvislost mezi akademickou self-efficacy a přístupy k učení?** Akademická self-efficacy v této práci zahrnovala čtyři oblasti týkající se zvládnání různých studijních povinností a situací. Jednalo se o aplikace znalostí, interakci na přednáškách, získávání dobrého hodnocení a vztahy a komunikace s vyučujícími. Tyto čtyři oblasti jsou bezesporu jedněmi z mnoha složek, které lze pod koncept akademické self-efficacy zařadit. Zajímavým výsledkem bylo, jak studenti hodnotili svoji důvěru v jednotlivých oblastech. Nejvíce si důvěřovali v oblasti aplikace znalostí a nejméně naopak ve vztazích a komunikaci s vyučujícími. Pod aplikací znalostí si lze představit, že kombinovaní studenti si v rámci akademické self-efficacy důvěřují při uplatňování nabytých znalostí ze studia. U kombinovaných studentů se může jednat nejen o aplikaci nabytých studijních znalostí v osobním a běžném životě, ale především v jejich zaměstnání, což jim může pomoci rozvíjet kariéru, pracovní nasazení i zdatnost. Naopak nejméně si studenti důvěřují v oblasti vztahů a komunikace s vyučujícími, což může být zapříčiněno velmi omezeným kontaktem, který s vyučujícími mají. Jak uvádí Hrbáček (2003), kombinovaní studenti navštěvují školu většinou jen ojedinele, a proto je pro ně obtížnější přijmout roli studenta a socializace obecně (Gilardi & Guglielmetti, 2011).

Poměrně překvapujícím a doplňujícím zjištěním, které bych zde chtěla zmínit, bylo, že míra akademické self-efficacy se téměř vůbec neliší u tradičních a netradičních kombinovaných studentů. To může vést k předpokladu, že míra akademické nebo jakékoliv jiné osobně vnímané zdatnosti, se nemusí lišit například na základě výše věku, ale jedná se o individuální vnímání osobní zdatnosti, které může být v různém věku a v různých situacích ovlivňována našimi osobnostními charakteristikami, sebedůvěrou a špatnými či dobrými předchozími zkušenostmi.

U akademické self-efficacy byla jako hlavní cíl ověřována souvislost s přístupy k učení. **Souvislost mezi mírou akademické self-efficacy a oběma přístupy k učení byla na základě měření potvrzena u tří ze čtyř oblastí akademické self-efficacy. Souvislost se potvrdila u oblastí: aplikace znalostí, interakce v hodinách a získání dobrého**

hodnocení. Na základě získaných výsledků můžeme říct, že čím vyšší má student míru akademické self-efficacy, v daném případě, čím více si důvěruje v plnění tří studijních oblastí, tím více inklinuje k hloubkovému přístupu k učení. Výsledná zjištění jsou v souladu s dosavadními realizovanými výzkumy, které dokládají zjištění, že vyšší míra akademické self-efficacy pozitivně souvisí s hloubkovým přístupem k učení (Shen, Lee, Tsai, et al., 2016; Zakariya, Goodchild, et al., 2019; Pugnerová, Křeménková a Plevová, 2020). Zajímavé je, že nejvyšší korelace se ukázala mezi indexem získání dobrého hodnocení a oběma přístupy k učení. Z toho lze vyvodit, že vyšší míra akademické self-efficacy či vlastní osobní důvěra v získávání dobrého hodnocení znamená, že student se snaží učivo a povinnosti zvládnout tak, aby dosáhl dobrých výsledků a hodnocení, což více inklinuje k charakteristice hloubkového přístupu k učení.

Závěrem lze tedy říct, že mezi akademickou self-efficacy a přístupy k učení existuje vzájemná souvislost, jelikož se prokázala mezi třemi ze čtyř oblastí akademické self-efficacy a oběma přístupy k učení.

Třetím a posledním měřeným konstruktem, ovšem pro diskusi asi nejzajímavějším, **byla pracovní self-efficacy,** která hraje u většiny kombinovaných studentů, ovšem ne u všech, v životě poměrně podstatnou roli. K pracovní self-efficacy se váže **třetí hlavní výzkumná otázka: Existuje vzájemná souvislost mezi pracovní a akademickou self-efficacy?** V daném výzkumném vzorku studuje kombinovanou formu studia 71 % respondentů z důvodu skloubení studia a zaměstnání, což potvrzuje předpoklad, že nejčastějším důvodem pro kombinované studium je sladování studia a práce. Z celkového počtu 153 zaměstnanců má společně se studiem práci, brigádu či stáž 131 z nich. V oblasti pracovní self-efficacy dosahují respondenti daného výzkumného vzorku vyšší míry pracovní self-efficacy, což konkrétně znamená, že si poměrně dost důvěřují při zvládání obtížných situací, spojených s jejich zaměstnáním.

Prvním zajímavým zjištěním bylo, že existuje vztah mezi studenty, kteří mají pracovní zaměření propojené se studiem a mírou jejich akademické self-efficacy. Souvislost vyšla mezi danými skupinami u oblasti interakce na přednáškách. Dle výsledků lze říct, že studenti, kterým se zaměstnání oborově váže ke studiu, vykazují vyšší důvěru ve schopnosti týkající se interakcí a zapojování se na přednáškách než studenti, kterým se zaměstnání ke studiu oborově neváže. Zmíněné zjištění je poměrně zajímavé, jelikož dokládá, že studenti, kteří mají zaměstnání, brigádu či stáž propojenou se svým studiem,

můžou své nabyté zkušenosti z práce uplatňovat při přednáškách a tím se více zapojovat při hodinách, čímž kvalitně propojí teorii s praxí.

Hlavním cílem u pracovní self-efficacy ale bylo ověřit vztah k akademické self-efficacy. Pracovní self-efficacy je ve výzkumech populárnější především v zahraničí, v české republice se do oblasti výzkumných zájmů zatím nedostává, což je poměrně škoda. Právě z důvodu malé probádanosti tématu bylo ověření vztahu mezi pracovní a akademickou self-efficacy nejinovativnějším cílem práce. Vztah mezi zmíněnými koncepty jsem předpokládala na základě dosud realizovaných výzkumů. Souvislost například mezi kariérní adaptabilitou či kariérním rozvojem, které jsou bezesporu složkami pracovní self-efficacy a akademickou self-efficacy již pár zahraničních výzkumů potvrdilo (pro srov. Avram, Burtaverde, Zanghirescu, 2019; Zeng, He, Jia, et al. 2022). Vyšší míra pracovní self-efficacy pomáhá pracujícím lidem být úspěšnějšími, překonávat překážky a úspěšně se věnovat kariérnímu rozvoji i své práci. Stejně tak lze pohlížet na míru akademické self-efficacy při studiu. **Souvislost mezi mírou pracovní a akademické self-efficacy se v daném výzkumném vzorku potvrdila pouze u oblasti získání dobrého hodnocení, kde vyšla slabší až středně silná korelace.** Souvislost mezi pracovní self-efficacy a oblastí akademické self-efficacy – získání dobrého hodnocení lze interpretovat, že čím vyšší má člověk míru pracovní self-efficacy, nebo čím více si důvěřuje při zvládnání pracovních výzev, tím vyšší má akademickou self-efficacy či důvěru při získávání dobrého hodnocení během svého studia. Zde jsme mohli vidět, že pouze jedna oblast akademické self-efficacy korelovala s mírou pracovní self-efficacy, ovšem je nutné zmínit, že daný výzkumný vzorek je poměrně malý, stejně tak pracovní self-efficacy je zde chápána pouze jako jedna oblast. Je na místě se ale domnívat, že pracovní self-efficacy má stejně jako akademická self-efficacy více oblastí, které zde v této práci nebyly ověřeny, ale v rámci dalších výzkumů by bylo zajímavé a inovativní ověřovat další souvislosti mezi jednotlivými složkami pracovní self-efficacy a jinými faktory.

Závěrem lze tedy říct, že mezi pracovní self-efficacy a akademickou self-efficacy existuje souvislost pouze u jedné ze čtyř oblastí. Souvislost tedy byla prokázána, ale nelze obecně potvrdit, že míra pracovní self-efficacy má vliv na celkovou míru akademické self-efficacy. To může být ovlivněno velkým množstvím oblastí, které obě self-efficacy obsahují a dá se předpokládat, že různé složky jedné self-efficacy mohou ovlivňovat pouze některé konkrétní oblasti jiné self-efficacy.

Závěr

V magisterské diplomové práci jsem se zabývala poznáním vzájemných souvislostí mezi třemi koncepty, kterými jsou přístupy k učení a akademická a pracovní self-efficacy u vysokoškolských kombinovaných studentů. Zmíněné koncepty se velmi dobře vzájemně doplňují či ovlivňují a zkoumanou problematiku lze považovat za aktuální především z hlediska výzkumné populace kombinovaných studentů, kterých v posledních dvou dekádách na českých vysokých školách přibývalo. Zmíněné koncepty hrají u většiny kombinovaných studentů ve studijním i pracovním životě poměrně významnou roli. I dané výzkumné šetření prokázalo, že nejčastějším důvodem pro kombinované studium je stále sladování studia a zaměstnání.

Hlavním cílem této práce bylo poznání souvislostí mezi třemi zmíněnými, hlavními koncepty, s ohledem ke specifikům, které kombinované vysokoškolské studenty definují. Konkrétně jsem se zaměřila na vzájemné souvislosti mezi přístupy k učení a mírou akademické self-efficacy spolu s tím, jak přístupy k učení mohou ovlivnit vybrané demografické údaje. Nejinovativnějším cílem a dosud nejméně probádanou oblastí práce bylo zjistit, do jaké míry může pracovní self-efficacy ovlivnit míru akademické self-efficacy.

Výsledky výzkumného šetření potvrdily, že na volbu přístupu k učení mají z vybraných demografických údajů vliv věk i doba nástupu na vysokou školu. Dále bylo potvrzeno, že dosažený studijní průměr lze vysvětlit na základě voleného přístupu k učení. Mezi mírou akademické self-efficacy a přístupy k učení byla ověřena a potvrzena souvislost mezi třemi ze čtyř oblastí akademické self-efficacy a oběma přístupy k učení (hloubkový i povrchový přístup). Jednalo se o oblasti – aplikace znalostí, interakce na přednáškách a získání dobrého hodnocení. Vyšší míra akademické self-efficacy v tomto případě znamenala vyšší inklinaci k hloubkovému přístupu k učení. Dále bylo zjištěno, že míra pracovní self-efficacy ovlivňuje pouze jednu ze zde měřených oblastí akademické self-efficacy, a to získání dobrého hodnocení. Za závěr můžeme považovat, že lidé, kteří si ve svém zaměstnání důvěřují při zvládnutí složitých výzev a mají tak vyšší míru pracovní self-efficacy, mají vyšší míru akademické self-efficacy v oblasti získávání dobrých výsledků při studiu.

Výsledky této práce si kladly za cíl přinést nové či přínosné poznatky a potvrdit již známé tvrzení v oblasti vzájemných souvislostí u konceptů přístupů k učení a akademické a

pracovní self-efficacy u populace vysokoškolských kombinovaných studentů, což bylo splněno. Objevení vzájemných souvislostí mezi přístupy k učení a akademickou a pracovní self-efficacy u specifické, dospělé populace kombinovaných vysokoškolských studentů je zajímavým a přínosným výzkumem v oblasti andragogiky jak pro kombinované studenty, tak pro vysokoškolské vyučující nebo zaměstnavatele. Všechny zde zkoumané koncepty jsou velmi zajímavá a výzkumně bohatá témata. Domnívám se ale, že především téma pracovní self-efficacy by mohlo být v budoucnu přínosnou a inovativní oblastí v dalších výzkumných šetřeních, a to nejen u populace vysokoškolských kombinovaných studentů, ale také u dalších populací, například u středoškolských studentů, kterým by objevení vzájemných souvislostí v oblasti pracovní self-efficacy mohlo pomoci s jejich budoucí kariérou adaptabilitou či volbou budoucího povolání. Jak a zda budou zmíněné koncepty dále zkoumány v rámci výzkumných šetření už záleží na dalších výzkumnících, pokud si dané téma pro svůj výzkum zvolí.

Seznam použitých zdrojů

- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Achievement of University Students. *Psychology and Developing Societies*, 19(2), 199–213. <https://doi.org/10.1177/097133360701900204>
- Arnold, T., Flaherty, K. E., Voss, K. E., & Mowen, J. C. (2009). Role stressors and retail performance: The role of perceived competitive climate. *Journal of Retailing*, 85(2), 194–205. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2009.02.002>
- Aschwin, P. (2009). *Analysing teaching–learning interactions in higher education: accounting for structure and agency*. London: Continuum. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2011.00726.x>
- Avram, E., Burtaverde, V., Zanziurescu, A., S. (2019). The incremental validity of career adaptability in predicting academic performance. *Social Psychology of Education*, 22, 867–882. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09505-6>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2005). *The evolution of Social Cognitive Theory*. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great Minds in Management*. Oxford: University Press.
- Becher, T., Trowler, P., R. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Ballmoor: SRHE & Open University Press.
- 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. https://www.johnbiggs.com.au/pdf/ex_2factor_spq.pdf
- Binarová, I., & Dařílek, P. (1996). *Výsledky škály sebeúčinnosti u studentů vysoké školy ve vztahu k některým dalším proměnným*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP. Psychologické poradenství na vysokých školách – sondy do problematiky, 7–20.
- Brücknerová, K. (2021). Jak poznáme kvalitní kombinované studium? Pilíře kvality v hodnocení zralými studenty. *Studia Paedagogica*, 26(1), 127–143. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19212/15253>
- Brücknerová, K., & Rabušicová, M. (2019). Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia Paedagogica*, 24(1), 33–49. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19129/15181>
- Case, J. M., & Marshall, D. (2009). Approaches to Learning. In M. Tight, J. Huisman, K. H. Mok & C. Morphet (Eds.), *The Routledge International Handbook of Higher Education*. London and New York: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.1080/0144341042000228834>

- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444. https://www.researchgate.net/publication/28579427_Learning_Styles_An_overview_of_theories_models_and_measures
- Coffield, F., Ecclestone, K., Hall, E. (2004). *Learning styles and pedagogy in post 16 education: a critical and systematic review*. Learning and Skills Research Council. https://www.researchgate.net/publication/232929341_Learning_styles_and_pedagogy_in_post_16_education_a_critical_and_systematic_review
- Curry, L. (1983). *An Organization of Learning Styles Theory and Constructs*.
- Daiva, T. (2017). The concept of nontraditional student. *Vocational Training: Research And Realities*, 28(1), 40–60.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00220670009598715>
- Desmedt, E., & Valcke, M. (2004). Mapping the Learning Styles “Jungle”: An overview of the literature based on citation analysis. *Educational Psychology*, 4, 445-464. <https://doi.org/10.1080/0144341042000228843>
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.
- Draberová, J. (2018). Vnímaná akademická účinnost žáků středních škol v českém jazyce a v matematice, tvorba výzkumného nástroje. *Psychologie pro praxi*. 53(1), 9-31. https://web.archive.org/web/20200210145009/https://karolinum.cz/data/clanek/6782/PPP_53_1_0009.pdf
- Dvořáková, M., Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN: 978-80-7308-694-7.
- Eurydice. (2022). *Česká-republika:Terciární vzdělávání*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-21_cs
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic selfconcept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Forbus, P., Newbold, J. J. & Mehta, S. S. (2011). A Study of Non-traditional and Traditional Students in Terms of their Time Management Behaviors, Stress Factors and Coping Strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109-125. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Study-of-Non-Traditional-and-Traditional-Students-Forbus-Newbold/2a66c2605007e7a187246ed613917a3cdc34e6ee>
- Forest, James J. F. (2006). *Teaching and learning in higher education*. In FOREST, James J. F.; ALTBACH, Philip G. (eds.) *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer.

- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53.
<https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Glen, S. "Cohen's D: Definition, Examples, Formulas" From *StatisticsHowTo.com: Elementary Statistics for the rest of us!* <https://www.statisticshowto.com/probability-and-statistics/statistics-definitions/cohens-d/>
- Gore, P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1).
<https://doi.org/10.1177/1069072705281367>
- Hackett, G. (1995). *Self-efficacy in career choice and development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge university press.
- Haggis, T. (2009). What have we been thinking of? A critical overview of 40 years of student learning research in higher education. *Studies in Higher Education*. 34(4), 377–390.
<https://doi.org/10.1080/03075070902771903>
- Hamilton, M., & O'Dwyer, A. (2018). Exploring student learning approaches on an initial teacher education programme: A comparison of mature learners and direct entry third-level students. *Teaching and Teacher Education*, 71, 251–261.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.011>
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál
- Honické, T., and J. Broadbent. (2016). The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review.” *Educational Research Review*, 17, 63-84.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hrbáček, J. (2003). *Využití distančních výukových opor v prezenční výuce* (Disertační práce). Brno: Pdf Muni. <https://educoland.muni.cz/technicka-a-informacni-vychova/archiv/vyuziti-distancnich-studijnich-opor-v-prezencni-vyuce/>
- Hyland-Russell, T., Groen, J. (2011). Marginalized non-traditional adult learners: Beyond economics. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(1), 61–79.
https://www.researchgate.net/publication/272152813_MARGINALIZED_NON-TRADITIONAL_ADULT_LEARNERS_BEYOND_ECONOMICS
- Chambers, E. (2002). Understanding students' learning "from the inside": The early work of Alistair Morgan. In T. Evans (ed.), *Research in Distance Education 5: Revised papers from the 5th Research in Distance Education Conference*. Deakin University, Geelong.
https://www.researchgate.net/publication/42788501_Understanding_Students'_Learning_from_the_inside_the_early_work_of_Alistair_Morgan
- Cheng, P.-Y., Chiou, W.-B. (2010). Achievement, Attributions, Self-Efficacy, and Goal Setting by Accounting Undergraduates. *Psychological Reports*, 106(1), 54-64.
<https://doi.org/10.2466/PRO.106.1.54-64>

- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada: Praha.
- Chráska, M., Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Univerzita Tomáše Bati: Zlín.
- Chung, E., Turnbull, D. & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in Resilience between 'Traditional' and 'Non-traditional' University Students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.
- Jenkins, R. C. (2009). Nontraditional students: Who are they? *College Student Journal*, 43(4), 979–987.
- Justice, E. M., & Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236–249.
- Kachlík, P. (2015). Analýza chování s rysy závislosti a primární prevence u prezenčních studentů Masarykovy univerzity. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(3), 45-74.
- Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2004). Relationship between the employment of coping mechanisms and a sense of belonging for part-time students. *Educational Psychology*, 24(3), 345-357. <https://doi.org/10.1080/0144341042000211689>
- Kember, D. (2009). *International students from Asia*. In TIGHT, Malcolm; MOK, K. H.; HUISMAN, Jeroen; MORPHEW, Ch. C. (eds.) *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge.
- Khatib FMM, Maarof N. (2015). *Self-efficacy perception of oral communication ability among English as a second language (ESL) technical students*. *Procedia Soc Behav Sci*.
- Kolb., D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* Prentice- Hall, Englewood Cliffs.
- Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Kulič. V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Portál.
- Kvitkovičová, L., Mareš, J., Širůček, J., & Lacinová, L. (2016). *Vynořující se dospělost v životní doméně studia a světa práce: Mezi vysokou školou a prací*. In L. Lacinová, S. Ježek, & P. Macek, *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Brno: Masarykova univerzita, 75–92.
- Lent, R., Brown, S.D., Larkin, K.C. (1986). *Self-Efficacy in the Prediction of Academic Performance and Perceived Career Option*. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.265>
- 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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111359.pdf>
- Linhart. J. (1986). *Základy psychologie učení: vysokoškolská učebnice pro posluchače fakult připravujících učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Lunenborg, F., C. (2011). Self-Efficacy in the Workplace: Implications for Motivation and Performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenborg,%20Fred%20C.%20Self-Efficacy%20in%20the%20Workplace%20IJMBA%20V14%20N1%202011.pdf>
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Mareš, P., Rabušic, L. & Soukup P. (2015). *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita
- Marton, F., Säljö, R. On qualitative differences in learning: I– Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*. 1976a, 46(1), s. 4–11. 39.
- Marton, F., Säljö, R. On qualitative differences in learning: II– Outcome as a function of the learner’s conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*. 1976b, 46(2), s. 115–127.
- Masarykova univerzita. (2022). *Kombinované studium: Studujte při práci nebo jiných povinnostech kombi forma studia*. <https://www.muni.cz/uchazeci/kombinovane-studium>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie celoživotního učení ČR*. (2007). Praha. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2022). *Data o studentech*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. V Praze: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- Nářízením vlády o standardech pro akreditace ve vysokém školství č. 274/2016 Sb.*, Hlava II, I. Specifické požadavky na distanční a kombinovanou formu studia. <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/2016-274/zneni-20160901.htm?sil=1>
- Novotný, P., Brücknerová, K., Juhaňák, L., & Rozvadská, K. (2019). Driven to be a non-traditional student: Measurement of the academic motivation scale with adult learners after their transition to university. *Studia Paedagogica*, 24(2), 109–135. <https://doi.org/10.5817/SP2019-2-5>
- Oluremi, D., F. (2015). Learning Styles among College Students. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 5(4), 2631-2640. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/special-issue-volume-5-2015/Learning-Styles-among-College-Students.pdf>
- Owen, S., V., Froman, R. (1988). *Development of a College Academic Self-Efficacy Scale*. Conference: NCME. https://www.researchgate.net/publication/234580139_Development_of_a_College_Academic_Self-Efficacy_Scale

- Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: Výzkumný směr „přístupů k učení“. *AULA*, 20(1), 48–77. https://csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/Aula_01_2012_Petr-Pabian_48-77.pdf
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.
- Palán, Z. Langer T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*, 52(4), 197–210. <https://www.jstor.org/institutionSearch?redirectUri=%2fstable%2f2112401&refreqid=excelsior%3A8cb41440a1c0c83498e7e227d0a7c583>
- Peng, Y., Mao, Ch. (2015). *The Impact of Person–Job Fit on Job Satisfaction: The Mediator Role of Self Efficacy*, 121, 805–813. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0659-x>
- Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Mareš, J., a Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. 2. vydání. Praha: Grada.
- Pugnerová, M., Křeménková, L., Plevová, I. (2020). Problematika vzájemných souvislostí mezi jednotlivými přístupy k učení a self-efficacy u vysokoškolských studentů. *e-Pedagogium*, 20(3), 56-69. https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-202003-0004_problematika-vzajemnych-souvislosti-mezi-jednotlivymi-pristupy-k-uceni-a-self-eficacy-u-vysokoskolskych-studen.php
- Rabušic, L. Rabušicová, M. (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/548/1709/309-1/#preview>
- Rabušicová, M. Rabušic, L., & Šed'ová, K. (2008). *Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých* In M. Rabušicová & L. Rabušic, *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: MUNI, 97-112. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/548/1709/309-1/#preview>
- Reiterová, E. (2011). *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2005). Foreword. *Higher Education*, 49(3), 199-203 <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6663-3>
- Richardson, M., C. Abraham, Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychology Bulletin* 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Richardson, J. T. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19(3), 309–325. <https://doi.org/10.1080/03075079412331381900>

- Richardson, J. T. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381760>
- Richardson, J. T. E. (2011). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies In Higher Education*, 20(1), 5–17.
- Rozvadská, K. (2020). Identity struggles of adult returners. *Studia Paedagogica*, 25(4), 183–199. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-9>
- Sedláček, M., Šedďová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae*. Praha: Karolinum, 9(1), 83-101. https://www.researchgate.net/publication/283320915_Komunikace_ve_skolni_tride_a_zakovske_uceni
- Scott, L. M., & Lewis, C. W. (2012). Nontraditional college students: Assumptions, perceptions, and directions for a meaningful academic experience. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(4), 1–10. https://www.researchgate.net/publication/291853303_Nontraditional_college_students_Assumptions_perceptions_and_directions_for_a_meaningful_academic_experience
- Shen, K-M., Lee, M-H., Tsai, Ch-Ch., Chang, Ch-Y. (2016). Undergraduate Students' Earth Science Learning: Relationships among Conceptions, Approaches, and Learning Self-Efficacy in Taiwan. *International Journal of Science Education*. 38(9), 1527-1547. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1198060>
- Shenaar-Golan, V., Walter, O., Greenberg, Z., Zibenberg, A. (2020). Emotional Intelligence in Higher Education: Exploring its Effects on Academic Self-Efficacy and Coping with Stress. *College Student Journal*, 54(4), 443-459. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2020/00000054/00000004/art00005>
- Schyns, B., von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2). <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44(3–4), 309–327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>
- Schunk, D. H., Dibenedetto, M. K. (2015). *Self-Efficacy: Education Aspects*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 515-521. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92019-1>
- Simonová, N., & Hamplová, D. (2016). Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými důsledky? *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 52(1), 3–25. https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-201601-0001_adult-education-in-the-czech-republic-who-pursues-it-and-what-are-the-outcomes.php
- Smetáčková, I. & Vozková, A. (2016). Matematická self-efficacy a její měření v průběhu základní školy. *E-psychologie*, 10(1), 18-33. <https://e-psycholog.eu/clanek/255>

- Soukup, P. (2013). Věcná významnost výsledků a její možnosti měření. *Sociologický ústav AV ČR*, 7(2), 125-148.
https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1115398/mod_resource/content/1/Soukup%20-%20m%C4%9B%C5%99en%C3%AD%20v%C4%9Bcn%C3%A9%20v%C3%BDznamnosti%202014.pdf
- Šedřová, K., & Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 56(2), 140–151. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1559>
- Tomas, J. (2021). Occupational Self-Efficacy as a Mediator in the Reciprocal Relationship between Job Demands and Mental Health Complaints: A Three-Wave Investigation, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111532>
- van der Zanden, P. J. A. C., E. Denessen, A. H. N. Cillessen, and P. C. Meijer. (2018). “Domains and Predictors of First-Year Student Success: A Systematic Review.” *Educational Research Review*, 23, 57-77. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*, 1, 25-50.
- Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 40(4), 433–446. <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2004/04/03.pdf>
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Wallin, S., Fjellman-wiklund, A., Fagerström, L. (2022). Work motivation and occupational self-efficacy belief to continue working among ageing home care nurses. *BMC Nursing*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00780-3>
- Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J., Wang, M. (2022). The Effect of the Supervisor-Student Relationship on Academic Procrastination: The Chain-Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Learning Adaptation. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052621>
- Wiegerová, A., Gavora, P., Mareš, J., Ficová, L., Pavelová, I., Hrabal, V., & Svatoš, T. (2012). *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Wu, Ch., Fazarro, D., E. (2013). Investigation of Learning Style Preferences of Business Students. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 6(2), 1-20. <https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1141&context=ojwed>
- Yum, J. C. K., Kember, D., & Siaw, I. (2001). *Coping mechanisms of part-time students*. In D. Kember et al. (Eds.), *Evaluation of the part-time student experience*. Hong Kong: The Open University of Hong Kong, 101–116. <https://doi.org/10.1080/02601370500169194>
- Zákon č. 111/1998 Sb. *Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Zakariya, Y., F., Goodchild, S., Bjørkestøl, K., Nilsen, K., H. (2019). Calculus Self-Efficacy Inventory: Its Development and Relationship with Approaches to Learning. *Education Sciences*, 9(3), 170. <https://doi.org/10.3390/educsci9030170>

Zakariya, Y., F., Goodchild, S., Bjørkestøl, K., Nilsen, K. H. (2022). Self-efficacy and approaches to learning mathematics among engineering students: empirical evidence for potential causal relations. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*. 53(4), 827-841. [10.1080/0020739X.2020.1783006](https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1783006)

Zeng, Q., He, Y., Li, J., Liang, Z., Zhang, M. Yi, D., Quan, J. (2022). Hope, future work self and life satisfaction among vocational high school students in China: The roles of career adaptability and academic self-efficacy. *In Personality and Individual Differences*. 199. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111822>

Zhang, L.-F., Sternberg, R. (2009). *Perspectives on the nature of intellectual styles*. Springer Publishing Co.

Zimmerman, B., J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. <https://sci-hub.se/10.1006/ceps.1999.1016>

Zlámálová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7(3), 29-44. <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/03/04.pdf>

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Charakteristika přístupů k učení

Tabulka 2 – Rozložení respondentů dle fakult

Tabulka 3 - Faktorová analýzy pro konstrukt přístupy k učení

Tabulka 4 - Faktorová analýza pro konstrukt akademické self-efficacy

Tabulka 5 - Faktorová analýza pro konstrukt pracovní self-efficacy

Tabulka 6 - Průměrné hodnoty dominantních přístupů k učení

Tabulka 7 - Korelace mezi proměnnými přístupy k učení a věk

Tabulka 8 - T-test pro proměnné přístupy k učení a pohlaví

Tabulka 9 - T-test pro proměnné přístupy k učení a dobu nástupu na VŠ

Tabulka 10 - Korelace mezi proměnnými studijní průměr a přístupy k učení

Tabulka 11 - T-test pro proměnné studijním průměr a přístupy k učení

Tabulka 12 - Průměrné hodnoty akademické self-efficacy

Tabulka 13 - T-test pro proměnné akademické self-efficacy a doby nástupu na VŠ

Tabulka 14 - Korelace mezi proměnnými přístupů k učení a akademickou self-efficacy

Tabulka 15 - Průměrné hodnoty pracovní self-efficacy

Tabulka 16 - Korelace mezi proměnnými pracovní self-efficacy a akademické self-efficacy

Tabulka 17 - T-test pro proměnné akademické self-efficacy a oborové provázanosti zaměstnání se studiem

Seznam obrázků a grafů

Obrázek 1 - Didaktický trojúhelník

Graf 1 - Bakalářští a magisterští studenti na MU k roku 2021

Graf 2 - Kombinovaní studenti na MU dle studijního programu

Graf 3 - Počty studentů prezenční a kombinované formy studia na MU

Graf 4 - Studenti v kombinované a distanční formě studia na veřejných i soukromých VŠ

Graf 5 - Studenti kombinované a distanční formy studia dle studijního programu na veřejných i soukromých VŠ

Graf 6 – Dominantnější přístup k učení

Seznam zkratek

CŽU – Celoživotní učení

ČR – Česká republika

VŠ – Vysoká škola

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

SIMS – Sdružené informace z matrik studentů

MU – Masarykova univerzita

FF – Filozofická fakulta

FSS – Fakulta sociálních studií

LF – Lékařská fakulta

SE – Self-efficacy

DOTAZNÍK K DIPLOMOVÉ PRÁCI

Dobrý den,

jmenuji se Adéla Pazderová a jsem studentkou posledního ročníku navazujícího magisterského programu oboru Andragogika na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity.

Ve své magisterské diplomové práci se zaměřuji na koncept akademické a pracovní self-efficacy v souvislosti s přístupy k učení u vysokoškolských kombinovaných studentů. Koncept self-efficacy může být volně přeložen jako „vnímaná osobní zdatnost“.

Dotazník se skládá ze 4 částí a jeho vyplnění by vám mělo zabrat maximálně 15 minut. Zároveň vás ujišťuji, že bude zachována veškerá anonymita dotazníkového šetření a zjištěné výsledky budou použity pouze pro účely této práce.

Pozorně si přečtěte všechny otázky i pokyny a pamatujte prosím, že žádná odpověď není správná ani špatná. Odpovídejte dle svého nejlepšího přesvědčení.

Moc děkuji všem kombinovaným studentům, kteří se rozhodli dotazník k mé magisterské diplomové práci vyplnit. Velmi si toho vážím.

1 Pohlaví

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Muž Žena Nechci uvádět

2 Číslem uveďte svůj věk.

3 Vyberte typ studia, které studujete.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Bakalářský studijní program v kombinované formě studia (3 roky) Magisterský studijní program v kombinované formě studia (5 let) Magisterský navazující program v kombinované formě studia (2 roky)

4 Formu kombinovaného studia jsem se rozhodl/a studovat, protože:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Studuji více škol/oborů najednou
- Pracuji a potřebuji skloubit studium se zaměstnáním
- Potřebuji skloubit své osobní zájmy a povinnosti se studiem (např. starost o nemocného člena rodiny, cestování, mateřská dovolená, další zájmy apod.)
- Zdravotní důvody
- Nedostal/a jsem se na prezenční studium
- Z jiného důvodu

5 Na vysokou školu jste pokračoval/a ihned po ukončení střední školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Ano, pokračoval/a jsem hned po střední škole, nepřerušil/a jsem vzdělávací dráhu
- Ne, na vysokou školu jsem nastoupil/a později s časovým odstupem – přerušil/a jsem vzdělávací dráhu (zaměstnání, brigády, cestování, mateřská dovolená apod.)

6 Vyberte, jakou důležitost měl pro vaše vysokoškolské studium následující důvod: Získání vyššího vzdělání (kariérní postup, navýšení platu apod.)

Nápověda k otázce: *1 hvězdička = nedůležité, 10 hvězdiček = důležité*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

7 Vyberte, jakou důležitost měl pro vaše vysokoškolské studium následující důvod: Požadavek ze strany zaměstnavatele

Nápověda k otázce: *1 hvězdička = nedůležité, 10 hvězdiček = důležité*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

8 Vyberte, jakou důležitost měl pro vaše vysokoškolské studium následující důvod: Vlastní zájem o obor a studium

Nápověda k otázce: *1 hvězdička = nedůležité, 10 hvězdiček = důležité*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

9 Vyberte, jakou důležitost měl pro vaše vysokoškolské studium následující důvod: Požadavek rodiny či blízkého okolí

Nápověda k otázce: 1 hvězdička = nedůležité, 10 hvězdiček = důležité

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

10 Uvedte číslem váš přesný studijní průměr za poslední semestr.

Nápověda k otázce: Pokud svůj studijní průměr přesně neznáte nebo jste v prvním semestru, položku nevyplňujte a pokračujte dál.

11 Uvedte váš studijní průměr za poslední semestr.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď z níže uvedených možností. Položku vyplňte jen v případě, že jste již neodpovídali v předchozí otázce č. 7.

A = 1,0 B = 1,5 C = 2,0 D = 2,5 E = 3,0 F = 3,5

12 V následujících tvrzeních vyberte písmeno, které vás nejvíce vystihuje při vašem studiu. Využijte níže uvedené legendy. A - tato položka se mě nikdy nebo jen zřídka týká B - tato položka se mě někdy týká C - tato položka se mě týká přibližně v polovině případů D - tato položka se mě týká často E - tato položka se mě týká vždy nebo téměř vždy

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

| | A | B | C | D | E |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Zjistil/a jsem, že mi studium občas přináší pocit hlubokého osobního uspokojení. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Zjistil/a jsem, že se musím tématu věnovat dostatečně dlouho, abych si mohl/a vytvořit vlastní závěry. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Mým cílem je absolvovat kurz, a přitom odvést co nejméně práce. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Vážně studuji jen to, co je zadáno v hodině nebo v osnovách kurzu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Mám pocit, že prakticky každé téma může být vysoce zajímavé, jakmile se do něj dostanu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 6. Většina nových témat mi připadá zajímavá a často trávím další čas snahou získat více informací. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Svůj (hlavní) předmět nepovažuji za příliš zajímavý, a tak mu věnuji minimum práce. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Některé věci se učím nazpaměť, probírám je znovu a znovu, dokud je neznám nazpaměť, i když jim nerozumím. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Zjistil/a jsem, že studium akademických témat může být někdy stejně vzrušující jako dobrá kniha nebo film. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Důležitá témata si zkouším, dokud jim zcela neporozumím. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Zjistil/a jsem, že při většině hodnocení si vystačím s tím, že se klíčové části naučím nazpaměť, místo abych se snažil/a jim porozumět. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Obecně se při studiu omezují na to, co je konkrétně zadáno, protože si myslím, že je zbytečné dělat něco navíc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Na studiu tvrdě pracuji, protože mi látka připadá zajímavá. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Hodně svého volného času věnuji tomu, abych se dozvěděl/a více o zajímavých tématech, která byla probírána v různých předmětech. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Zjistil/a jsem, že není užitečné studovat témata do hloubky. Je to matoucí a plýtvá to časem, když je potřeba jen zběžné seznámení s tématy. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Domnívám se, že by lektori neměli od studentů očekávat, že budou trávit značné množství času studiem látky, o které každý ví, že nebude zkoušena. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Na většinu hodin přicházím s otázkami, na které chci znát odpověď. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Dávám si záležet na tom, abych se podíval na většinu doporučené četby, která je součástí přednášek. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Nevidím důvod učit se látku, která pravděpodobně nebude u zkoušky. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Zjistil jsem, že nejlepším způsobem, jak složit zkoušku, je snažit se zapamatovat si odpovědi na pravděpodobné otázky. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13 Uvedte název univerzity a fakulty, na které studujete v kombinované formě studia.

14 Momentálně studuji ročník svého studia.

Nápověda k otázce: Uveďte číslem váš momentálně studovaný ročník.

15 Na bodové škále 1-5 vyberte, jak moc si důvěřujete při následujících školních aktivitách. 1 = plně si důvěřuji, 5 = vůbec si nedůvěřuji

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Pořizování přehledných poznámek během přednášky | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Účast na diskusi ve třídě | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Odpovídání na otázky ve velké třídě. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Odpovědi na otázku v malé třídě | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Řešení "objektivních" testů (s výběrem odpovědí, T-F, přiřazování). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Psaní kvalitní seminární práce. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Pozorné naslouchání při přednášce na obtížné téma. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Vysvětlování pojmu jinému studentovi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Požádat profesora v hodině o zopakování pojmu, kterému nerozumíte. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Získávání dobrých známek ve většině předmětů. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Studovat dostatečně na to, abyste důkladně porozuměli obsahu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Účast na mimoškolních akcích. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Přimět profesory, aby vás respektovali. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 14. Pravidelná účast na vyučování. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Porozumět většině myšlenek, které si přečtete v textech. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Pochopení většiny myšlenek prezentovaných v hodině. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Používání počítače při studiu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Vztahování obsahu kurzu k látce v jiných kurzech či situacích. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Zpochybňování názoru profesora v hodině. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Správně si rozložit studium. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Zvládnutí obsahu v předmětu, který Vás nezajímá. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Správné využívání knihovny. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Mluvit s profesorem soukromě, abyste ho poznali. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16 V případě, že momentálně nemáte žádné trvalé pracovní místo na plný či poloviční úvazek nebo nechodíte na žádnou brigádu, praxi či stáž, nevyplňujte další část dotazníku, přeskočte ostatní položky na konec a pouze napište do kolonky níže: "Momentálně nikde nepracuji ani nevykonávám brigádu, praxi či stáž"

Nápověda k otázce: V opačném případě tuto otázku přeskočte a pokračujte prosím vyplněním následujících položek.

17 Mé studium na vysoké škole se oborově váže k mému zaměstnání či brigádě?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano, váže Ne, neváže

18 Mé zaměstnání, brigáda či stáž má:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Humanitní zaměření Přírodovědecké zaměření Technické zaměření

19 Na bodové škále 1-6 vyberte, jak souhlasíte s výroky týkající se vašeho pracovního prostředí. 1 = naprosto souhlasím, 6 = vůbec nesouhlasím

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak v práci zvládat neočekávané situace. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Když se v práci dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Když v práci stojím před určitým problémem, pak mě napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Bez ohledu na to, co se v práci děje, jsem obvykle schopen/schopna vypořádat se s tím. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Předchozí pracovní zkušenosti mě připravily dobře na mou pracovní budoucnost. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Ve svém zaměstnání dokážu dosáhnout cílů, které si stanovím. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Cítím se připraven/a na většinu požadavků mého zaměstnání. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Když se v práci dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |