

Determinanty akademického úspěchu u studentů pomáhajících profesí

Bc. Lucie Trubáková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Trubáková
Osobní číslo:	H20043
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Determinanty akademického úspěchu u studentů pomáhajících profesí

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti akademického prostředí, teorie akademického úspěchu a faktorů akademického selhání.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BRICK, Jean, Nick WILSON, Deanna WONG a Maria HERKE, 2019. Academic success: a student's guide to studying at university. London: Red globe press, Macmillan international, higher education, xiii. ISBN 978-1-352-00262-1.
- GERMERTH, Carrie a Crystal DAY-HESS, c2013. Self-regulated learning for academic success: how do I help students manage their thoughts, behaviors, and emotions? Alexandria, VA: ASCD. ISBN 9781416618560.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KUH, George D, c2010. Student success in college: creating conditions that matter. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, xix. ISBN 0787979147.
- MATOŠKOVÁ, Jana, 2014. Úspěšný student vysoké školy a jeho tacitní znalosti. Žilina: Georg. ISBN 978-80-8154-098-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **9. prosince 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Měrek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 9. prosince 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ...14.4.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce pojednává o akademickém úspěchu a jeho determinantech u studentů, konkrétně pak studentů pomáhajících profesí. Teoretická část této práce je rozdělena do tří kapitol, které pojednávají o akademickém úspěchu. Vymezuje zde, jak je na tuto problematiku pohlíženo v české i světové literatuře. Dále zde definujeme faktory akademického úspěchu, podrobněji se pak věnujeme třem z těchto faktorů, kterými jsou engagement, self-efficacy a autoregulace učení. V neposlední řadě vymezuje také výzkumy, které byly v této oblasti uskutečněny. V praktické části přinášíme výsledky kvantitativní výzkumu, který byl realizován za pomoci dotazníkového šetření. To bylo prováděno u studentů pomáhajících profesí na vybrané univerzitě v České republice. Naším cílem bylo zjistit, jaký existuje vztah mezi akademickým úspěchem a jeho třemi determinanty – engagementem, self-efficacy a autoregulací učení.

Klíčová slova: akademický úspěch, engagement, self-efficacy, autoregulace učení, terciární vzdělávání, studenti, pomáhající profese

ABSTRACT

The submitted diploma thesis deals with academic success and its determinants for students, specifically students of helping professions. The theoretical part of this work is divided into three chapters, which discuss academic success. Here we define how this issue is viewed in Czech and world literature. Furthermore, we define the factors of academic success, then we deal in more detail with three of these factors, which are engagement, self-efficacy and self-regulation of learning. Last but not least, we also define the research that has been carried out in this area. In the practical part we present the results of quantitative research, which was carried out with the help of a questionnaire survey. This was done for students of helping professions at a selected university in the Czech Republic. Our aim was to find out what is the connection between academic success and its three determinants - engagement, self-efficacy and self-regulation of learning.

Keywords: academic achievement, engagement, self-efficacy, learning self-regulation, tertiary education, students, helping professions

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Martinové, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení a veškerou pomoc při vypracovávání mé diplomové práce. Také bych jí velmi ráda poděkovala za důvěru, kterou ve mne vložila. Obrovské poděkování patří také mé rodině, která pro mne byla vždy obrovskou oporou, místem plným lásky a bezpečí. Díky nim si mohu plnit své sny.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 AKADEMICKÝ ÚSPĚCH	12
1.1 AKADEMICKÝ NEÚSPĚCH	13
1.2 ŠKOLNÍ ÚSPĚCH.....	15
2 FAKTORY AKADEMICKÉHO ÚSPĚCHU	18
2.1 ENGAGEMENT	20
2.2 SELF-EFFICACY	25
2.3 AUTOREGULACE UČENÍ	28
3 VÝZKUMY V OBLASTI AKADEMICKÉHO ÚSPĚCHU	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 METODOLOGIE	40
4.1 CÍLE VÝZKUMU	40
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	40
4.3 DRUH VÝZKUMU	41
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	47
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	52
5 ANALÝZA DAT	54
5.1 STUDIJNÍ ÚSPĚŠNOST	54
5.2 ENGAGEMENT	55
5.3 SELF-EFFICACY	58
5.4 AUTOREGULACE UČENÍ	62
5.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	69
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
SEZNAM GRAFŮ	90
SEZNAM TABULEK	91
SEZNAM PŘÍLOH	92

ÚVOD

„Touha člověka po úspěchu zde byla od nepaměti a je zcela přirozená. Úspěch s sebou přináší pocity uspokojení, vnitřní naplněnosti a seberealizace.“ (Matošková a Potočková, 2016, s. 21)

Úspěch, nejenom akademický, je jev, se kterým se setkáváme po celý svůj život. Každý z nás chce být úspěšný a zažívat pocity a výhody, které se s tímto stavem pojí. Ohodnocení a uznání od okolí, případné získání odměny pro většinu z nás znamená mnoho, a i sami pro sebe toužíme po pocitu, že jsme něčeho dosáhli, že můžeme být pyšní sami na sebe.

Vše začíná již od útlého dětství, kdy se dítě snaží dosáhnout úspěchu ve zvedání hlavičky, sezení, lezení, chůzi, postupně se zdokonaluje v manuálních zručnostech a postupně se přesouvá do prostředí školy. Tam na něj čeká mnoho nových úkonů, ve kterých musí obstát, ve kterých se snaží být úspěšný. Zde se již setkáváme s ústředním tématem předkládané práce, kterou je akademický úspěch. Konkrétně je práce zaměřena na studenty vysokých škol, kteří s přihlédnutím ke studovanému oboru naleznou své uplatnění v pomáhajících profesích. Při pojednávání o akademickém úspěchu vycházíme z definice od autorů Richardson, Abraham a Bond (2012), kteří za akademický úspěch považují dosažení konkrétního výsledku u úkolu, zkoušky, předmětu či titulu a bývá běžně vyjádřen jako známka či jejich průměr.

Akademický úspěch se stává čím dál více diskutovaným tématem. Dnes již nestačí studentům pouze předávat předem určené informace, ale je zapotřebí, aby studenti předkládané učivo pochopili, osvojili si jej a byli úspěšní v jeho následném užití (ať už při zkouškách či v budoucí praxi). Je proto třeba zjišťovat, co akademický úspěch u studentů ovlivňuje, které determinanty jej podporují, a naopak vyhýbat se těm, které působí negativně, způsobují neúspěch a selhání. Proto v rámci naší práce předkládáme vybrané, v současnosti hojně diskutované, determinanty akademického úspěchu, kterými jsou engagement studentů, jejich self-efficacy a autoregulace učení.

Hudig et al. (2021) hovoří o **engagementu** a cílevědomosti při studiu jako o ústředních dimenzích studentského blahobytu a prediktoru studijního úspěchu. Podobně se o engagementu vyjadřují ve svém výzkumu i Salanova et al. (2010), Tuominen-Soini, Salmela-Aro a Niemivirta (2012) či Widlund, Tuominen a Korhonen (2018), kteří ho považují za hlavní ukazatel akademické pohody a silného nositele akademického výkonu. Hudig et al. (2021) dodávají, že angažovaní studenti se cítí býti oddaní svému studiu

a investují svůj čas a energii do vzdělávacích aktivit. Dle autorů Chemers, Hu a Garcia (2001) je **akademická self-efficacy** důležitým korelátém úspěchu, a také souvisí s vytrvalostí a úsilím vynakládaným v učení, se seberegulací, nižším stresem v náročných situacích a lepším přizpůsobením se novým vzdělávacím situacím. Willcoxson et al. (2011) navíc ve své studii uvádějí, že opak akademické self-efficacy, tedy jakýsi nedostatek akademické sebedůvěry, může působit až tak, že studenti zanechají svého studia. A nakonec se zaměříme na **autoregulaci učení**, kdy Zimmerman (1989) uvádí, že seberegulační strategie ovlivňují výsledky učení studentů tím, že jim napomáhají získávat a uchovávat znalosti strukturovaným a metodologickým způsobem. Wang, Shannon a Ross (2013) navíc dodávají, že tyto strategie obvykle pomáhají v tradičním vzdělávacím prostředí předpovídat vysoké akademické výsledky.

Z výše uvedeného vyplývá, že předkládané koncepty mohou silně ovlivňovat akademický úspěch u studentů, a proto je třeba je i nadále zkoumat a převést je více i do českého prostředí vysokoškolského vzdělávání. Jednotlivé determinanty více rozebíráme v teoretické části práce, v části praktické se poté zaměříme na zjištění, jak tyto klíčové faktory souvisejí s akademickým úspěchem u studentů pomáhajících profesí, k čemuž využíváme dotazníkového šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AKADEMICKÝ ÚSPĚCH

Účast na vysokoškolském vzdělávání se v současné době celosvětově zvyšuje. Za poslední léta se počet vysokoškolských studentů v evropských zemích značně navýšil, a i do budoucna je očekáván další růst (Mazzetti et al., 2020). Studenti přicházející na vysokou školu se liší v mnoha ohledech, například v představách, co mohou v nadcházejících letech očekávat, v cílech, do kterých budou investovat svůj čas či v zázemích, ze kterých na univerzitu přicházejí (Goegan a Daniels, 2019). Jiní autoři k tomu navíc přidávají ku příkladu demografické údaje, předchozí vzdělání, akademické sebepojetí, životní cíle, ekonomické postavení, zdravotní stav... Jedná se pouze o výčet několika hlavních kategorií z velmi rozsáhlého seznamu (Astin a Antonio, 2012; Sam et al., 2013).

S ohledem na tyto rozdíly je třeba určit vhodné postupy, jak nejlépe podporovat studenty při jejich akademických činnostech. Aby mohla být studentům tato podpora poskytnuta, je třeba poznat a porozumět charakteristikám, se kterými studenti na vysokou školu přicházejí, jaké jsou jejich přesvědčení, cíle, či jak si představují akademický úspěch – známkový průměr či získání dovedností a kompetencí (Goegan a Daniels, 2019). Případné předčasné ukončení vysokoškolského studia pak může mít mnoho důsledků. Ku příkladu Avery a Turner (2012) zjistili, že absolventi s bakalářským titulem v průběhu svého života vydělají v průměru až o 50 % více než jedinci s maturitou. S tím souhlasí také Frank, Frenette a Moriessette (2015), kteří mimo vyšší finanční ohodnocení zmiňují také při úplném dokončení studia větší pravděpodobnost získání zaměstnání na plný úvazek. Barrow, Brock a Rouse (2013) zase uvádějí, že vysokoškolští absolventi projevují vyšší míru spokojenosti se zaměstnáním, a také jejich zdravotní výsledky jsou na lepší úrovni než u osob s nižším vzděláním. Goegan a Daniels (2019) tedy upozorňují, že porozumění charakteristikám a zkušenostem studentů na univerzitě je podstatné pro podporu jejich úspěchu a zvýšení šancí na dokončení jejich studia. Pojdme si proto nyní podrobněji rozebrat, co si pod pojmem akademický úspěch můžeme představit.

Termín akademický či studijní úspěch můžeme považovat za jeden z nejrozšířenějších konstruktů v pedagogickém výzkumu a způsobů hodnocení v rámci vysokoškolského vzdělávání. Stále se vyskytují nejasnosti při pokusech definovat, co vlastně představuje studentský úspěch (York, Gibson a Rankin, 2015; Goegan a Daniels, 2019). Byl používán pro množství měřítek, mezi nimiž můžeme zmínit známky, akademický průměr, spokojenost studentů, dokončení studijního programu a dosažení titulu, získání zaměstnání absolventem, pracovní úspěch (Goegan a Daniels, 2019), podobně pak zapojení do vzdělávacích aktivit,

získání požadovaných znalostí, dovedností a kompetencí či vytrvalost (Kuh et al., 2006). Pro větší přehlednost uvádíme šest klíčových složek úspěchu, které identifikovali York, Gibson a Rankin (2015). Jedná se o a) akademický výkon, b) získávání znalostí a dovedností, c) dosahování výsledků učení, d) spokojenost, e) vytrvalost, f) kariérní úspěch.

Ve výzkumu nejčastěji používaným ukazatelem akademického úspěchu jsou však známky či studijní průměr (Jennings et al., 2013). V rámci přehledu literatury (York, Gibson a Rankin, 2015) bylo zjištěno, že akademický průměr byl k posouzení akademického úspěchu použit ve více než polovině výzkumů (54,5 %). Kaplan (2016) uvádí, že, i přes možnou neobjektivnost, se výzkumníci, sponzoři, rodiče i studenti nadále zaměřují na hodnocení v podobě známek a jejich průměru, jelikož se zdají být „objektivním“ měřítkem úspěchu a jsou relevantní pro pokrok studentů v rámci jejich vysokoškolského studia.

Tento termín stále častěji vyjadřuje souhrnnou frázi pro zahrnutí četných výsledků studentů. Použitím konkrétního termínu „akademický úspěch“ získáváme definici užší, zaměřující se na výsledky specifické pro vzdělávací zkušenosti (York, Gibson a Rankin, 2015). Welles (2010) definuje akademický úspěch jako obecné akademické dovednosti, zahrnující úsilí vynaložené studentem, sebeorganizační strategie a schopnost podávat dobré akademické výkony. Autorka řadí mezi klíčové prvky studijního úspěchu základní psychologické potřeby kompetence studentů, pocit sounáležitosti a autonomii při provádění každodenních akademických aktivit jako cesta spojující psychickou pohodu a akademický úspěch. Schneider a Preckel (2017) popisují akademický úspěch jako výsledky výkonu studenta, jež ukazují míru dosažení konkrétních cílů u činností ve vzdělávacím prostředí. Tinto a Pusser (2006) vidí problematiku poněkud zjednodušeněji a definují akademický úspěch jako zdárné vzdělávání se, které lze považovat za stěžejní důvod studia na vysoké škole – učit se.

Obecně platí, že studentský akademický úspěch se měří jedním ze dvou následujících způsobů. Buď je měřen akutní akademický výkon, který zahrnuje např. známky či dokončení předmětů v rámci semestru, anebo se měří nepřetržitý akademický výkon. Zde mluvíme ku příkladu o vytrvalosti studentů či jejich setrvání na univerzitě (Hepworth, Littlepage, Hancock, 2018).

1.1 Akademický neúspěch

Nyní jsme si popsali, co všechno vlastně studijní úspěch může být. Zjistili jsme, že přesné vymezení tohoto konstruktů je problematické, jelikož s množstvím autorů zabývajících se touto oblastí existuje také množství definic. Zkusme se proto tedy na celý problém podívat

z pohledu opačného a zaměřit tak svou pozornost nyní na to, co se děje v situacích akademického neúspěchu.

Mouralová a Tomášková (2007, s. 16) studijní neúspěšnost, resp. studijní úmrtnost, propadovost, vidí jako „*zastoupení neúspěšných ukončení studia na celkovém počtu studujících*“. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách rozlišuje několik forem zanechání studia, jako je ukončení na vlastní žádost, z důvodu nesplnění studijních povinností (v rámci probíraného tématu akademického neúspěchu jsou pro nás právě tyto dvě formy podstatné), z důvodu zániku či ukončení akreditace studijního programu, případně z důvodu vyloučení ze studia v rámci disciplinárního řízení.

Dokonce se setkáváme s případy, kdy je vysoká studijní neúspěšnost brána jako strategie vzdělávací instituce. Setkáváme se s tím hlavně v prvním ročníku studia, který je jakýmsi protažením období přijímacího řízení. Jisté předměty studia jsou považovány jako identifikátory a prostředky k vyloučení studentů, kteří nejsou dostatečně nadaní či motivovaní pro daný obor. Většinou se s tímto fenoménem setkáváme v případě, že je úroveň přijímacího řízení poměrně nenáročná (Mouralová a Tomášková, 2007).

Kohoutek (2002) tvrdí, že akademická neúspěšnost je jak příčina, tak i důsledek individuálních rozdílů. Ty spatřujeme nejen v osobnosti studenta (motivace a zájem o učivo, emotivita, charakter, nadání...), ale stejně tak v oblasti jeho výkonnosti při studiu a v jeho rodinném, osobním zázemí. Mouralová a Tomášková (2007) upozorňují na to, že neúspěch může nastat i v případě, že má zájem na vzdělávání jak student, tak i vzdělávací instituce, kterou navštěvuje. Může to být způsobeno intervencí vnějších aktérů, jako jsou finanční obtíže, problémy se skloubením vzdělávání a zaměstnání, osobní a rodinné důvody, jako je např. mateřství či důvody zdravotní, případně jejich kombinace.

Studijní neúspěch přináší množství negativních dopadů nejen pro studenta, ale také pro danou vzdělávací instituci, společnost a řadu dalších aktérů. Jmenujme si zde např. plýtvání finančními, ale i lidskými zdroji ze strany studenta, vzdělávací instituce či společnosti, ztížené nalezení uplatnitelnosti či neexistence potvrzení o kvalifikaci (např. vysokoškolský diplom). Patří zde ale také důsledky psychické, jako je pocit vlastního selhání, či sociální v podobě zklamání ze strany rodiny (Mouralová a Tomášková, 2007). Student, který předčasně ukončí své studium, může být rovněž vystaven různým psychosociálním problémům, dochází k narušení životních plánů, nezaměstnanosti či zaměstnání v rámci neuspokojivé pozice. Může to také způsobit vysoké a nevratné náklady jak pro univerzity, tak i rodiny studentů (Olani, 2009). Proto je třeba vnímat snižování akademického

neúspěchu nejen jako zájem studenta či vzdělávající instituce, ale také společnosti jako takové (Mouralová a Tomášková, 2007). Již v roce 1980 autoři Pascarella a Terenzini zdůrazňují, že akademické neúspěšnosti, a s tím spojeným předčasným odchodem ze vzdělávání, je možno předcházet intervencemi ze strany vzdělávací instituce. Musejí být ale plánovány a realizovány včas, měly by mít nějakou strategii. Stejně tak je důležité, aby byli jedinci s vysokou pravděpodobností předčasného ukončení vzdělávání včas identifikováni (Pascarella a Terenzini, 1980). S tímto názorem se v dnešní době shodují také Fučík a Slepíčková (2014), kteří vidí cíl v identifikaci studentů s největší pravděpodobností akademického neúspěchu a ukončení studia. Je třeba zvolit efektivní strategie pro zvýšení počtů studentů s úspěšným absolvováním studia, a také pro prevenci exkluze studentů z vysokoškolského vzdělávání v rámci celého jejich studia.

1.2 Školní úspěch

Akademickému úspěchu však není věnována taková pozornost. Alespoň v české literatuře se zmínky o tomto tématu hledají jen s obtížemi. Připisujeme to tomu důvodu, že problematika úspěchu či neúspěchu účastníka vzdělávání se zaměřuje především na úspěšnost školní. Jistá podobnost mezi těmito dvěma termíny je znatelná, ovšem je třeba si uvědomit, že zaměření se na žáka a jeho školní úspěšnost nelze přenést na studenta a jeho vysokoškolské studium bez jistých známek nesrovnalostí. V následujících řádcích uvádíme krátkou charakteristiku školní úspěšnosti a jejího opaku, tedy školní neúspěšnosti.

Zkoumání školní úspěšnosti, případně i neúspěšnosti, u žáků se věnuje řada autorů. Helus (1979, s. 39) mluví o školní úspěšnosti jako o souladu, který se vytváří v rámci výchovně-vzdělávacích kooperací, a který řeší „rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé“. Hrabal (2002) chápe školní zdatnost jako soubor dispozic, které pomáhají žákovi naplňovat nároky školy a vykonávat tak ve vyučování roli úspěšného žáka. Kolář a Šikulová (2005) vidí úspěšného žáka jako takového jedince, který zvládá plnit konkrétní požadavky, které mu škola ukládá, a ve většině případů je v rámci tohoto svého snažení pozitivně ohodnocen.

Dle Koláře a Šikulové (2005) není školní úspěšnost výsledkem pouze žáka a jeho úsilí. Probíhá v rámci kooperací výchovně-vzdělávacího procesu, přičemž je ovlivňována množstvím faktorů. Těmi jsou ku příkladu třídní klima, rodinné prostředí, hodnotová preference v rámci společnosti či její postoje ke vzdělávání.

Kosíková (2011) chápe školní úspěšnost v trojí rovině – pedagogické, psychologické a společenské. První z nich spojuje školní úspěšnost s hodnocením žákova výkonu, ať už se jedná o hodnocení ze strany učitele či sebehodnocení žáka. Druhá rovina, psychologická, je založena na vnímání školní úspěšnosti ze strany samotného žáka. Školní úspěch či neúspěch má vliv na jeho sebehodnocení, sebeúctu, sebepojetí i seberealizaci. Promítá se to tedy do toho, jak se sám žák vidí, jak se vnímá a jak svůj (ne)úspěch prožívá. Poslední rovina, tedy společenská, je naopak založena na vnímání úspěšnosti rodinou, a to v souvislosti se společenskou prestiží. K interpretaci školní úspěšnosti dochází převážně prostřednictvím rodiny daného jedince. Při tom, jak vysoké nároky na dítě rodina má, záleží na její sociální pozici a aspiracích.

Čáp (2007) tvrdí, že úspěšnost žáka ve škole je ovlivňována mnoha podmínkami a činiteli. Tyto faktory rozdělil do dvou kategorií. První z nich jsou vnější faktory, kam se řadí učivo a (ne)zájem žáka o jeho pochopení, učitel, jeho osobnost a vyučovací metody, a také to, jak působí na žáka. Dále se k těmto faktorům řadí i škola, kterou jedinec navštěvuje, její vybavení a pomůcky, vztahy ve třídě a v rodině, emoce a případné konflikty, které v těchto prostředích probíhají či postoje rodiny žáka vůči vzdělávání. Druhou skupinou jsou faktory vnitřní, které zahrnují aktuální stav žáka, jeho schopnosti, dovednosti, vědomosti a návyky či biologické podmínky, které ovlivňují učení a činnosti daného jedince. Řadíme zde také motivaci žáka k učení a jakých využívá metod učení, rysy osobnosti vzdělávaného jedince či procesy, kterými u něj dochází k poznávání a učení.

Potřeba úspěchu a výkonu je u žáku přirozenou tendencí, která je motivuje. Setkáváme se ovšem i s případy, kdy žáci úspěchu nejsou schopni dosáhnout, nedisponují potřebnými předpoklady či jim chybí adekvátní motivace (Vágnerová, 2001). V rámci širšího pohledu můžeme školní neúspěšnost chápat jako selhávání žáka v podmínkách školy, a to díky špatnému prospěchu, negativním psychickým postojům a emocím k učení či vzdělávacímu systému, k pedagogům atd. To může způsobovat až strach ze školy, k čemuž se může přidat riziko ohrožení psychického stavu jedince (Průcha, Walterová a Mareš, 2003). U žáků, kteří ve svém vzdělávacím snažení nejsou úspěšní, dochází k nezvládnutí požadavků, které na ně škola klade a získává špatné známkové ohodnocení. Dokonce se může stát, že z toho důvodu musí dojít u žáka k opakování ročníku či propadne do ročníku nižšího. V případě středních škol, kde již není povinná školní docházka, může být ze vzdělávací instituce vyloučen (Kolář a Šikulová, 2005).

Příčiny školního neúspěchu je podle Vágnerové (2001) možno rozdělit do tří kategorií – nedostatečná úroveň rozumových schopností, nerovnoměrné nadání či specifické poruchy učení a poruchy jiných schopností a mimointelektových vlastností. V prvním případě nedostatečná úroveň či snížení rozumových schopností může být zapříčiněna organickým poškozením centrální nervové soustavy či spojením menšího nadání a zanedbanosti výchovy či nepodnětnému prostředí. V případě nerovnoměrného nadání či poruch učení (dyslexie, dyskalkulie...) dochází k tomu, že ačkoli v jisté oblasti či předmětu žák selhává, v jiných předmětech zase podává dobré výkony. V rámci poslední kategorie, kdy je příčinou školního neúspěchu porucha jiných schopností či mimointelektových vlastností, hovoříme o nezralosti žáka, případně jeho nepřipravenosti pro školní vzdělávání, hyperaktivitě, poruše pozornosti či o negativním postoji jedince ke škole.

U neúspěšného žáka může docházet ke snižování jeho sebevědomí, které může být kompenzováno jinde. Pokud je to prostřednictvím sportovních a zájmových aktivit, je toto chování akceptovatelné. Problém nastává, pokud tato kompenzace probíhá prostřednictvím drog, delikventních aktivit či ve společnosti rizikových skupin. Je třeba mít na paměti, že počáteční školní neúspěch nemusí být okolím zaznamenáno. Nespokojenost a zklamání žáka, stejně jako odvádění pozornosti od stěžejního problému, kterým neúspěch je, se může projevat v podobě poruch chování (Kusák a Dařílek, 1998). Je tedy jasné, že je s problematikou školní (ne)úspěšnosti třeba správně pracovat a vytvářet tak pozitivní podmínky nejen pro jedince, ale i pro společnost.

Z výše uvedeného textu vyplývá, že ačkoliv jsou školní a akademická úspěšnost jevy podobnými, je třeba si uvědomit, že je nelze zcela a bez úprav navzájem přenášet do jiného stupně vzdělávání. Ku příkladu je pravděpodobné, že u žáků na základní škole nebude jejich školní úspěšnost ovlivňována zaměstnáním při studiu v takové míře, jako tomu bývá u studentů vysokých škol. A naopak, vysokoškolští studenti nebudou tolik trpět nízkou úrovní intelektu, jelikož tito jedinci pravděpodobně ukončují své studium v rámci základního či středního vzdělávání.

V této kapitole jsme si popsali, co se vůbec rozumí pod termínem akademický úspěch, vymezili jsme si také jeho protiklad, kterým je akademický neúspěch a zaměřili jsme se také na problematiku školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Pojďme si nyní představit, jaké faktory se podílí na utváření akademického úspěchu u studentů.

2 FAKTORY AKADEMICKÉHO ÚSPĚCHU

Předvídání a vysvětlení akademického úspěchu, stejně jako zkoumání faktorů, které s ním a s vytrvalostí u studentů souvisejí, se řadí mezi témata, která mají v rámci vysokoškolského vzdělávání nejvyšší důležitost (Ruban a McCoach, 2005). Úspěch, či naopak neúspěch, nás často vede k hledání faktorů vysvětlujících tento výsledek. Mnoho autorů se shoduje, že akademický výkon a úspěch studentů závisí na vícero faktorech. Ku příkladu čeští autoři Jedlička, Kořa a Slavík (2018, s. 290) pokládají za základní předpoklady akademické úspěšnosti studenta jeho „*intelektové dispozice, paměťové předpoklady, motivaci, uspokojení emočních potřeb, schopnost soustředění, vůli, správný styl učení, studijní návyky a vhodné pracovní podmínky pro učení*“. Čáp a Mareš (2007) zase zdůrazňují, že studijní úspěšnost, potažmo neúspěšnost, může být ovlivňována nejen osobnostními zvláštnostmi studenta, ale též mikrosociálním prostředím, ve kterém studuje (prostředí vysoké školy, třídního kolektivu atd.). Pojdme se nyní seznámit s tím, jak na tuto problematiku pohlíží zahraniční studie.

Akademické prediktory

Některé výzkumy ukázaly, že v rovině akademických prediktorů můžeme hovořit o studijním výkonu, jehož úroveň v rámci nižších ročníků je dobrým prediktorem studijního výkonu v ročnících navazujících (Tamhane et al., 2014; Westrick et al., 2015; Zimmermann et al., 2015). Existuje také výrazná korelace mezi akademickým úspěchem a předchozím učením či dřívějšími studijními výsledky (Anderton, Hine a Joyce, 2017; Allen et al., 2017). Akademický úspěch ovlivňuje také to, jak studenti vstupují do vysokoškolského vzdělávání, jejich středoškolské vzdělání (Pikálková, Vojtěch a Kleňha, 2014), úroveň připravenosti (Camara, 2013) a náročnost vstupu na univerzitu (Pascoe, McClelland a McGaw, 1997). Podobně je tomu u studijních dovedností a návyků. Pokud mají studenti špatné studijní návyky, existuje vyšší pravděpodobnost jejich problémů s adaptací na vysokoškolské studium, případně i odchodu z univerzity (Abbott-Chapman, Hughes a Wyld, 1992).

Neakademické prediktory

Na úrovni neakademických prediktorů pak hovoříme o prediktorech psychologických (Daniels, Sheahan a MacNeela, 2020) či sociokulturních (Navarro et al., 2019). Mnoho studií přichází s tvrzením, že akademický úspěch u studentů závisí v zásadě na jejich osobnostních charakteristikách (Alda et al., 2014; Kappe a Van der Flier, 2012; Laidra et al., 2007; Poropat, 2014). Ku příkladu osobnostní rysy „Big Five“, kterými jsou otevřenost (vůči

zkušenosti), svědomitost, extraverte, přívětivost a neuroticismus byly mnohokrát studovány a bylo prokázáno, že jsou dobrými prediktory studijního úspěchu jak v jednotlivých předmětech, tak i v rámci celkových univerzitních výsledků (Ridgell a Lounsbury, 2004). Stejně tak existuje řada výzkumů, že efektivním prediktorem akademického úspěchu je také odhodlání (vytrvalost, vášeň) (Akos a Kretchmar, 2017).

Sabri et al. (2020) došli ke zjištění, že studijní úspěch souvisí s **financemi**, resp. ekonomickou socializací rodiny. Studenti s vyšší mírou finanční podpory od rodičů, kteří díky tomu pocítují menší dopady ekonomického tlaku a s tím spojeného stresu, dosahují také lepších studijních výsledků a jsou se svým studiem více spokojeni. S otázkou financování se pojí také problematika zaměstnání při studiu. Výzkumy (Callender, 2008; Curtis a Shani, 2002) se shodují, že aktivita na trhu práce v období studia má negativní dopady na akademické výsledky a na dobu potřebnou k ukončení studia.

Z výzkumů vyplývá, že kromě jiných motivačních a autoregulačních prediktorů, má při dosahování akademických výsledků u vysokoškolských studentů velký význam self-efficacy a autoregulace jejich učení (Richardson Abraham a Bond, 2012; Robbins et al., 2004). O self-efficacy jako prediktoru akademického úspěchu uvažují také Lecompte et al. (1983) či McKenzie a Schweitzer (2001). Zhang a Aasheim (2011) zase hovoří o engagementu, který je vedle motivace a účasti nejdůležitějším osobním faktorem akademického úspěchu. Rashid a Asghar (2016) zdůrazňují vliv jak engagementu, tak autoregulace učení při utváření akademického úspěchu. McKenzie a Schweitzer (2001) navíc dodávají, že je to také spokojenost s univerzitou, sociální podporou, kariérovou orientací a finanční situací, co ovlivňuje úspěch u studentů.

Poznání, že žádný z faktorů sám o sobě není schopen plně předpovědět akademický úspěch, zapříčinilo snahu výzkumníků vyvinout složité algoritmy a modely, které zahrnují a berou v úvahu více faktorů. Výzkumy zkoumaly akademické a nekognitivní prediktory jak odděleně, tak v kombinaci (Lust, Meskens a Ahues, 2014).

Ku příkladu Zhang a Aasheim (2011) navrhli v rámci své studie zobecněný rámec, kategorizaci faktorů, jež souvisejí s akademickým úspěchem. Faktory zde rozdělili do sedmi skupin. První z nich jsou faktory osobní, jako například odhodlání, vytrvalost, motivace či schopnost soustředit se. Dále se jedná o faktory rodinné, kam řadí ku příkladu počet sourozenců, socioekonomický status, rodinný stav. Třetí faktory souvisí s vrstevníky, tedy se spolužáky, přáteli či členy skupiny. Důležitými faktory jsou také předmět či obsah vzdělávání. Mluvíme zde například o struktuře předmětu, zásadách zkoušení a hodnocení,

volbě učebnic či studijních materiálů. Dalším faktorem jsou činitelé dané instituce, jako vyučující, poradci a další zaměstnanci školy. V neposlední řadě se zde řadí také faktory institucionální, kam se řadí ku příkladu akreditace a reputace vzdělávacího programu a studijních oborů, umístění instituce, dostupnost, nabízená stipendia, možnost ubytování apod. Posledními, sedmými faktory jsou sociální, kde autoři zmiňují ekonomiku, kriminalitu, trendy ve společnosti či technologie. Podobně se na situaci dívají také Kennett a Reed (2009), kteří dělí tyto faktory na akademické, institucionální, sociální, rodinné a finanční.

York, Gibson a Rankin (2015) považují akademický úspěch za amorfní konstrukt zahrnující širokou škálu výsledků vzdělávání, a to od získání titulu po morální rozvoj. Za povšimnutí stojí také jejich názor, že nejednoznačnost definice a široká aplikace termínu ztěžuje možnosti a schopnosti jasně zkoumat akademický úspěch, a tím i volit cesty ke zvýšení institucionální efektivity. To znamená nejasnosti a obtížné rozhodování v tom, kam zaměřovat vzácné lidské, časové a ekonomické zdroje. Zhang a Aasheim (2011) proto u vzdělávacích institucí zdůrazňují důležitost porozumění nejvýraznějším faktorům, které akademický úspěch ovlivňují, aby mohlo docházet ke zvyšování tohoto úspěchu.

Pro naši studii byly zvoleny tři faktory, které jsme zkoumali v souvislosti s akademickým úspěchem. Jsou jimi v současnosti hojně diskutované konstrukty engagement, self-efficacy a autoregulace učení, kterým se podrobněji věnujeme v následujících kapitolách.

2.1 Engagement

Podobně jako je tomu u akademického úspěchu, ani u akademického engagementu neexistuje jasná, jednoduchá a obecně přijímaná definice (Teague a Gardner, 2018). Stoeber et al. (2011) považují akademický engagement (v českém prostředí překládáno jako angažovanost) za jeden z hlavních zájmů pedagogické psychologie. Dle Krause a Coates (2008) je engagement širokým fenoménem zahrnujícím akademické i vybrané neakademické a sociální aspekty zkušeností u studentů. Poskytuje také prostředek ke zjištění, zdali se studenti do své studijní, potažmo univerzitní vzdělávací komunity zapojují takovými způsoby, které podporují vysoce kvalitní učení. Hudig et al. (2021) hovoří o engagementu a cílevědomosti při studiu jako o ústředních dimenzích studentského blahobytu a prediktoru studijního úspěchu, stejně tak Zhang a Aasheim (2011) vidí engagement jako jeden z nejdůležitějších faktorů tohoto úspěchu. Podobně se o engagementu vyjadřují ve svém výzkumu i Salanova et al. (2010), Tuominen-Soini,

Salmela-Aro a Niemivirta (2012) či Widlund, Tuominen a Korhonen (2018), kteří jej považují za hlavní ukazatel akademické pohody a silného nositele akademického výkonu. Skinner a Pitzer (2012) také udávají, že engagement v učení pomáhá studentům formovat jejich každodenní zkušenosti a mají zásadní vliv na jejich akademický rozvoj. Hudig et al. (2021) dodávají, že angažovaní studenti se cítí být oddaní svému studiu a investují svůj čas a energii do vzdělávacích aktivit.

Teague a Gardner (2018) tvrdí, že jedním z aspektů engagementu je, že studenti jsou při studiu aktivní, přemýšlí, uvažují a zapojují se do průběhu svého učení tak, že se dostávají nad rámec pouhého pasivního naslouchání, pozorování či čtení. Stejně tak tito studenti ochotně přijímají strategie vedoucí ke smysluplnému a hlubšímu učení (na rozdíl od strategií povrchních, ve kterých studenti spatřují dosažení požadovaného stupně vzdělání za co nejmenšího úsilí). Skinner et al. (2008) chápou akademický engagement jako výsledek procesu, kdy škola poskytuje studentům sociální kontext, díky kterému se mohou cítit autonomní, kompetentní a dává jim pocit sounáležitosti.

Schaufeli et al. (2002b) definují tento jev jako pozitivní, naplňující stav mysli související s prací, jenž se vyznačuje pohlčením, rázností a oddaností. Spíše než momentálního, specifického stavu, zaměřeného na konkrétní objekt, událost či na jednotlivce, se engagement týká afektivního kognitivního stavu trvalejšího a pronikavějšího rázu. Pohlčení, či také zaujetí, autoři chápou jako hluboké ponoření jedince do práce, kdy je plně soustředěn, odpoutání pozornosti od činnosti je pro něj obtížné a dochází ke zkreslenému vnímání času. Ráznost se projevuje vysokou úrovní energie, vytrvalostí, duševní odolností, ochotou investovat do práce značné úsilí i přes to, že se objeví potíže. Oddanost, či obětavost, pak můžeme chápat jako nadšení, inspiraci, smysl pro význam, hrdost či výzvu.

Fredricks, Blumenfeld a Paris (2004) hovoří o trojí definici engagementu. Jednou z nich je behaviorální engagement, který stojí na myšlence participace. Zahrnuje tedy zapojení se do akademických, společenských a mimoškolních aktivit a je zásadní pro dosahování pozitivních akademických výsledků, stejně jako pro prevenci předčasného ukončení studia. Dále se jedná o emocionální engagement, který tvoří pozitivní i negativní vztahy s vyučujícími, spolužáky i univerzitou jako celkem, což ovlivňuje a motivuje studenty řádně pracovat na svém studiu. Poslední definicí je engagement kognitivní zahrnující přemýšlivost a ochotu vynakládat úsilí nezbytné k pochopení složitých myšlenek a ovládnutí obtížných dovedností. Skinner et al. (2008) to zúžil pouze na dvě oblasti – behaviorální a emocionální.

V jeho pojetí je behaviorální engagement měřen ukazateli jako jsou úsilí, námaha, intenzita a zaujetí, u engagementu emocionálního se jedná o zájem, požitek, nadšení a vitalitu.

Coates (2006) zase navrhl, aby engagement studentů do jejich studia byl konceptualizován z hlediska devíti kvalit – konstruktivní výuka, aktivní učení, přístup učitelů, interakce mezi studenty a zaměstnanci univerzity, podpůrné učební prostředí, kolaborativní práce, mimotřídní spolupráce, doplňkové aktivity a akademická výzva. Tento pohled přenesl již i do online prostředí, kam řadí kvality jako online engagement, online spolupráce, online sociální interakce, online kontakt se zaměstnanci či online výuka jako taková.

Akademický engagement na individuální úrovni zobrazuje zapojení studentů do vzdělávání, množství energie, které věnují studiu. Obvykle proto bývá zachycena několika ukazateli. Ku příkladu to, jak si studenti své studium užívají, s jakou důsledností pracují a jsou aktivní během semestru, a nakonec kolik času a energie jsou ochotni do svého studia investovat (Salamonson, Andrew a Everett, 2009). Teague a Gardner (2018) podobně tvrdí, že engagement si žádá aktivního myšlení, což je také jedna z hlavních součástí rozvoje pocitu (nejen) intelektuální nezávislosti. Pojímá také hlubší a smysluplné učení, podporuje hloubku porozumění. Salmela-Aro a Read (2017) upozorňují na to, že nadměrné investování času a úsilí do vzdělávacích aktivit může vést u studentů až k nadměrnému vyčerpání.

Do konceptu engagementu je stejně tak zahrnováno specifické chápání vztahu mezi studenty a institucemi. Ty napomáhají vytváření takového prostředí, které umožňuje učení, poskytuje k němu příležitosti. Za konečný výsledek učení však zodpovídá sám student. Engagement tedy vyplývá z dynamické souhry podmínek a aktivit studenta a instituce (Krause a Coates, 2008). Coates (2006) ve své publikaci navíc dodává, že engagement je nejen velmi užitečným mechanismem pro interpretaci vztahu studenta a instituce, ale obecněji také pro objasnění dynamiky a kvality vysokoškolského vzdělávání.

Carini, Kuh a Klein (2006) tvrdí, že engagement studentů můžeme v obecnosti považovat za jeden z řádnějších prediktorů učení a osobního rozvoje. Ku příkladu, čím intenzivněji studenti daný předmět studují a procvičují se v něm, tím více se o něm učí. Čím častěji a více získávají zpětnou vazbu svého psaní, analýzy či řešení problémů, tím jsou ve své praxi zběhlejší. Shulman (2002) navíc dodává, že engagement také napomáhá k vytváření základních dispozic a dovedností, jež jsou nezbytné pro budoucí produktivní a uspokojivý život. Tedy studenti podílející se na vzdělávacích činnostech při svém studiu také rozvíjejí své návyky a schopnosti permanentního učení a rozvoje.

Marciano (2013) připodobňuje engagement k motivaci, ale nepovažuje jej za její synonymum. Dle něj je engagement spojen s vnitřním citem pro závazek, pro lojalitu a hrdost, který je silně stabilní. Naproti tomu úroveň motivace je ve velké míře ovlivňována vnějšími faktory, stejně jako očekáváními, kdy bude jedinec náležitě odměněn za vynaložené úsilí. Proto u osob s vysokou mírou engagementu zůstává také vyšší míra motivace, navzdory nepříznivým podmínkám a okolnostem. Oproti tomu u jedinců vykazujících nízkou mírou engagementu je motivace přítomna pouze v případě podmínek příznivých či v případě, že se snaží dosáhnout jistého cíle, který je v jejich prospěch. Podobně na situaci nahlíží také Horváthová, Bláha a Čopíková (2016), kteří tvrdí, že mezi engagementem a motivací existuje pouze tenká hranice, jedná se o dva procesy, které se navzájem doplňují. Engagement se dle nich řadí do stavu bytí, zatímco motivace je dynamičtější. Skinner a Pitzer (2012) zase vidí engagement jako viditelný projev motivace v chování. Nagabhushan (2018) navíc dodává, že behaviorální engagement je potřebný pro přenos motivačních hodnot a postojů do procesu učení. Je však potřeba také zmínit skutečnost, na kterou upozorňují Greene, Marti a McClenney (2008), a sice že i studenti, kteří ukončují své studium předčasně, mají vysokou úroveň engagementu. Avšak mají problémy akademického rázu, což poukazuje na mezeru mezi úsilím studentů a jejich konečným výsledkem.

Podpora engagementu u studentů

Bhattachayya a Bodner (2014) v rámci své studie identifikoval a popsal tři vzájemně propojené faktory, které podpořily rozvoj studentů. Zaměřovaly se na snahu studentů hledat v učení smysl a hloubku. Bylo důležité, aby studenti vnímali, že daný úkol je „skutečný“, tedy že cílem aktivity je konkrétní výsledek proveditelný v praxi. Dále je také podstatné, aby student vnímal dosažení tohoto cíle jako „autentický“ proces, konkrétní a skutečný postup, pomocí kterého by student výsledků mohl docílit. Třetí faktor pak tvořila potřeba vedení, opory od „znalého druhého“, tedy vyučujícího, a to prostřednictvím zpětné vazby. V případě přítomnosti těchto tří zmiňovaných prvků došlo k proměně postojů studentů k procesu učení. Nevnímali učení jen povrchně, jako nutnost pro ukončení studia, ale vnímali také jeho hodnotu a užitečnost pro budoucí uplatnění. Johnson (2017) ve své studii zase zkoumá, jakou roli mají vyučující při podpoře studentů a rozvíjení jejich odpovědnosti a nabývání nezávislosti. Podpora nezávislosti vyžaduje, aby se studenti stali aktivnějšími aktéry, nejen pouhými pasivními pozorovateli.

Teague a Gardner (2018) se ve své publikaci zaměřili na to, jak ve třídách a v rámci předmětu engagement u studentů podporovat. Upozorňují však také na to, že v literatuře existuje jen málo praktických návodů, jak v tomto případě postupovat. Autoři tedy navrhují, aby byl engagement podporován prostřednictvím lekcí skautingu (The Lessons of Scouting). Vysvětlují přínos skautingu v několika oblastech. Jednou z nich je, že má značné zkušenosti s pomocí (nejen) mládeži v rozvíjení sebe sama a zapojování se do společnosti. Dále také množství skautských aktivit podporují rozvoj engagementu a nakonec, že skauting vynakládá značné úsilí, aby byla u jeho programu podpořena co největší účinnost a poutavost. Autoři vybrali tři lekce skautingu podstatné pro podporu engagementu.

První z nich zní „*Nechte to, co je jednoduché, aby bylo i zábavné.*“ – zachovat jednoduchost zároveň znamená zachovat autenticitu. Jedná se o přijímání úkolů a aktivit, které jsou skutečné, autentické a hledání způsobů, jak je učinit zábavné, příjemné. V rámci skautingu se také setkáváme s tím, že mnoho reálných úkolů přeměňuje ve výzvy, hry či soutěže. Je však potřeba trocha kreativity a snahy hledat a najít zábavu v jinak všedních věcech. Ve chvíli, kdy učení začne jedince bavit, zvyšuje se také pravděpodobnost, že se zapojí, bude angažovaný (Teague a Gardner, 2018). Podobně pak Hamari et al. (2016) uvádí, že engagement je ústředním pojmem výzkumů učení, jež je založeno na hrách. Nutno ale podotknout, že studií, které zkoumají psychologický engagement v kontextu hry založené na učení, existuje stále velmi málo. Přesto však můžeme uvést ku příkladu výzkum Coller a Shernoff (2009), kteří zjistili, že studenti vypracovávající úkoly a činnosti, které byly založeny na hře, byli do těchto aktivit také více angažováni než ti studenti, kteří je vypracovávali v běžné formě. Misra, Eyombo a Philips (2019) přidávají do povědomí novou rovinu her a zábavy a tvrdí, že akademičtí vyučující začínají vnímat a využívat digitálních her a simulace jako nových forem učení a motivace, stejně jako prostředek k úspěšnému engagementu a akademickému úspěchu.

Druhá lekce se zaměřuje na „*Rozpoznání příležitostí k učení. Nedělejte pro mládež to, co mohou udělat pro sebe.*“. Hlavní myšlenkou je fakt, že když dospělý, vyučující udělá za studenta úkol, který je schopen vyřešit sám, obírá ho tak o příležitost k učení. Podstatné je dát studentům možnost rozhodnout se a přijít na řešení za pomoci vlastních znalostí a dovedností. Může však být obtížné najít hranice, kdy je student ještě schopen úkol vykonat pomocí vlastních sil a kdy už to sahá za úroveň jeho možností a dovedností (Teague a Gardner, 2018).

Poslední, třetí lekce hlásá „*Poskytněte bezpečné prostředí pro selhání.*“. V případě větší volnosti a zodpovědnosti studentů za sebe samé vzniká také vyšší pravděpodobnost jejich selhání. Učení a procvičování nových dovedností si žádá trpělivost a dostatek času. Je třeba počítat s tím, že v souvislosti s nedokonalým rozvinutím dovedností a špatnou volbou řešení může docházet k neúspěšným pokusům o zvládnutí úkolů. Poskytnutí příležitosti vyzkoušet něco nového a následně v tom selhat může sloužit jako významný vyučovací nástroj. Když budou studenti vnímat neúspěch jako příležitost k učení, i když možná nepříjemnou, mohou se tak upevňovat v oblasti vytrvalosti, statečnosti a odhodlání (Teague a Gardner, 2018).

2.2 Self-efficacy

Tento fenomén má v českém prostředí mnoho překladů. Jak uvádí Gavora et al. (2020, s. 17) „*pojem self efficacy není snadný pojem ani po věcné, ani po terminologické stránce*“. Ku příkladu Janoušek již v roce 1992 přeložil tento pojem jako „sebeuplatnění“, o 4 roky později ji ve své publikaci Nakonečný (1996) uvádí jako „vnímanou sebe-výkonnost“. Urbánek a Čermák (1997) o ní ve svém článku uvažují jako o „sebedůvěře ve vlastní schopnosti, sebeúčinnosti, sebeuplatnění“. Na českém území v této problematice velmi angažovaná autorka Hoskovcová (2006) tento pojem překládá jako „vnímanou osobní účinnost“, Mareš (2013) stejně jako Gavora et al. (2020) pak jako „vnímanou vlastní zdatnost“. V rámci této diplomové práce se přikláníme nejvíce k českému výrazu „sebeúčinnost“, avšak z důvodů nejednotnosti českého překladu jsme se rozhodli pro využívání anglického termínu „self-efficacy“.

Tento pojem poprvé použil americký psycholog Albert Bandura. Jedná se o součást jeho nejvýznamnější a nejnámější teorie sociálně-kognitivního učení (Majerčíková et al., 2012). Sám autor (Bandura, 2001) chápe self-efficacy jako víru ve vlastní schopnost úspěšně vykonávat jisté činnosti či se chovat určitým způsobem tak, aby jedinec dosáhl požadovaného cíle. Osoba s touto vírou bude s jistotou pravděpodobností podávat takový výkon, aby cílů bylo dosaženo. Podobně o problematice uvažuje také Hoskovcová (2006, s. 63-64), která vidí self-efficacy jako víru jedince, „*že může mít kontrolu nad událostmi nebo že může ovlivňovat svůj život*“. Popisovaný fenomén souvisí s motivací, jelikož mínění jedince o svých schopnostech a možnostech ovlivňuje očekávání dalšího chování. Gavora et al. (2020) tvrdí, že přesvědčení o self-efficacy ovlivňuje to, jak jedinec myslí, jak se cítí, jakým způsobem se chová a jak sám sebe motivuje. S tím se částečně shoduje také Bandura (1994), když tvrdí, že pokud jedinec u sebe vnímá silnou self-efficacy, tak si také více věří

a ke složitým úkolům se staví jako k výzvě, nikoli hrozbě. Definuje si obtížné cíle a vykazuje vytrvalost a odhodlání v průběhu jejich dosahování. V případě neúspěchu jej nastalá situace nezlomí, vidí důvod svého selhání v nedostačujícím úsilí či schopnostech, které však lze napravit a posilnit. Naopak jedinec s nízkou self-efficacy se složitým úkolům vyhýbá, má pochyby o vlastních schopnostech. Místo cest k řešení hledá důvody ospravedlňující jeho nedostatečný výkon. V případě neúspěchu se jeho úsilí snižuje, jedinec se snadno vzdává. Své selhání odůvodňuje nedostatečnými schopnostmi a zdůrazňuje absenci nápravy. Haškovcová (2006) dodává, že takoví jedinci jsou více psychicky zranitelní, častěji se u nich objevují deprese, snáze podléhají stresu a stávají se obětmi sebe sama i svého okolí.

Přesvědčení o schopnostech jedince provádět a organizovat činnost vedoucí k touženým výsledkům je vytvářeno na základě informací pocházejících ze čtyř zdrojů. Jedním z nich je autentická zkušenost se zvládnutím daného úkolu. V případě úspěchu je podporována sebedůvěra, neúspěch zase v jedinci vyvolává pochybnosti. Nejúčinnější zkušeností je ta, která vznikla vynaložením vytrvalého úsilí při překonávání překážek. Další je zkušenost zástupná, zprostředkovaná jinými osobami. Tyto vzory dávají jedinci model, jak postupovat při zvládnutí určité situace. Třetím zdrojem je přesvědčení jedince od jeho okolí, že vlastní potřebnou schopnost. Posledním zdrojem je pak vědomí o fyziologickém stavu jedince. Redukce stresu či lepší fyzický stav mohou napomáhat zvyšování self-efficacy. Je to z toho důvodu, že stavy jako bolest či únava jsou vnímány jako známky fyzické neschopnosti, což zabraňuje zvládnutí úlohy, jež vyžaduje vytrvalost a sílu (Janoušek, 1992).

Self-efficacy v akademickém prostředí

Jak již bylo uvedeno výše, akademický úspěch je ovlivňován mnoha faktory, kdy self-efficacy do této skupiny neodmyslitelně patří. S tím souhlasí již Lecompte et al. (1983) či Multon, Brown a Lent (1991), kteří self-efficacy definovali jako studentovo přesvědčení kladně ovlivňující jeho akademický výkon, studijní úsilí a také akademický úspěch. Podobně se na to dívají také Richardson, Abraham a Bond (2012) či Robbins et al. (2004), kteří tvrdí, že má self-efficacy zásadní význam při dosahování akademických výsledků u studentů. Dle Mohammadyari (2012) self-efficacy přímo ovlivňuje množství úsilí vynaložené k učení, vytrvalost, typy studijních úkolů, stejně jako výsledky. Podobně pak podle Schnell et al. (2015) (nejen) studenti s vyšší vírou v self-efficacy si také kladou vyšší cíle, provádějí komplikovanější úkoly a získávají lepší ohodnocení, Vantieghem, Vermeersch a Van Houtte (2014) k tomu přidávají ještě vhodnou organizaci svého času a větší potěšení z učení. I proto jsou takoví studenti více dychtiví do učení, vykazují nižší míru prokrastinace a jiných

nepříznivých strategií učení, jako je ku příkladu vyhýbání se cílům (Mohammadyari, 2012; Pintrich, 2004).

Self-efficacy u studentů je předmětem zájmu zahraničních studií již delší dobu. Ovšem výzkumy prováděné v rámci této věkové skupiny jsou náročnější. Možná i z toho důvodu stojí v rámci českého výzkumu poněkud na pozadí. S přesnějšími výzkumy self-efficacy se setkáváme spíše u dětí předškolního věku (Wiegerová et al., 2012).

Jelikož však v zahraničí jich bylo provedeno velké množství, představme si nyní některé z nich. Ku příkladu dle Alhadabi a Karpinski (2020) poskytuje vyšší self-efficacy studentům dovednosti a postoje podporující jejich výkon a úspěch. Zimmerman (1989) uvádí, že studenti s vyšší mírou self-efficacy iniciují a řídí své úsilí získat znalosti a dovednosti osobně spíše, než aby se spoléhali na vyučující, rodiče či jiné činitele ovlivňující studium. K tomu Schnell et al. (2015) dodávají, že takoví studenti mají tendenci stanovovat si vyšší cíle, vypracovávat náročnější úkoly, a s tím i získávat lepší výsledky.

Jak uvádí Gavora et al. (2020), orientace výzkumníků na oblast self-efficacy u studentů značně roste, stejně jako se rozšiřuje okruh témat souvisejících s touto problematikou. Proto není v našich silách uvést výsledky všech doteď prováděných výzkumů, proto zde uvádíme pouze stručný přehled některých z nich. Ku příkladu již v roce 1998 ve svém výzkumu Stajkovic a Luthans (1998) zjistili, že existuje silný pozitivní vztah mezi self-efficacy a akademickým výkonem. K podobným výsledkům došli v rámci výzkumu také Honicke a Broadbent (2016), kdy bylo prokázáno, že self-efficacy mírně koreluje s akademickým výkonem. Tento vztah také ovlivňuje množství moderátorů, jako jsou orientace na cíl, regulace úsilí či strategie zpracování. Stejně tak autoři zjistili, že self-efficacy koreluje se strategiemi autoregulace učení, čemuž se budeme dále věnovat v textu níže.

Některé studie (Alt, 2015; Marsden, Carroll a Neill, 2005) také ukázaly, že nízká self-efficacy může být ve vysokoškolském vzdělávání spojena s problémy nepoctivého akademického chování, jako je podvádění. Je tedy třeba self-efficacy u studentů na akademické půdě podporovat a vyhýbat se tak těmto negativním jevům. Podobně Pritchard a Wilson (2003) ve své studii uvádějí, že u vysokoškolských studentů s nižší mírou self-efficacy byla indikována vyšší míra tendencí opustit školu než jejich vrstevníci, jejichž self-efficacy bylo na vyšší úrovni.

Z výzkumů podobně vyplývá, že akademická self-efficacy má významnou souvislost se schopností zapamatování si informací a udržení je v paměti (Pritchard a Wilson, 2003),

a stejně tak je jedním z nejlepších prediktorů vysokoškolské spokojenosti (DeWitz a Walsh, 2002). Richardson, Abraham a Bond (2012) ve své studii uvádějí, že self-efficacy v rámci výkonu studenta, kterou popisují jako schopnost čerpat z minulých zkušeností pro definování očekávání výkonu při budoucím úkolu, velmi silně korelovala se studijním průměrem. Mohammadyari (2012) či Fong et al. (2017) zase zjistili pozitivní vztahy mezi self-efficacy ve vztahu k akademickým výsledkům a k vytrvalosti studentů.

Jak se tedy ukazuje, tento koncept je ve vzdělávacím kontextu důležitým a užitečným. Kromě vnějšího pohledu na studenta a jeho výkon hovoříme navíc o pohledu vnitřním, subjektivním, který si jedinec sám na sebe vytvořil. Oba pohledy se přitom málokdy shodují (Wiegerová et al., 2012).

2.3 Autoregulace učení

Pojem autoregulace

Pro objasnění termínu autoregulace učení je třeba nejdříve definovat, co je to samotná autoregulace. Můžeme ji vnímat jak v širším, tak užším pojetí. V prvním případě se jedná o „*individuální proces, ve kterém dochází k interakci kognitivních a nonkognitivních aktivit ovlivňující jedincovo jednání*“. V případě druhém se autoregulace pojí s konkrétnějším jednáním či situací (Hladík a Vávrová, 2011, s. 7). Čáp a Mareš (2007, s. 506) rozeznávají dva základní zdroje, ze kterých se autoregulace vyvíjí. Jedním z nich jsou zdroje primárně vnější (rodiče, přátelé, vyučující), druhým pak zdroje primárně vnitřní (osobnostní autoregulace), kdy se projevuje potřeba jednotlivce „*sám se sebou něco udělat a sám ze sebe něco udělat*“. Naopak Hrbáčková (2011) se na situaci dívá trochu jinak. Tvrdí, že je třeba rozlišovat pojmy autoregulace a sebekontrola. Autoregulace vychází z vnitřní motivace jedince – pokud tedy motivace přichází zvnějšku, nejedná se již o autoregulaci. V rámci procesu autoregulace dochází u jedince k regulaci jeho jednání z vlastní vůle, on sám to chce. Naopak u procesu sebekontroly dochází k regulaci vlastního chování či učení na základě požadavků vnějšího okolí.

Zimmerman (2000) vidí sebekontrolu jako jakýsi stupeň před autoregulací. K jisté úrovni autoregulace je nejdříve nezbytná jistá míra sociální opory a podpory. Jedinec prochází, mnohdy neuvědomovaně, čtvero fázemi. Jsou jimi pozorování, napodobování, sebekontrola (demonstrace modelové dovednosti jedincem v konkrétních podmínkách) a nakonec námi zdůrazňovaná autoregulace (aplikace dovednosti a její adaptování v proměnlivých podmínkách).

Mareš (2010) také odlišuje dva základní přístupy k autoregulaci. Jedním z nich je psychologický (self-regulation), kdy autoregulace je chápána jako jakási charakteristika jedince, studenta. Zahrnuje vzdělávání a výchovu všech věkových kategorií a dělí se na dvě úrovně. Nízká úroveň zahrnuje aktivity uskutečňované z důvodu uvědomovaného vnějšího tlaku od dospělých jedinců, které na studenta působí nepříjemně. V rámci vysoké úrovně autoregulace naopak hovoříme o aktivitách prováděných samostatně, svobodně, jelikož je sám jedinec považuje za důležité (Ryan a Deci, 2000). Druhý přístup je pedagogický (self-direction), respektive andragogický, jelikož se s ním pracuje převážně v oblasti vzdělávání dospělých. Ústředním tématem je zde vnitřní řízení a kontrola vs. vnější řízení a kontrola. Zde rozlišujeme tři dimenze – sociologickou (student řídí, vede sám sebe nezávisle na ostatních), pedagogickou (student vyučuje sám sebe) a psychologickou (role psychologických aspektů učení – psychické potřeby, kritické myšlení, odpovědnost studentů) (Mareš, 2010).

Autoregulace je tedy o přirozený proces ovlivňující chování každého z nás. Všichni se v rámci dosahování životních cílů o autoregulaci pokoušíme. Rozdíl je v její kvalitě a kvantitě u jednotlivých jedinců, na kolik jsou v ní úspěšní (Hladík a Vávrová, 2011).

Definice autoregulace učení

Zimmerman (1989) definoval akademickou autoregulaci jako rozsah, ve kterém jsou studenti behaviorálně, metakognitivně a motivačně aktivní při dosahování svých učebních cílů (znalostí, dovedností, uplatnění, uznání). Nejedná se tedy o nějakou mentální schopnost (jako např. inteligence) či studijní dovednost (jako např. zběhlost ve čtení), ale spíše o proces řízení sebe samého, transformaci mentálních schopností do dovedností, které jedinec ke studiu potřebuje. Autor (Zimmerman, 2002) ve své pozdější práci dodává, že student v rámci procesu autoregulace učení přebírá svůj proces učení i zodpovědnost za jeho výsledky do vlastních rukou. Je nejenom studentem, ale i sám sobě učitelem.

Podobně Pressley et al. (1989) tyto strategie definují jako procesy, které v případě přizpůsobení požadavkům úkolů usnadňují výkon. To znamená, že tyto procesy, které jsou studentem prováděny na různých úrovních (afektivní, behaviorální, kognitivní a metakognitivní), pomáhají snadněji dosáhnout studijních úkolů a cílů. S tím se částečně shoduje také Pintrich (2000), který jedince využívajícího autoregulaci učení vidí jako aktéra vlastního procesu učení, a to jak v rámci jednotlivých činností, tak i motivace a metakognice. Jedinec se snaží o dosažení svých cílů, řídí a iniciuje své poznání, využívá specifické strategie učení v závislosti na kontextu učení. Autor (Pintrich, 2004), podobně jako jeho

předchůdci, v rámci autoregulace učení neuvádí pouze faktory kognitivní, ale také motivační, afektivní a kontextové, které ovlivňují výsledky akademického výkonu, jako jsou studijní průměr, výsledky u zkoušek či závěrečné hodnocení v rámci daného předmětu. Hrbáčková (2011) považuje autoregulaci učení za proces, kdy dochází k řízení vlastního učení. Student přebírá nad svým učením kontrolu a tento proces a ostatní chování, které směřuje k dosahování studijních cílů, dokáže reálně zhodnotit a regulovat, usměrnit.

Vidíme tedy, že autoregulace učení není již tak docela novým termínem, ovšem v rámci pedagogiky se s ním příliš nesetkáváme (Hladík, Vávrová, 2011). Jelikož existuje množství definic seberegulovaného učení, Lennon (2010) se je pokusil na základě společných prvků shrnout do tří bodů. Za prvé, že studenti jsou si vědomi svých autoregulačních procesů, stejně jako toho, jak je mohou využít ke zlepšení svých studijních výsledků. Autoregulace tedy jako vědomý proces. Druhý bod se vztahuje k tomu, že studenti si v rámci učení utvářejí zpětnou vazbu k vlastní osobě. Sledují efektivitu používaných strategií a metod, což způsobuje skryté změny ve vnímání sebe sama či zjevné změny v chování. Tedy autoregulace jako potenciál zlepšení a změny. Poslední bod se vztahuje ke skutečnosti, že autoregulace obsahuje také složku motivační. K efektivnímu fungování autoregulace je potřeba dostatečné množství úsilí, času a pozornosti, k čemuž musí být jedinec dostatečně motivován. Tedy motivace jako podmínka úspěšné autoregulace.

Seberegulovaní jedinci si pro konkrétní úkol stanovují specifické učební cíle, pro jejichž dosažení používají vhodných strategií. Svůj pokrok monitorují, hodnotí a dle toho upravují i své učební strategie. Jsou také schopní a ochotní dle potřeby vyhledat pomoc a upravují své vzdělávací prostředí tak, aby napomáhalo učení (Alhadabi a Karpinski, 2020). Jedinec, který vhodně ovládá autoregulaci tedy *„ví, kam směřuje a čeho chce dosáhnout, zároveň také ví, jak svého cíle dosáhnout a v tom se liší od méně úspěšných spolužáků“*. Pedagog by měl pomáhat žákům a studentům tak, aby byli tito jedinci později schopni pomoci sami sobě (Hrbáčková, 2011, s. 11).

Dále dle Hrbáčkové (2011) není reálné, aby si jedinec veškeré vědomosti a informace osvojil pouze v průběhu školní docházky. Je potřeba, aby se vzdělával v průběhu celého svého života. Podobný názor uvádí již Boekaerts (1999), která tvrdí, že schopnost regulovat vlastní vzdělávání je klíčový prvek k úspěšnému učení nejen v prostředí školy, ale i mimo ni. Autoregulace je tedy schopnost rozvíjet své dovednosti, znalosti a postoje, jež je možno přesunout z jednoho vzdělávacího kontextu do druhého. Podobně tak je lze přenést z učebních situací, v nichž byly informace získány, do kontextu práce a volného času.

Pro to, aby zvládl jedinec sám řídit své učení, aby na sobě pracoval a zdokonaloval se, je třeba, aby si osvojil množství kompetencí, mezi něž se řadí také autoregulace učení. V rámci této kompetence je podstatná řada znalostí a dovedností, které studenti ovládají. Především se jedná o stanovení si vlastních studijních cílů, sebemotivace, posouzení obtížnosti úkolu či cíle učení, posouzení a aktivace odborných znalostí, soustředění pozornosti na studium, znalost o příčinách studijního (ne)úspěchu, volba a využití vhodných strategií učení, získávání informací z různých zdrojů, vhodný time-management, modifikace prostředí pro učení, zhodnocení vlastního pokroku v procesu učení a případné překonání překážek, které v učení brání, sebereflexe či uvažování o příštím průběhu učení (Hrbáčková, 2011).

Dle výzkumu Heikkila a Lonka (2006) vyšší míra autoregulace učení u vysokoškolských studentů pozitivně koreluje s celkovým úspěchem, zatímco nedostatek této regulace s úspěchem souvisí negativně. Autoři také došli ke zjištění, že existuje spojitost mezi očekáváním úspěchu studenta a autoregulací učení. Ti studenti, kteří očekávali svůj úspěch také vyjádřili svou připravenost regulovat vlastní procesy učení. Podobně se na situaci dívají i Richardson, Abraham a Bond (2012) či Robbins et al. (2004), dle kterých má autoregulace učení velký vliv na dosahované akademické výsledky u studentů. Rashid a Asghar (2016) upozorňují, že autoregulace učení je podporováno jako jedna z hlavních dovedností studentů 21. století, a proto je její rozvoj hojně zdůrazňován.

Modely autoregulace učení

Fáze a oblasti autoregulace učení dle Pintricha (2004)

Autoregulované učení obsahuje čtyři fáze, kam zařazujeme stanovování cílů, monitorování, kontrola a reakce a reflexe. Stejně tak zahrnuje čtyři oblasti, kdy se konkrétně jedná o kognici, motivaci, jednání a kontext. V těch studenti regulují své učení (Pintrich, 2004). V první fázi, tedy fázi plánování a stanovování cílů (respektive promyšlení, plánování a aktivování) student kognitivně identifikuje své cíle, aktivuje znalosti, které doposud o dané problematice nestrádal. Díky tomu si osvojí vhodnou cílovou orientaci, zhodnotí úkol a cíl jako takový (obtížnost, přínos, hodnota, vlastní možnosti jeho dosažení). V souvislosti s tím je určen požadovaný čas a úsilí potřebné k dosažení daného cíle. Nakonec by si měl jedinec daný úkol promyslet a seznámit se s kontextem, se souvislostmi, které celou aktivitu provází, ve kterých se to bude odehrávat (Alhadabi a Karpinski, 2020). Fáze druhá se týká procesů monitorování představující metakognitivní povědomí o množství aspektů týkající se daného jedince, úkolu či kontextu. Tedy pozorování a uvažování o sobě samém, jak poznávám, jaké jsou mé emoce, motivy, úsilí, využití času. Fáze třetí v sobě zahrnuje snahy o kontrolu

a regulaci množství pojetí sebe sama, úkolu či kontextu. Mluvíme zde o volbě vhodných strategií k dosažení požadovaného výsledku, při neúspěchu proměnění úkolu či rezignování. Poslední, čtvrtá fáze, představuje různé způsoby reagování a úvah o sobě, úkolu či kontextu. To zahrnuje posouzení odvedené práce, uvědomění si svých emocí a pocitů po ukončení činnosti, úvahy o budoucím jednání, zhodnocení kontextu. Autor uvádí, že se jedná o obecně časově uspořádanou posloupnost, kterou by při plnění úkolu měli jedinci procházet, avšak není vyloučeno, že se jejich pořadí může měnit (Pintrich, 2004).

Model autoregulovaného učení dle Boekaertsové (1999)

Tento konstrukt vystihuje klíčové složky, které jsou součástí úspěšného učení. Snaží se o vysvětlování vzájemných a opakujících se interakcí mezi jednotlivými složkami. Umožňuje také propojení učení a úspěchů přímo k studentovu „já“, ke strukturám jeho cílů, motivaci, vůli a emocím. Autoregulované učení tedy vyjadřuje třístupňový model (Boekaertsová, 1999). První úroveň či složkou je regulace způsobů zpracování poznatků a výběr kognitivních strategií. Druhá úroveň zahrnuje regulaci procesu učení, stejně jako využití metakognitivních znalostí a dovedností k řízení vlastního učení. Třetí, nejvyšší úroveň je pak regulace vlastního „já“, tedy autoregulace, a také výběr cílů a zdrojů, prostředků k jejich dosažení (Boekaertsová, 1999; Hladík a Vávrová, 2011).

Rozvoj autoregulace učení v praxi

V rámci této podkapitoly vycházíme z publikace od Hrbáčkové (2011), která zde sepsala náměty a strategie podporující rozvíjení autoregulovaného učení u studentů.

Chytré cíle

Při nesprávném formulování cílů se může stát, že se nám mohou zdát nesplnitelné, nedosažitelné. Cíl by měl být stanoven tak, abychom ho dokázali dosáhnout v určitou chvíli. Měly by být chytřejší, než tomu obvykle u jejich formulování je. To znamená, že by cíle měly být specifické, měřitelné, realistické, časově omezené, akční, energizující a registrované. Při studiu, či celkově při učení se vyplatí zaměřit se spíše na drobné a co nejvíce konkrétní kroky než na ty velké, obecné (Bahbouh, 2010 cit. podle Hrbáčková, 2011, s. 52).

Efekt cílové pásky

Efektivita učení není dána množstvím času, které si k učení vyhradíme, ale tím, v jaké kvalitě učení probíhá. Tato strategie staví na tom, že se učení rozdělí na etapy. Pokud tedy

chceme dosáhnout v následujícím ohraničeném časovém úseku maximálního výkonu a poté jistý častý časový úsek za odpočívání, je pravděpodobnost, že se díky tomuto rozvrhu budeme učit daleko intenzivněji, než kdybychom se učili po celý den. Klíčové je se v etapě učení a aktivity co nejvíce soustředit na úkon, vynaložit maximální úsilí a soustředění. Naopak v etapě klidu a odpočinku vnímat učení jako zapovězené, necítit se provinile za to, že se v tu chvíli na učení nesoustředíme (Bahbouh, 2010 cit. podle Hrbáčková, 2011, s. 51).

To se velmi podobá metodě organizace času Pomodoro od Francesca Cirilla. V rámci této metody je shodně čas rozdělován do období intenzivní práce a období odpočinku. Rozdíl můžeme shledávat v tom, že zatímco u efektu cílové pásky by se měl čas rozdělovat na krátké etapy učení a delší etapy odpočinku (Bahbouh, 2010 cit. podle Hrbáčková, 2011, s. 51), u metody pomodoro se jedná spíše o delší časové bloky vyhrazené pro koncentraci (většinou 25-50 minut) a kratší bloky pro uvolnění (5-10 minut). Autorka sama tuto metodu při studiu hojně využívá.

Kategorie

Lidská paměť funguje jako jakési síto, přes které prochází množství informací, které člověka obklopuje, se kterými se ve svém životě setkává. Naopak ve chvíli, kdy zvnějšku na jedince působí příliš málo podnětů, mozek si za krátký čas vytvoří podněty vlastní (např. halucinace). Lidský mozek je předurčen k tomu, aby se vypořádal s neutichající záplavou informací, a to tak, že pracuje jako filtrační systém. Propouští pouze některé informace, které poté ukládá do paměti. Ve chvíli, kdy je přijatá informace zařazena do smysluplné kategorie či obrazu, je také větší pravděpodobnost jejího zapamatování (Birkenbihl, 2002).

Zařazování informací a pojmů do kategorií má několik výhod. Jednou z nich je, že jedinec okamžitě pokaždé ví, zdali danou informaci pochopil – jelikož čemu nerozumí, to není možné zařadit do žádné logické kategorie. Další výhodou je to, že jedinec s touto rozvinutou strategií vnímá více věcí, než tomu bylo dříve a těchto věcí a informací je také schopen si mnohem více zapamatovat. Neméně důležité je také to, že si zlepšuje svou kreativitu a inteligenci (Birkenbihl, 2002).

Mentální mapování

Buzan (2007) považuje mentální mapu za nejdokonalejší organizační nástroj lidského mozku. Jedná se dle něj o nejjednodušší prostředek, jak předávat informace do našeho mozku a z něj zase ven. Jedná se o efektivní a kreativní způsob vytváření poznámek mapující naše uvažování. Mentální mapa symbolizuje plán města, kdy její střed je připodobňován

k městskému centru a vyjadřuje nejpodstatnější myšlenku. Z centra vedou hlavní představy našeho myšlenkového procesu, které mohou být doplněny myšlenkami vedlejšími.

Mentální mapy slouží jako pomocníci paměti, díky nim je možno informace a myšlenky organizovat tak, že je náš mozek schopen fungovat optimálním až efektivním způsobem. Podobně, jako je tomu u kategorií, i zde dochází k rychlejšímu zapamatování a jednoduššímu a spolehlivějšímu vybavení si informací (Buzan, 2007).

Reflexe

V rámci každé činnosti, kterou jedinec provádí, je důležité zaměřovat svou pozornost nejen směrem dopředu, tedy co bude, ale též nazpět, tedy to, co již bylo, co a jak se událo. V rámci reflexe učení jde o snahu vytěžit z jakékoliv situace při učení maxima, a to jak pro učícího se jedince jako takového, tak i pro jeho další učení. Když si v myslí opakovaně procházíme a analyzujeme prožité zkušenosti, emoce a získané informace, jsme schopni se k nim zpětně vracet, zapamatovat si je a v budoucnu z nich těžit v náš prospěch. Neplatí to jen v případě žádoucích prožitků. I v rámci nežádoucích, nepříjemných učebních situací se můžeme naučit, čemu bychom se měli vyhnout, proč k tomu došlo, co je třeba příště změnit (Bahbouh, 2010 cit. podle Hrbáčková, 2011).

Tvarování

Základním principem této strategie je to, že místo zaměřování pozornosti na to, co děláme při učení špatně, se soustředíme naopak na to, co děláme správně, co se nám daří. Negativní postoje akorát potvrzují a upevňují náš pocit i skutečnost, že se nám něco nedaří. Naopak soustředěním se na pokrok je možno mnohem dříve a rychleji dosáhnout změny a zlepšení učení. Často se stává, že si neumíme radovat z vlastního úspěchu, jelikož neustále zaměřujeme pozornost na to, co se nám nezdařilo. Proto je důležité si při učení všimnout i sebemenšího pokroku, úspěchu, který nás pomáhá motivovat při dosahování stanoveného cíle (Hrbáčková, 2011).

Jak uvádí Hrbáčková a Švec (2010), v praxi řídí vyučující činnosti studenta bez toho, aniž by znal či se zajímal o jeho aktuální úroveň autoregulace. Můžeme se však setkat s tím, že už v nízkém věku žáci dosahují vysoké úrovně autoregulace, tudíž nepotřebují takovou míru direktivity a řízení jako jeho spolužáci. Na druhou stranu, i mezi studenty vysokých škol můžeme nalézt takové, u kterých je potřeba vyšší míra podpory ze strany vyučujícího.

V rámci této kapitoly jsme si definovali jednotlivé faktory, které se podílí na utváření akademického úspěchu. Také jsme se více zaměřili na tři konkrétní faktory, kterými jsou

engagement, self-efficacy a autoregulace učení. Tyto determinanty byly zvoleny také v rámci výzkumu v praktické části této práce. V následující, a také poslední kapitole uvádíme výzkumy, které již v této oblasti byly provedeny.

3 VÝZKUMY V OBLASTI AKADEMICKÉHO ÚSPĚCHU

McKenzie a Schweitzer (2001) uskutečnili výzkum vztahu mezi akademickými, psychosociálními, kognitivními a demografickými faktory a akademickým úspěchem na univerzitě. V rámci tohoto výzkumu došli ke zjištění, že studijní engagement není významným prediktorem akademického úspěchu. Naopak však byla potvrzena jejich hypotéza, že self-efficacy má pozitivní souvislost se studijním úspěchem. Studenti, kteří uváděli vysokou míru self-efficacy dosahovali také výrazně vyššího skóre v oblasti zkoumající studijní úspěšnost.

Olani (2009) realizoval studii, kde se snažil vytvořit model pro predikci studijního průměru u studentů prvního ročníku na univerzitě, stejně jako identifikovat nejdůležitější prediktory tohoto ukazatele studijní úspěšnosti. Výsledkem bylo, že studijní průměr je nejvíce predikován studiem jedinců na předchozích stupních vzdělávání. Studenti dosahující lepších výsledků v období před nástupem na vysokou školu dosahovali také lepších výsledků v rámci vysokoškolského vzdělávání. Dále byla pozorována také asociace mezi psychologickými prediktory, kam se řadilo akademické self-efficacy a motivace k výkonu, kdy self-efficacy byla pozitivním významným prediktorem studijního úspěchu.

Salanova et al. (2005) v rámci své studie zkoumali na vzorku 527 studentů vztah dvou významných faktorů akademického úspěchu u studentů – self-efficacy a engagementu. Bylo prokázáno, že posilováním přesvědčení studenta o vlastní self-efficacy může docházet i ke zvýšení jeho engagementu. Naopak ale zase dřívější akademický úspěch posiluje přesvědčení o self-efficacy, a tím také engagement. Jedná se tedy o cirkulární vztah, kdy jeden pozitivní jev ovlivňuje pozitivní jev druhý a naopak.

Výsledky výzkumu autorů Salamonson, Andrew a Everett (2009) ukazují, že engagement u studentů je klíčový pro dosahování akademické úspěšnosti. Zvláště silnými prediktory tohoto úspěchu byly dvě složky engagementu, a to konkrétně vypracovávání domácích úkolů a účast na přednáškách. Překvapivě na základě jejich výzkumu bylo zjištěno, že míra času stráveného nad studiem nebyla prokázána jako prediktor akademického výkonu a úspěchu.

Salanova et al. (2010) zase prostřednictvím dalšího výzkumu na vzorku 867 studentů došli ke zjištění, že akademický úspěch a výkon pozitivně souvisí s engagementem studentů. Výsledky dále ukazují, že vnímání překážek a facilitátorů při studiu zvyšuje úroveň studijní angažovanosti. Jelikož engagement přímo souvisí s úspěchem a výkonem, nabízí se

zvyšování míry engagementu a také zvyšování akademickému úspěchu prostřednictvím snižování překážek a posilování facilitátorů.

Česká studie od Pikáلكové, Vojtěcha a Kleňhy (2014) dokazuje, že středoškolské studium výrazně ovlivňuje vzdělávání a úspěšnost jedinců na vysokých školách. Z výzkumu vyplývá, že nejúspěšnější v průběhu terciárního vzdělávání jsou absolventi gymnázií. Ti také předčasně ukončují studium v nejméně případech. Na druhé místo co do úspěšnosti a míry zanechání studia se řadí absolventi lyceí. Hůře jsou na tom absolventi oborů kategorie M (bývalé obory středních odborných škol), kteří své studium ukončují předčasně až ve 28 % případů. Je však třeba zdůraznit, že k terciárnímu vzdělávání se hlásí čím dál větší počet absolventů těchto oborů, přičemž tito studenti mají výrazně vyšší míru odborných znalostí, a také absolvovali více odborné praxe, než studenti gymnázií a lyceí. To souvisí také s tím, že studenti si na vysoké školy volí obory blízké oborům absolvovaným v rámci středoškolského vzdělávání. Nejhůře si vedou absolventi oborů kategorie L0 (dříve maturitní obory středních odborných učilišť), stejně jako absolventi nástavbového studia. Tito studenti shodně zanechávají svého studia až ve 48 % případů, a také jsou méně úspěšní při přijímacím řízení. Je však třeba zdůraznit, že studenti nemají jisté, že budou zažívat akademický úspěch či neúspěch pouze na základě předchozího studia. Existuje zde pouze pravděpodobnost a statistiky, se kterými je možno dále pracovat.

Rashid a Asghar (2016) do svého výzkumu zapojili 761 vysokoškoláků v Saudské Arábii. Na základě jejich výsledků bylo zjištěno, že autoregulované učení pozitivně koreluje s akademickým úspěchem ($r = 0,12$, $p < 0,01$). Naopak mezi úspěchem u studentů a jejich engagementem nebyla nalezena významná korelace ($r = 0,07$, $p > 0,05$). V rámci hledání vzájemných vztahů navíc byla zjištěna vysoká korelace mezi engagementem u studentů a jejich autoregulací učení ($r = 0,55$, $p < 0,01$).

Alhadabi a Karpinski (2019) ve své studii zkoumali vztahy mezi self-efficacy, výdrží, cíli orientovanými na výkon a akademickým výkonem. Výzkumný soubor tvořilo 258 univerzitních studentů. Bylo zjištěno, že self-efficacy může hrát ochrannou a podpůrnou roli, jelikož zvyšuje pozitivní působení mistrovských cílů a přístupu zaměřeného na výkon, a naopak snižuje negativní dopady vyhýbání se cílům. Tato studie tedy ukazuje, že posílení self-efficacy u studentů má dvojí výhody. Podporuje konstruktivně vzdělávací cíle a zároveň snižuje pravděpodobnost akademické nepoctivosti.

Wu et al. (2020) v rámci svého výzkumu u 2 320 čínských studentů došli ke zjištění, jak akademický úspěch souvisí se svými vybranými determinanty. Byla zjištěna významná

pozitivní korelace jak u self-efficacy ($r = 0,12$, $p < 0,01$), tak i u studentského engagementu ($r = 0,14$, $p < 0,01$). Stejně tak zjistili, že i mezi zkoumanými faktory, tedy self-efficacy a engagementem, existuje významný vztah ($r = 0,60$, $p < 0,01$). Dle slov autorů tak tyto korelace vytvořily základ pro další analýzu.

Jako poslední uvádíme nedávný výzkum z dubna 2021, kdy Chen a Wu (2021) přichází s tvrzením, že studentské autoregulované učení má pozitivní souvislost s jejich akademickým úspěchem. Činí tak na základě svého výzkumného šetření, které bylo prováděno na vzorku 2 632 studentů. Naměřená korelace dosahovala hodnoty $r = 0,18$ ($p < 0,01$).

Je jasné, že v oblasti akademického úspěchu bylo provedeno množství studií, a to s různými výsledky. Je třeba upozornit, že zde se jedná pouze o velmi krátký výčet výzkumů, které byly doposud provedeny. Avšak z výše uvedeného přehledu studií je patrné, že výzkumy v oblasti akademického úspěchu jsou prováděny již v průběhu delšího časového období. A můžeme předpokládat, že i do budoucna se budou těšit hojnému zájmu společnosti výzkumníků. Pojdme si nyní představit výzkum, který jsme sami realizovali, a který popisuje praktická část této práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

V rámci praktické části předkládané diplomové práce navazujeme na data uvedená v části teoretické. Již jsme si ukázali, že tématu akademického úspěchu i případnému neúspěchu je třeba věnovat nemalou pozornost. Podpora studijní úspěšnosti přináší pozitivní důsledky nejen pro daného studenta, ale následně také pro společnost. Je patrné, že je tuto problematiku potřeba i nadále zkoumat a přispívat tak k neustálému zlepšování a obohacování poznatků v této oblasti.

Tato kapitola se zaměřuje na popis výzkumných cílů a otázek, popisuje druh výzkumu, soubor, u kterého byl výzkum realizován a nástroj, kterým byl proveden. Nakonec zde informuje o způsobu zpracování dat. Další kapitola se pak zaměřuje již na samotnou analýzu dat, kde se zaměřujeme na jednotlivé zkoumané faktory. Celou praktickou část této práce uzavírá podkapitola, která rozebírá interpretaci zjištěných výsledků.

4.1 Cíle výzkumu

Jelikož se v celé práci zaměřujeme převážně na tři konkrétní, v současné době hojně diskutované, avšak stále poměrně neprozkoumané, determinanty akademického úspěchu, stanovili jsme si na tomto základu také výzkumné cíle. Jako první cíl jsme si určili zjistit, jaký vztah má akademický úspěch u studentů pomáhajících profesí s mírou jejich engagementu, který při studiu vykazují. Dále jsme si vymezili za cíl zjistit, jak se akademický úspěch vztahuje ke studentské self-efficacy, respektive ke zdatnosti studentů. Posledním cílem je pak pro nás zjistit vztah mezi akademickým úspěchem a autoregulačním učením, které studenti pomáhajících profesí využívají při svém studiu.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a engagementem ve studiu u studentů pomáhajících profesí?

H1: Existuje vztah mezi akademickým úspěchem a engagementem ve studiu u studentů pomáhajících profesí.

2. Jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí?

H2: Existuje vztah mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí.

3. Jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a autoregulačním učením u studentů pomáhajících profesí?

H3: Existuje vztah mezi akademickým úspěchem a autoregulačním učením u studentů pomáhajících profesí.

4.3 Druh výzkumu

Akademický úspěch se řadí mezi stále aktuální témata (nejen) výzkumu, jelikož úspěšnost a následné uplatnění jedinců v praxi výrazně ovlivňuje celou společnost. Konkrétně pak determinanty akademického úspěchu, jakými jsou engagement, self-efficacy či autoregulační učení jsou v současném výzkumu velmi „žhavým“ tématem. S přihlédnutím k této skutečnosti a vzhledem k povaze výzkumného problému a cílů bylo pro tuto práci zvoleno kvantitativní pojetí výzkumu. Díky povaze tohoto pojetí máme možnost získat množství číselných dat o jevech, které jsou ohniskem našeho výzkumu, a to od většího počtu respondentů, což umožňuje vytvářet obecnější závěry (Chráška, 2016). Způsob sběru dat, konkrétně pak zvolené dotazníkové šetření, je klíčový pro zmapování faktorů akademického úspěchu studentů.

4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor našeho výzkumu tvoří studenti vybrané univerzity v ČR studující obor se zaměřením na pomáhající profese, a to jak v prezenční, tak i kombinované formě studia. Tyto studenty jsme rozdělili dle toho, zda studují pedagogický či zdravotnický obor. Celkově se v akademickém roce 2021/2022 na vybrané univerzitě jedná o 1 189 studentů. Podrobněji data rozpracováváme v tabulce č. 1, která je uvedena níže.

Univerzita, na které bylo výzkumné šetření realizováno, byla vybrána na základě dostupného výběru. Stalo se tak z důvodu celkové aktuální situace, která byla spojena především s onemocněním covid-19 a všemi jeho omezeními. Bylo tak tedy uskutečněno s přihlédnutím k těmto okolnostem a také díky skutečnosti, že předkládaný výzkum neslouží pouze pro vypracování diplomové práce, ale zároveň je také součástí projektu IGA (Interní grantová agentura) a bude sloužit jako podklad pro další zkoumání. Vzhledem k celkovému počtu základního souboru jsme se navíc při stanovení výběrového výzkumného souboru rozhodli využít exhaustivní výběr, kdy se základní soubor stává také souborem výběrovým.

Pokud bychom se na výzkumný soubor měli podívat podrobněji, je třeba si ujasnit, které pomáhající profese, potažmo obory tohoto budoucího uplatnění, jsme do výzkumu zahrnuli. Proto zde uvádíme samostatnou podkapitolu, která o této problematice pojednává.

Jelikož se celý náš výzkum vztahuje na studenty pomáhajících profesí, je třeba si určit, co to pomáhající profese vůbec je. Je třeba definovat, jak tuto oblast pojmáme, jelikož i zde se stále setkáváme s nejasnostmi a neshodami.

Pomáhající profese

Nejeden z nás potřeboval či bude potřebovat při své životní cestě „*ochránce, pomocníky, rádce, průvodce, slovem někoho, kdo by s nejlepším vědomím a svědomím pomohl*“ (Kraus a Poláčková et al., 2001, s. 173). Kraus (2014, s. 135) definoval pomoc z pohledu sociální pedagogiky jako „*aktivní účast při řešení konkrétní životní situace, a to s konkrétním cílem, který vyplývá z daného ohrožení nebo nouze*“. Jedná se tedy o činnosti a aktivity, s jejíž pomocí dochází ke kompenzaci nedostatků, a tím také ke zkvalitňování života jedince. Děje se tak prostřednictvím jeho aktivizace a pomoci při obstarávání psychické a sociální rovnováhy a nezávislosti. Jak uvádí Úlehla (2005), profesionální pomoc nastupuje na scénu ve chvíli, kdy jiné způsoby řešení problémů selžou, případně jsou nedosažitelné z důvodů individuálních či sociálních.

Z definice od autorů Hartl a Hartlová (2010, s. 445) je jasné, že pomáhající profese, v angličtině označovány termínem *helping professions*, zahrnují ta povolání, „*kteřá se zaměřují na pomoc druhým; pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých lidí; používají k tomu metody a techniky jednotlivých profesí; patří sem lékaři, zejména psychiatrie, dále psychologie, sociální práce, sociální pedagogika, fyzioterapie, rehabilitace; společnými znaky jsou mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví osob, které tyto profese vykonávají*“.

Každé povolání má svou odbornost, tedy vědomosti a dovednosti potřebné k osvojení pro správný výkon profese. U pomáhajících profesí hraje navíc důležitou roli ještě jiný prvek, kterým je lidský vztah pomáhajícího pracovníka a klienta. Převládá tedy názor, že v rámci těchto profesí je to právě osobnost pracovníka, která je jeho stěžejním nástrojem (Kopřiva, 2016). Co se týká definování pomáhající profese jako takové, Vávrová (2012) ji chápe v nejširším pojetí, a to jako oblast lidské činnosti a aktivity, která se orientuje primárně na práci s lidmi. Kraus a Poláčková et al. (2001) mluví o profesi, která pomáhá klientům obnovit jejich narušenou stabilitu se sociálním prostředím. Matoušek (2016, s. 140) tvrdí,

že tyto druhy profesí vznikají „v souvislosti se slábnoucí úlohou rodiny a jiných tradičních systému sociální podpory“. Dle Úlehly (2005) spatřují pomáhající profese, potažmo jejich pracovníci v pomoci svůj smysl, a aby jej co nejvíce naplnili, snaží se najít prostředky k podpoře zdraví, pohody a prospěchu druhých. Jankovský (2018) navíc dodává, že pomoc druhým si od pracovníka žádá jisté osobní dispozice, vzdělání, stejně jako ochotu přinášet oběti. Je třeba, aby při výkonu těchto profesí byly respektovány a dodržovány etické zásady.

U pracovníků působících v těchto typech profesí se předpokládá spontánní prosociální jednání, jež „respektuje prospěch jiných osob, ochotu pomoci druhému, empatické chování, schopnost sdílet problémy druhých, prosazování pozitivních společenských cílů atp.“ (Jankovský, 2018, s. 11). Michalík (2011) upozorňuje na to, že důležitým prvkem je orientace na individuální potřeby jedince, jednání vůči druhému směřované k řešení jeho potřeb, na poskytování pomoci a podpory. Ve chvíli, kdyby pozornost směřovala k potřebám osob jako celku, mohla by se do skupiny pomáhajících profesí řadit také ku příkladu politika. My si nyní uvedeme, jaké konkrétní profese do tohoto souboru řadí vybraní čeští autoři.

Matoušek (2016) mluví o širokém pojetí, kam řadí psychologii, pedagogiku, medicínu a sociální práci. Obdobně to vidí také Vávrová (2012), která zde řadí obory sociální, výchovně-vzdělávací a zdravotnické. Dle Krause a Poláčkové et al. (2001) sem patří také obory jako je poradenství, sociální práce a psychoterapie, jejichž základ tvoří disciplíny jako psychologie, pedagogika, sociologie, lékařství, filozofie či právo. Géringová (2011) do této skupiny profesí řadí navíc duchovní. Michalík (2011) však upozorňuje, že v rámci profese pedagoga a jeho zařazení do skupiny pomáhajících profesí vznikají rozpory. Nejasné je také zařazení profesí jako je rehabilitační pracovník, masér či advokát. Přesto si však stojí za názorem, že všechny zmiňované pozice do kategorie pomáhajících profesí patří. Ovšem Zášková a Kubicová (2008) upozorňují na fakt, že soupis všech doposud existujících pomáhajících profesí v literatuře najít nelze.

Jak uvádí Géringová, pomáhající profese jsou tedy jakýmsi systémem, ve kterém stojí pomáhající (pedagog, psycholog, sociální pracovník, terapeut, lékař, zdravotní sestra, kněz...) na jedné straně a ten, který pomoc potřebuje či vyžaduje (klient, uživatel, žák či student, pacient...) na straně druhé. Dle Matouška (2016) je to právě klient a všechny jeho role, které by měly stát v centru zájmu pomáhajících pracovníků. Ti jsou na klientovi také závislí z toho pohledu, že jeho existence vysvětluje a ospravedlňuje vznik a fungování dané profese. Na pracovníky v pomáhajících profesích jsou kladeny nároky, mezi něž patří psychická a fyzická zdatnost, dovednosti v oblasti komunikace, důvěryhodnost či empatie.

Setkávají se však také se silnou emocionální zátěží, při jejímž nesprávném zvládnutí dochází až k syndromu vyhoření.

Kraus (2014), spojuje pomáhající profese i samotnou pomoc s různou mírou kontroly, které je možno používat. Vyšší míru má např. probační pracovník, vězeňská služba či sociální kurátor, na druhé straně co do míry kontroly se nachází ku příkladu pracovník v nízkoprahovém či krizovém centru, na linkách důvěry či streetworker. U ostatních profesí, jako je sociální pracovník, pedagog, vychovatel či terapeut, záleží převážně na osobnosti pracovníka.

Dle našeho názoru je velmi trefné vyjádření Géringové (2011), která uvádí, že instituce vzdělávající budoucí pracovníky v pomáhajících profesích se příliš nezaměřují na aktivity pro utváření a rozvoj osobnosti. Jedná se ku příkladu o učení se v oblasti zvládnání stresu a krizových situací, komunikace ve skupině a práce v týmu, stejně jako předcházení syndromu vyhoření.

Odvrácená strana pomáhajících profesí

Géringová (2011) ve své publikaci vymezila několik jevů vyskytujících se v rámci pomáhajících profesí, které klasifikuje jako negativní, či alespoň rozporuplné. Jedná se o fenomény vztahující se k osobnosti pomáhajícího pracovníka či k jeho vztahu s klientem. Je zde snaha o jejich reflektování spíše než odsuzování.

Prvním z aspektů je problematika moci. V různých pomáhajících profesích je uplatňována různá míra moci. V průběhu času se také mění názory na její využívání, avšak pravdou zůstává, že v některých profesích je využívána více, v jiných méně (Géringová, 2011). Moc se dělí na reálnou, tedy přidělenou institucionálně, a pociťovanou (Kopřiva, 2016). Využívání moci, i když nereflektované, nevědomé, je v rámci komunikace s klientem zjevné i v drobných neverbálních projevech, jako jsou pohledy, tón hlasu, posturika apod. Pokud je klient pasivní a není ochotný se sám angažovat, podílí se tak na utváření koalice „moc-bezmoc“ ve vztahu k pracovníkovi. I když je vědomou hlavní motivací pracovníků v pomáhajících profesích skutečně pomáhat, probouzí se v nich také touha po moci a vládě nad něčím či někým. Je třeba si být tohoto puzení vědom a nenechat ho ovládnout naše pozitivní úmysly (Géringová, 2011).

Dalším problematickým jevem je uspokojování vlastních potřeb. Touha pomáhajícího pracovníka uspokojit své potřeby je spojována s narcistickou nenasytností. Může se jednat o potřeby uznání, obdivu, přijetí či dokonce lásky, kterých se jedincům nedostávalo již

v dětství. Narcistická nenasytnost je tak motivem k volbě profese zaměřené na pomáhání a bez ní by možná tato povolání ani nevznikala. Je však třeba upozornit na to, že u některých pracovníků může míra projevených kladných emocí ovlivňovat kvalitu a stabilitu jejich pracovního výkonu (Géringová, 2011).

V rámci třetí, a námi poslední zmiňované problematiky hovoří autorka o syndromu pomáhajícího, jehož autorem je Wolfgang Schmidbauer. Tento koncept popisuje charakteristické seskupení opakujících se projevů v chování i prožívání pracovníků v pomáhajících profesích. Ty je v různé míře poškozují a mají dopad na jejich výkon (nejen) v rámci profese. Projevují se ku příkladu „*neschopností vyjádřit vlastní pocity a vlastní potřeby, těžkostmi v blízkých a intimních vztazích, nepřipouštěním si vlastní slabosti a bezmoci, neschopností otevřeného přiznání vlastních emocionálních problémů, problémy s adekvátním projevením agrese, vystupování v roli za nenapadnutelnou fasádou, která vyjadřuje zdánlivou všemohoucnost*“. Pomáhání druhým zde působí jako jakási obrana, jelikož zaměření se na pomoc a potřeby druhých napomáhá odvrátit se od zabývání se sebou samým a vlastními potřebami. Ve chvíli, kdy dojde k jejich odkrytí a pochopení, může to být podnětem k začátku řešení nevyhovujících situací (Géringová, 2011).

Na základě výše uvedeného textu byli do výzkumu v rámci vybrané univerzity v České republice zvoleni studenti pedagogických a zdravotnických oborů. Tabulka č. 1 zobrazuje počty studujících ve vybraných oblastech, a to s ohledem na jejich studijní program a formu studia.

Zaměření	Bakalářské studium (prez.)	Bakalářské studium (kom.)	Navazující studium (prez.)	Navazující studium (kom.)	Magisterské studium (prez.)	Celkem studentů
Pedagogické obory	314	305	62	29	202	912
Zdravotnické obory	217	60	x	x	x	277
Celkem studentů	531	365	62	29	202	1189

Tabulka 1: Popis výzkumného souboru

Z tabulky č. 1 je patrné, že studenti pedagogických oborů měli v našem výzkumném souboru větší zastoupení než studenti oborů zdravotnických. Je však třeba také zmínit, že i když jsme do výzkumného souboru zahrnuli studenty všech pedagogických oborů na vybrané fakultě,

nakonec nám nebylo umožněno ode všech respondentů data sesbírat. Svou vinu na tom mělo aktuální dění a prosba některých vyučujících, aby u jejich studentů podobná data nebyla vybírána. Toto přání bylo respektováno, a proto je ve výzkumu zahrnut pouze malý vzorek těchto respondentů.

	Celkem respondentů	Rozdáno dotazníků	Návratnost	Návratnost v %
Pedagogické obory	912	487	242	49,69 %
Zdravotnické obory	277	277	123	44,40 %
Celkem	1189	764	365	47,77 %

Tabulka 2: Návratnost výzkumného nástroje

I když tedy kompletní výzkumný soubor tvořilo celkem 1 189 studentů pedagogických a zdravotnických oborů, dotazníky byly nakonec rozdány pouze mezi 764 respondentů. Dotazníky byly mezi respondenty šířeny jak papírovou formou, kdy jsme je, po předchozí domluvě s jednotlivými vyučujícími, navštěvovali přímo ve výuce. Z důvodu absence značného počtu studentů (např. souvislá praxe, nepřítomnost na výuce) jsme se rozhodli vytvořit také elektronickou formu dotazníku, který jsme rozesílali do e-mailových schránek. Tabulka č. 2 nám ukazuje, že celková návratnost dotazníků tvořila 47,77 %. Je však třeba upozornit na skutečnost, že co se týče online verze dotazníku, zde byla návratnost pouze 17,90 %. Nad důvody, proč tomu tak bylo, můžeme vést pouhé dohady.

Co se povahy výzkumného vzorku týče, 93 % tvořily ženy (340 respondentů), kdežto muži tvořili pouze zbývajících 17 % (25 respondentů). Toto rozložení se nám zdá pochopitelné vzhledem k tomu, jaké celkové rozložení pohlaví převládá v námi zkoumaných oborech. Respondenti dosahovali věku od 19 do 57 let. Jednotlivé rozložení respondentů dle věku uvádí následující tabulka č. 3.

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
19–25 let	276	75,62 %
26–35 let	37	10,14 %
36–45 let	30	8,22 %

Nad 45 let	22	6,02 %
Celkem	365	100 %

Tabulka 3: Respondenti dle věku

4.5 Výzkumný nástroj

Za účelem tohoto výzkumu byl vytvořen dotazník, který obsahuje celkem 62 položek a je rozdělen na 3 části. Všechny výroky respondenti hodnotili na 5bodové škále Likertova typu v rozmezí 1 (zcela nesouhlasím) až 5 (zcela souhlasím).

První část dotazníku se zaměřuje na engagement studentů (VO1: Jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a mírou engagementu ve studiu u studentů pomáhajících profesí?). Budeme ji zkoumat za využití dotazníku UWES-9S, jehož autoři jsou Schaufeli, Bakker a Salanova (2006). Tento dotazník vychází z původní verze dotazníku UWES-S (Utrecht Work Engagement Scale for Students) od stejných autorů, který obsahoval 17 položek a tři oblasti – ráznost, oddanost a pohlčení. Jedná se o studentskou verzi nejpoužívanějšího nástroje pro hodnocení pracovního engagementu (Schaufeli et al. 2002a). Z pragmatických důvodů však byla později tato verze zredukována, což vedlo ke vzniku nynější podoby dotazníku. UWES-9S je tedy škála 9 položek seskupená do tří subškál (ráznost, oddanost, pohlčení), každá po třech položkách (Schaufeli, Bakker a Salanova, 2006).

SUBŠKÁLY	POLOŽKY V DOTAZNÍKU	
Ráznost	1.	Když vykonávám svou práci studenta, cítím se překypující energií.
	2.	Cítím se schopný(á) a energický(á), když se učím nebo jdu na výuku.
	5.	Když ráno vstanu, mám chuť jít na výuku.
Oddanost	3.	Jsem ze svého studia nadšený(á).
	4.	Mé studium mě inspiruje.
	7.	Jsem hrdý(á) na to, jak studuji.
Pohlčení	6.	Cítím se šťastný(á), když se intenzivně učím.
	8.	Bývá pro mne obtížné se odpoutat od studia.
	9.	Když se učím, jsem tak pohlčený(á), že zapomínám na vše ostatní kolem sebe.

Tabulka 4: Položky zjišťující studijní engagement

Druhá část dotazníku je zaměřena na self-efficacy studentů (VO2: Jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí?). Pro tyto účely jsme zvolily dotazník Self-Efficacy Formative Questionnaire (volně přeloženo jako Formativní dotazník vlastní účinnosti) jehož autory jsou Gaumer Ericson a Noonan (2018). Pomocí tohoto dotazníku jsou měřeny dvě základní složky self-efficacy. Těmi jsou důvěra ve své schopnosti na jedné straně, a naopak soustředění se na své úsilí, pokrok a učení se a podnikání kroků ke zvýšení své sebejistoty na straně druhé. Dotazník se skládá ze 13 položek, které jsou rozděleny do dvou subškál. První z nich se skládá z 8 položek hodnotících víru jedince ve své vlastní schopnosti. Druhá subškála obsahuje 5 položek, které hodnotí přesvědčení jedince, že schopnosti rostou spolu s úsilím (Gaumer Ericson a Noonan, 2018).

SUBŠKÁLY	POLOŽKY V DOTAZNÍKU	
Víra v osobní schopnosti	10.	Nemám problém se naučit to, co se v jednotlivých předmětech vyučuje.
	11.	Když se budu dostatečně snažit, dokáži vyřešit cokoliv.
	12.	Kdybych každý den cvičil(a) a trénoval(a), mohl(a) bych rozvíjet téměř jakoukoli dovednost.
	13.	Jakmile se rozhodnu dosáhnout něčeho, co je pro mě důležité, snažím se toho docílit, i když je to těžší, než jsem si předpokládal(a).
	14.	Jsem si jistý(á), že dosáhnu cílů, které jsem si stanovil(a).
	15.	Když se snažím dosáhnout něčeho obtížného, soustředím se na svůj pokrok spíše než na pocity znechucení a sklíčenosti.
	16.	Uspěji v jakékoli profesní dráze, kterou si zvolím.
	17.	Uspěji v jakémkoli vysokoškolském oboru, který si vyberu.
Víra, že schopnost roste s úsilím	18.	Věřím, že tvrdá práce se vyplácí.
	19.	Moje schopnost a talent rostou spolu s úsilím.
	20.	Věřím, že mozek může být vyvíjen jako sval.

	21.	Myslím, že bez ohledu na to, kdo jste, můžete výrazně změnit úroveň svého nadání a schopností.
	22.	Dokáži značně změnit svou základní úroveň schopností.

Tabulka 5: Položky zjišťující míru self-efficacy u studentů

Pro účely měření autoregulace učení u studentů (VO3: Jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a autoregulačním učením studentů pomáhajících profesí?) byla určena třetí část dotazníku. Jedná se o dotazník DAUS1 (Dotazník autoregulace učení studentů), jehož autory jsou Hrbáčková et al. (2010). Jedná se o přepracovanou verzi původního dotazníku DAUS od tentýž autorů. Při zjišťování úrovně autoregulace se dotazník zaměřuje na faktory, jakými jsou motivační orientace (zdroj motivace vnější vs. vnitřní), osobní zdatnost (přesvědčení o zvládnutí úkolu, o vlastních schopnostech), metakognitivní strategie (schopnost sebekontroly, plánování či sebemonitorování) a smysluplnost studia (aktuální postoj ke studiu, vnímaná smysluplnost učení), které zkoumá v rámci svých 40 položek. Dotazník zahrnuje také položky obrácené (konkrétně č. 23, 24 a 45), které bylo při zpracování dat nutno překódovat (Hrbáčková et al., 2010). Podrobný rozpis položek v jednotlivých úrovních uvádíme v tabulce níže.

SUBŠKÁLY	POLOŽKY V DOTAZNÍKU	
Motivační orientace	23.	Do učení se musím nutit.
	24.	Stává se mi, že při učení myslím na úplně jiné věci.
	25.	Učím se, i když nemusím.
	26.	Při studiu plním studijní povinnosti nad rámec stanovených požadavků vyučujícími.
	27.	Z vlastní iniciativy pročítám odbornou literaturu, přestože není povinná.
	28.	Učím se rád(a).
	29.	Ke studované problematice se kupuji nebo půjčuji další doporučenou literaturu, protože chci více porozumět oboru.

	30.	Studijní materiály (poznámky z přednášek, skripta aj.) si doma průběžně pročítám.
Osobní zdatnost	31.	Poznám, který způsob učení je v dané situaci nejvhodnější.
	32.	Znám své silné stránky při učení.
	33.	Znám své slabé stránky při učení.
	34.	Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře studovalo.
	35.	Očekávám, že se mi ve studiu bude dařit.
	36.	Mám své učení pod kontrolou a poznám, jak dobře studované problematice rozumím.
	37.	Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.
	38.	Poznám, které informace jsou nejdůležitější a které jsou méně důležité.
	39.	Mám dobrou paměť.
	40.	Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěji.
	41.	Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl(a) u zkoušky.
	42.	Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, dokážu je vyřešit nebo alespoň zmírnit.
	43.	Nemám strach pustit se do náročnějších úkolů, které jsou potřebné ke splnění studovaných předmětů.
	44.	Myslím si, že jsem ve studiu lepší než většina ostatních spolužáků.
	45.	Často mám pocit, že ničemu nerozumím a studium nezvládnu.
46.	V okamžiku, kdy dopíšu test, tuším, jak jsem v něm uspěl(a).	

Metakognitivní strategie	47.	Při učení se potřebuji ujišťovat, že postupuji správným směrem.
	48.	Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontroluji, jestli všemu rozumím.
	49.	Když se učím nové věci, předkládám sám/sama sobě otázky, abych zjistil(a), jak si vedu.
	50.	Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).
	51.	Když se učím, průběžně zkouším sám/samu sebe, jestli jsem učivu opravdu porozuměl(a).
	52.	Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal(a) všechno pro to, abych porozuměl(a) předmětu.
	53.	Často se mi stává, že při učení analyzuji nebo hodnotím sám/sama sebe.
	54.	Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.
Smysluplnost učiva	55.	Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislostí s jinými předměty.
	56.	Líbí se mi náplň předmětů studovaných v tomto oboru.
	57.	Myslím si, že je užitečné vynaložit úsilí na studium.
	58.	Předměty studované v tomto oboru mne zajímají.
	59.	Je pro mne hodně důležité porozumět studované problematice.
	60.	Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů (poznámky z přednášek, skripta, doporučená literatura aj.).
	61.	Studium беру jako koníček.

	62.	Myslím si, že to, co se učím v rámci studia, mohu využít v praxi.
--	-----	---

Tabulka 6: Položky zjišťující úroveň autoregulace učení

Poslední položky našeho dotazníku jsou demografického rázu. Dotazují se na pohlaví a věk respondentů, jejich formu studia, ročník a studijní program. Nejdůležitější položkou v této části je ta, kde respondenti uvádějí svůj studijní průměr. Úplné znění našeho dotazníku uvádíme v příloze P I.

4.6 Způsob zpracování dat

Nejprve jsme získaná dotazníková data převedli do programu Microsoft Office Excel, kam jsme si je zařadili do tabulky. Nadále jsme s daty pracovali za pomoci systému IBM SPSS Statistics (verze 28.0.0.0). Námi stanovené výzkumné otázky zjišťují vztah mezi akademickým úspěchem a engagementem studentů (VO1), vztah mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů (VO2) a vztah mezi akademickým úspěchem a autoregulací učení (VO3). Všechny naše výzkumné otázky zkoumají vztah či souvislost, tedy jakousi těsnost vztahu u dvou proměnných, které se většinou posuzují za pomoci různých koeficientů (např. korelace, kontingence, regrese) (Chráska, 2016). Z toho důvodu jsme se při zpracování dat rozhodli použít korelační analýzu, konkrétně pak Pearsonův koeficient korelace. Chráska (2016, s. 108) o něm ve své publikaci hovoří následovně: „*Pearsonův koeficient korelace může nabývat hodnot z intervalu od -1 do $+1$. Hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti obou proměnných, hodnota $+1$ (respektive -1) vypovídá o naprosté (funkční) závislosti proměnných. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi proměnnými (jevy), které srovnáváme. Kladný výsledek vypovídá, že vyšším hodnotám jedné proměnné odpovídají také spíše vyšší hodnoty druhé proměnné a zároveň nižším hodnotám první proměnné odpovídají také nižší hodnoty druhé proměnné. Jestliže je koeficient korelace záporný, znamená to, že mezi proměnnými, které srovnáváme, je negativní (opačný) vztah. V tomto případě vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné a naopak.*“

Podobně budeme postupovat i při testování stanovených hypotéz. V rámci každé hypotézy se setkáváme se dvěma proměnnými. První hypotéza (H1: Existuje vztah mezi akademickým úspěchem a engagementem ve studiu u studentů pomáhajících profesí) zahrnuje proměnné,

kterými jsou akademický úspěch, vyjádřený studijním průměrem, a engagement ve studiu hodnocen na bodové škále 1-5. Vzhledem k tomu, že jsou obě proměnné metrickými daty, použijeme pro testování hypotézy také Pearsonův korelační koeficient. Podobně budeme postupovat i následujících dvou hypotéz. Druhá hypotéza (H2: Existuje vztah mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí) obsahuje stejně tak dvě proměnné – akademický úspěch, vyjádřen jako studijní průměr, a self-efficacy studentů, vyjádřena na bodové škále 1-5. Vzhledem k povaze proměnných jako metrických dat použijeme opět při testování Pearsonův korelační koeficient. A na závěr, třetí hypotéza (H3: Existuje vztah mezi akademickým úspěchem a autoregulačním učením u studentů pomáhajících profesí) zahrnuje téže proměnnou, kterou je akademický úspěch vyjádřený pomocí studijního průměru, a navíc autoregulační učení hodnocené na škále 1-5. Opět se jedná o metrické proměnné, využijeme tedy i v tomto případě Pearsonův korelační koeficient.

Chráška (2007, s. 116) navíc upozorňuje na to, že: „*Existence vysoké korelace mezi dvěma jevy ještě nemusí znamenat smysluplný vztah, někdy může jít o působení jiné nekontrolované proměnné. Vždy je nutná logická analýza, kdy zvažujeme všechny okolnosti vztahu.*“

V rámci tohoto úseku praktické části naší diplomové práce jsme ukázali, jaké jsou naše výzkumné cíle, otázky a hypotézy, vysvětlili jsme volbu druhu našeho výzkumu, výzkumný soubor a nástroj, kterým bylo šetření uskutečněno. Nakonec jsme se také zaměřili na to, jak budeme získaná data zpracovávat. Jaké jsou výsledky analýzy těchto dat a jejich následná interpretace, si pojdme nyní představit v následující kapitole.

5 ANALÝZA DAT

V rámci této kapitoly se dostáváme k analyzování získaných dat, stejně jako k interpretaci výsledků, které jsme v rámci našeho výzkumu získali.

5.1 Studijní úspěšnost

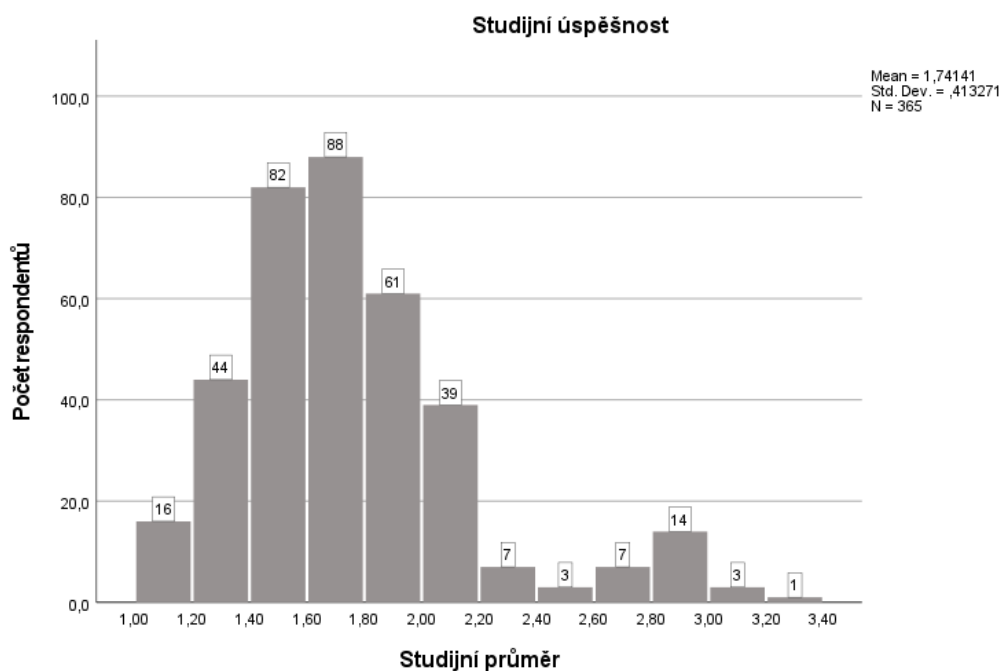
Studijní průměr (v angličtině označováno zkratkou GPA – Grade Point Average) je běžným měřítkem studijního výkonu studentů, který je považován za odraz akademického úspěchu a dosahování pedagogických cílů (Alhadabi a Karpinski, 2020). V přehledu studií zabývajících se akademickým úspěchem bylo zjištěno, že zhruba 55 % vybraných článků z více než 20 recenzovaných časopisů uvádí jako nejčastěji používaný ukazatel akademického úspěchu právě studijní průměr (York, Gibson a Rankin, 2015). Akademické výsledky určované pomocí GPA zahrnující kognitivní domény (převážně znalosti a rozvoj intelektuálních dovedností) mohou být považovány za příliš úzké. Studenti sice mohou mít podobné měřitelné výsledky, ale jejich zkušenosti s učením se mohou ve značné míře lišit. Proto lze říci, že definice akademického úspěchu do značné míry opomíjejí formování akademického úspěchu nejen kognitivními proměnnými, ale také proměnnými nekognitivními (Alhadabi a Karpinski, 2020). I přes tyto znalosti byl však v našem výzkumu nakonec akademický úspěch měřen pouze na základě studijního průměru u jednotlivých studentů za celé období jejich studia na VŠ. Tomu byla v rámci dotazníku věnována také položka č. 65 – *Uvedte, prosím, Váš studijní průměr (za celé období studia na VŠ).*

Proměnná	N platných	Minimum	Maximum	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Modus	Medián
Studijní průměr	365	1,00	3,20	1,741	0,413	1,6	2,1

Tabulka 7: Popisná statistika studijní úspěšnosti

Uvedená tabulka č. 7 ukazuje, že zjištěný studijní průměr u studentů pomáhajících profesí dosahuje hodnot od 1,00 do 3,20. Z grafu č. 1 je patrné, a vypočítaný aritmetický průměr to jen potvrzuje, že průměrná hodnota dosahovaná v rámci studijního průměru se pohybuje v rozmezí 1,60 – 1,80 ($M = 1,741$, $SD = 0,413$). Pro detailnější vhléd do situace je možno říci, že v rámci výzkumného vzorku byli respondenti, kteří dosahovali studijního průměru

vyššího než 3,00 (3,05; 3,07; 3,20). Naopak zde ale byli také dva studenti, kteří uvedli naprosto vynikající studijní průměr 1,00.



Graf 1: Hodnoty studijního průměru

5.2 Engagement

První výzkumná otázka (VO1: **Jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a engagementem ve studiu u studentů pomáhajících profesí?**) se obsahově týká první oblasti dotazníku zkoumající engagement a jeho dílčí oblasti: ráznost (položky 1, 2, 5), oddanost (položky 3, 4, 7) a pohlcení (položky 6, 8, 9). Respondenti na jednotlivé položky odpovídali na bodové škále 1–5, přičemž 1 = vysoký engagement a 5 = nízký engagement.

Proměnná	N platných	Maximum	Minimum	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Engagement	365	1	5	3,311	1,188
Engagement (součet bodů)	365	45	9	29,797	5,875

Tabulka 8: Popisné statistiky VO1

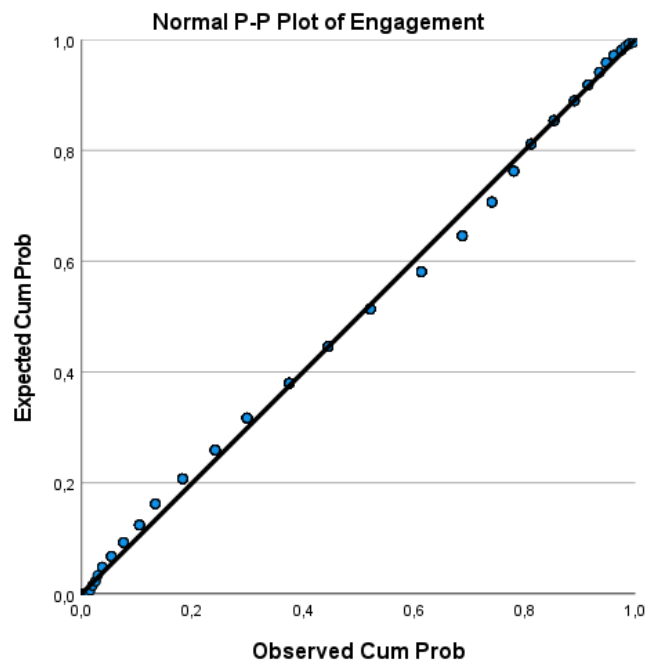
Z tabulky č. 8 je patrné, že celkový průměr engagementu u studentů pomáhajících profesí je **M = 3,311** (SD = 1,188). Čím nižší je průměrná hodnota, tím větší je engagement u respondentů. Z toho vyplývá, že v oblasti engagementu respondenti vykazují mírně

podprůměrné hodnoty. V této oblasti také respondenti dosahují nejnižšího průměru ve srovnání s dalšími dvěma zkoumanými oblastmi. Jaké hodnoty volili v rámci jednotlivých položek této oblasti ukazuje následující tabulka.

Výrok	Zcela souhlasím (1)	Spíše souhlasím (2)	Nevím (3)	Spíše nesouhlasím (4)	Zcela nesouhlasím (5)	Aritmetický průměr	Modus	Směrodatná odchylka
1. Když vykonávám svou práci studenta, cítím se překypující energií.	6	65	89	165	40	3,460	4	0,960
2. Cítím se schopný(á) a energický(á), když se učím nebo jdu na výuku.	10	57	104	156	38	3,425	4	0,964
3. Když ráno vstanu, mám chuť jít na výuku.	13	54	77	153	68	3,573	4	1,062
4. Jsem ze svého studia nadšený(á).	26	142	117	52	28	2,764	2	1,033
5. Mé studium mě inspiruje.	57	151	94	44	19	2,499	2	1,056
6. Jsem hrdý(á) na to, jak studuji.	56	156	86	50	17	2,496	2	1,054
7. Cítím se šťastný(á), když se intenzivně učím.	18	65	81	144	57	3,430	4	1,100
8. Bývá pro mne obtížné se odpoutat od studia.	5	27	29	120	184	4,236	5	0,973
9. Když se učím, jsem tak pohlcený(á), že zapomínám na vše ostatní kolem sebe.	13	48	34	132	138	3,915	5	1,145

Tabulka 9: Popisné statistiky jednotlivých výroků k VO1

Díky tabulce č. 9 vidíme, že nejnižších hodnot, co se průměru týče, dosahují respondenti u položky č. 6, v plném znění: *Jsem hrdý(á) na to, jak studuji* ($M = 2,496$, $SD = 1,054$), obdobnou hodnotu pak nabývá i položka č. 5, konkrétně tedy *Mé studium mě inspiruje* ($M = 2,499$, $SD = 1,056$). To znamená, že u těchto položek vykazují respondenti nejvyšší míru engagementu. Na druhou stranu nejvyšší hodnoty, a tudíž i nejnižší engagement, vykazovali respondenti u položky č. 8, která říká: *Bývá pro mne obtížné se odpoutat u studia* ($M = 4,236$, $SD = 0,973$). Zbývající položky č. 1, 2, 3, 4, 7 a 9 se pohybují v rozmezí mezi uvedenými hodnotami a nabývají průměru od $M = 2,764$ do $M = 3,915$.



Graf 2: P-P Plot – engagement

Prostřednictvím P-P grafu (P-P plot) jsme zjistili normalitu našeho rozdělení dat oblasti engagementu. Srovnávali jsme zde, zda naše data (empirická, pozorovaná) odpovídají datům, která jsou očekávána. Graf č. 2 jasně ukazuje, že vychýlení dat empirických se proti těm očekávaným příliš neliší.

I z toho důvodu jsme mohli pro zjištění vztahu mezi akademickým úspěchem a engagementem u studentů pomáhajících profesí a testování stanovené hypotézy (*H1: Existuje vztah mezi akademickým úspěchem a engagementem ve studiu u studentů pomáhajících profesí*) využít Pearsonova korelačního koeficientu. V rámci výzkumné otázky VO1 byly stanoveny následující hypotézy.

- H_0 = Mezi akademickým úspěchem a engagementem ve studiu u studentů pomáhajících profesí neexistuje statisticky významný vztah.
- H_A = Mezi akademickým úspěchem a engagementem ve studiu u studentů pomáhajících profesí existuje statisticky významný vztah.

Correlations

		Engagement	Studijní úspěšnost
Engagement	Pearson Correlation	1	,170**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	365	365
Studijní úspěšnost	Pearson Correlation	,170**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	365	365

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka 10: Pearsonův koeficient korelace H1

Z tabulky č. 10 je patrné, že naměřený koeficient korelace dosahuje hodnot $r = 0,170$, $p < 0,01$. Znamená to tedy, že mezi engagementem u studentů pomáhajících profesí a jejich studijní úspěšností existuje statisticky významný vztah. Můžeme tedy říci, že se zvyšující se úrovní engagementu u studentů se zvyšuje také jejich studijní úspěšnost. **Hypotéza H1 byla tedy potvrzena.** Je však třeba upozornit na to, že těsnost tohoto vztahu není příliš vysoká a její statistická významnost na hladině významnosti 0,01 poukazuje na to, že zhruba podobný vztah mezi engagementem a studijní úspěšností je možno očekávat v celém základním souboru.

Oblast	Pearsonův koeficient	Koeficient determinace
Engagement / studijní úspěšnost	0,170	2,89 %

Tabulka 11: Koeficient determinace H1

Díky zjištění Pearsonova koeficientu korelace jsme vypočítali také determinační koeficient, který má hodnotu $d = 2,89 \%$. To nám říká, že engagement u studentů vysvětluje jejich míru studijní úspěšnosti pouze z necelých 3 %. Zjištěné výsledky ukazuje tabulka č. 11.

5.3 Self-efficacy

V rámci druhé výzkumné otázky (**VO2: Jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí?**) byla pozornost zaměřena na oblast dotazníku zjišťující self-efficacy u studentů pomáhajících profesí a její dvě dílčí oblasti, kterými jsou víra v osobní schopnosti (položky 10–17) a víra, že schopnost roste s úsilím (položky 18–22). Respondenti opět odpovídali na stupnici 1–5 (1 = vysoká self-efficacy, 5 = nízká self-efficacy), v jaké míře souhlasí s uváděným tvrzením.

Proměnná	N platných	Maximum	Minimum	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Self-efficacy	365	1	5	2,482	1,036
Self-efficacy (součet bodů)	365	65	13	32,255	7,155

Tabulka 12: Popisné statistiky VO2

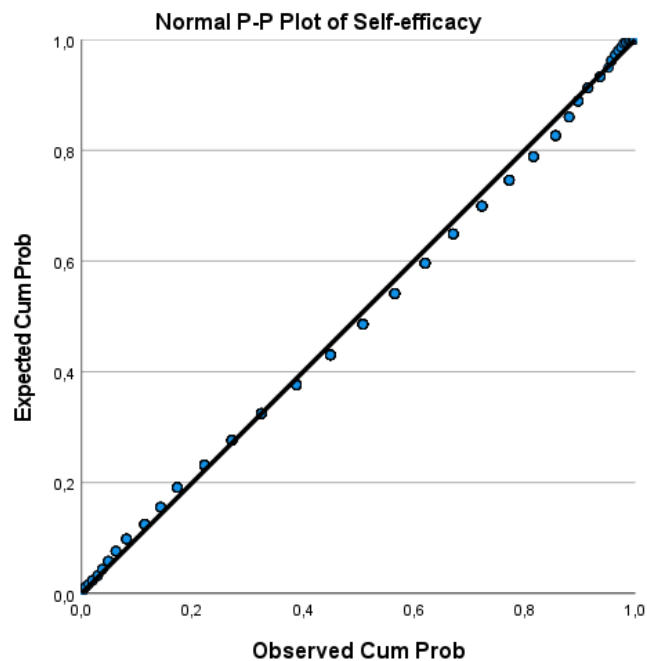
Stejně jako tomu bylo v oblasti engagementu, i zde platí, že čím nižší průměrná hodnota, tím větší je u respondentů self-efficacy. Proto v tabulce č. 12 můžeme vidět, že v oblasti self-efficacy vykazují respondenti nadprůměrné hodnoty ($M = 2,482$, $SD = 1,036$). Jinak řečeno, respondenti vykazují takové hodnoty, které se orientují k vyšší míře self-efficacy. Právě v této oblasti respondenti dosáhli nejvyššího průměru ze všech tří zkoumaných oblastí. Popis jednotlivých výroků uvádí následující tabulka.

Výrok	Zcela souhlasím (1)	Spíše souhlasím (2)	Nevím (3)	Spíše nesouhlasím (4)	Zcela nesouhlasím (5)	Aritmetický průměr	Modus	Směrodatná odchylka
10. Nemám problém se naučit to, co se v jednotlivých předmětech vyučuje.	21	133	98	89	24	2,896	2	1,044
11. Když se budu dostatečně snažit, dokážu vyřešit cokoliv.	73	174	75	36	7	2,260	2	0,951
12. Kdybych každý den cvičil(a) a trénoval(a), mohl(a) bych rozvíjet téměř jakoukoli dovednost.	76	148	96	35	9	2,321	2	0,988
13. Jakmile se rozhodnu dosáhnout něčeho, co je pro mě důležité, snažím se toho docílit, i když je to těžší, než jsem si předpokládal(a).	99	191	52	18	5	2,011	2	0,857
14. Jsem si jistý(á), že dosáhnou cílů, které jsem si stanovil(a).	57	150	124	28	6	2,386	2	0,895
15. Když se snažím dosáhnout něčeho obtížného, soustředím se na svůj pokrok spíše než na pocity znechucení a sklíčenosti.	32	126	116	78	13	2,764	2	0,998

16. Uspěji v jakékoli profesní dráze, kterou si zvolím.	19	71	169	84	22	3,052	3	0,933
17. Uspěji v jakémkoli vysokoškolském oboru, který si vyberu.	11	31	137	116	70	3,556	3	0,991
18. Věřím, že tvrdá práce se vyplácí.	148	174	28	10	5	1,767	2	0,813
19. Moje schopnost a talent rostou spolu s úsilím.	60	183	93	24	5	2,263	2	0,858
20. Věřím, že mozek může být vyvíjen jako sval.	89	150	97	22	7	2,200	2	0,940
21. Myslím, že bez ohledu na to, kdo jste, můžete výrazně změnit úroveň svého nadání a schopností.	73	155	93	39	5	2,310	2	0,954
22. Dokáži značně změnit svou základní úroveň schopností.	42	146	143	30	4	2,474	2	0,842

Tabulka 13: Popisné statistiky jednotlivých výroků k VO2

Z uvedené tabulky č. 13 je zřejmé, že nejnižší průměrné hodnoty nabývá položka č. 18, jejíž znění je: *Věřím, že tvrdá práce se vyplácí* ($M = 1,767$, $SD = 0,813$). V rámci tohoto výroku tedy respondenti vykazovali nejvyšší míru self-efficacy. Rozdíly mezi průměry u jednotlivých položek jsou poměrně značné. Na to ukazuje i skutečnost, že nejvyššího průměru dosahuje položka č. 17 (*Uspěji v jakémkoli vysokoškolském oboru, který si vyberu*), jež nabývá hodnoty $M = 3,556$ ($SD = 0,991$). Položky č. 11 (*Když se budu dostatečně snažit, dokáži vyřešit cokoli*, $M = 2,260$, $SD = 0,951$) a č. 19 (*Moje schopnost a talent rostou spolu s úsilím*, $M = 2,263$, $SD = 0,858$) nabývají obdobných hodnot. Podobně je tomu také u položek č. 21 (*Myslím, že bez ohledu na to, kdo jste, můžete výrazně změnit úroveň svého nadání a schopností*, $M = 2,310$, $SD = 0,954$) a č. 12 (*Kdybych každý den cvičil(a) a trénoval(a), mohl(a) bych rozvíjet téměř jakoukoli dovednost*, $M = 2,321$, $SD = 0,988$). Zbývající položky (č. 10, 13, 14, 15, 16, 20, 22) nabývají hodnot od $M = 2,011$ do $M = 3,052$.



Graf 3: P-P Plot – self-efficacy

I z grafu č. 3 vyobrazujícího P-P plot pro self-efficacy vyplývá, že data týkající se této oblasti pochází z téměř normálního rozložení. Vychýlení empirických dat oproti datům očekávaným je zanedbatelnější, než tomu bylo u oblasti engagementu. Z toho důvodu je u výzkumné otázky VO2 a její hypotézy (*H2: Existuje vztah mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí.*) obdobně možno využít Pearsonova koeficientu korelace pro testování následujících stanovených hypotéz:

- H_0 = Mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí neexistuje statisticky významný vztah.
- H_A = Mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí existuje statisticky významný vztah.

		Self-efficacy	Studijní úspěšnost
Self-efficacy	Pearson Correlation	1	,095
	Sig. (2-tailed)		,069
	N	365	365
Studijní úspěšnost	Pearson Correlation	,095	1
	Sig. (2-tailed)	,069	
	N	365	365

Tabulka 14: Pearsonův koeficient korelace H2

Tabulka č. 14 nám ukazuje, že naměřený korelační koeficient má hodnoty $r = 0,095$, $p > 0,05$. Znamená to tedy, že těsnost vztahu mezi self-efficacy a studijní úspěšností je velmi nízká. Navíc signifikance v hodnotě 0,069 také ukazuje, že korelace je statisticky významná na hladině významnosti vyšší než 0,05. Vypočítaný korelační koeficient tedy poukazuje nejen na nízkou souvislost, ale také na nízkou statistickou významnost. Z toho důvodu můžeme říci, že **hypotéza H2 potvrzena nebyla**.

Oblast	Pearsonův koeficient	Koeficient determinace
Self-efficacy / studijní úspěšnost	0,095	0,90 %

Tabulka 15: Koeficient determinace H2

I přes nízkou hodnotu Pearsonova korelačního koeficientu jsme si určili koeficient determinace, který vyšel jako $d = 0,90 \%$. Z toho usuzujeme, jak uvádí tabulka č. 15, že pouze v případě necelého 1 % studijní úspěšnost u studentů pomáhajících profesí má souvislost s jejich self-efficacy.

5.4 Autoregulace učení

Třetí výzkumná otázka (**VO3: Jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a autoregulačním učením u studentů pomáhajících profesí?**) se zaměřuje na oblast autoregulace učení a jeho dílčí oblasti, konkrétně motivační orientace (položky č. 23–30), osobní zdatnost (položky č. 31–46), metakognitivní strategie (položky č. 47–54) a smysluplnost učiva (položky č. 55–62). Jako u předchozích dvou oblastí, i zde byly odpovědi respondentů zaznamenávány na stupnici 1–5 (1 = vysoká autoregulace učení, 5 = nízká autoregulace učení). Jak už bylo zdůrazněno výše, u několika položek (konkrétně č. 23, 24 a 45) byla potřeba jejich překódování.

Proměnná	N platných	Maximum	Minimum	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Autoregulace učení	365	1	5	2,745	1,218
Autoregulace učení (součet bodů)	365	200	40	109,860	19,508

Tabulka 16: Popisné statistiky VO3

Tabulka č. 16 ukazuje, že celkový průměr autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí nabývá hodnoty $M = 2,745$ ($SD = 1,218$). Dá se tedy říci, že respondenti v této oblasti dosahují mírně nadprůměrné hodnoty. I zde totiž platí, že čím nižší zaznamenaná hodnota, tím vyšší autoregulace učení. Oblast autoregulace učení dosahuje středních průměrných hodnot, co se všech tří zkoumaných oblastí v rámci této práce týče. A podobně jako tomu bylo i u předchozích dvou sfér, i zde uvádíme popis jednotlivých položek týkajících se autoregulace učení.

Výrok	Zcela souhlasím (1)	Spíše souhlasím (2)	Nevím (3)	Spíše nesouhlasím (4)	Zcela nesouhlasím (5)	Aritmetický průměr	Modus	Směrodatná odchylka
23. Do učení se musím nutit.	9	40	58	138	120	3,877	4	1,064
24. Stává se mi, že při učení myslím na úplně jiné věci.	7	22	38	132	166	4,173	5	0,971
25. Učím se, i když nemusím.	10	36	39	149	131	3,973	4	1,052
26. Při studiu plním studijní povinnosti nad rámec stanovených požadavků vyučujícími.	9	32	62	170	92	3,833	4	0,983
27. Z vlastní iniciativy pročítám odbornou literaturu, přestože není povinná.	15	41	32	122	155	3,989	5	1,154
28. Učím se rád(a).	13	70	125	109	48	3,299	3	1,034
29. Ke studované problematice si kupuji nebo půjčuji další doporučenou literaturu, protože chci více porozumět oboru.	21	77	56	124	87	3,490	4	1,222
30. Studijní materiály (poznámky z přednášek, skriptaj. aj.) si doma průběžně pročítám.	15	77	59	142	72	3,490	4	1,146
31. Poznám, který způsob učení je v dané situaci nejvhodnější.	32	144	111	51	27	2,718	2	1,049
32. Znáám své silné stránky při učení.	86	187	50	34	8	2,153	2	0,959
33. Znáám své slabé stránky při učení.	111	186	46	17	5	1,956	2	0,859

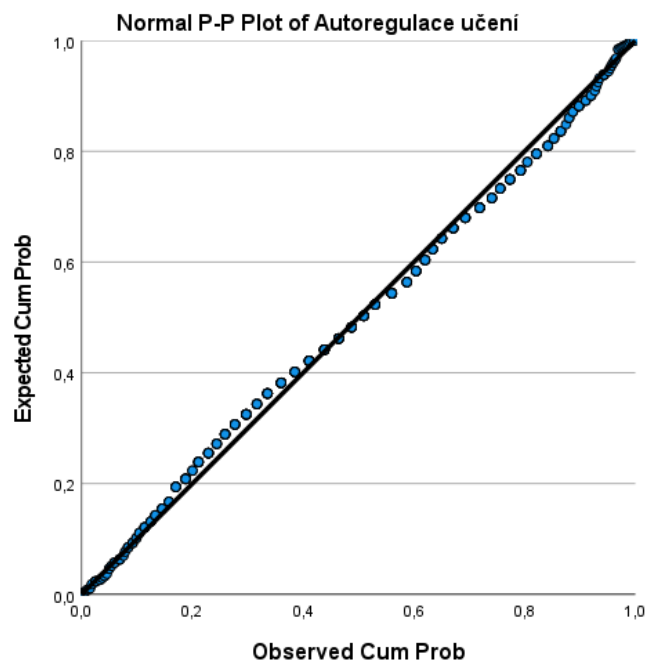
34. Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře studovalo.	144	157	36	23	5	1,871	2	0,923
35. Očekávám, že se mi ve studiu bude dařit.	47	189	106	21	2	2,293	2	0,783
36. Mám své učení pod kontrolou a poznám, jak dobře studované problematice rozumím.	41	144	117	59	4	2,564	2	0,927
37. Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.	60	180	71	41	13	2,362	2	0,999
38. Poznám, které informace jsou nejdůležitější a které jsou méně důležité.	64	166	88	41	6	2,340	2	0,948
39. Mám dobrou paměť.	21	117	117	84	25	2,931	3	1,026
40. Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěji.	60	171	103	27	4	2,299	2	0,867
41. Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl(a) u zkoušky.	57	147	67	75	19	2,595	2	1,130
42. Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, dokážu je vyřešit nebo alespoň zmírnit.	28	160	118	55	4	2,581	2	0,874
43. Nemám strach pustit se do náročnějších úkolů, které jsou potřebné ke splnění studovaných předmětů.	29	92	108	114	21	3,016	4	1,056
44. Myslím si, že jsem ve studiu lepší než většina ostatních spolužáků.	10	45	121	110	79	3,556	3	1,044
45. Často mám pocit, že ničemu nerozumím a studium nezvládnou.	22	103	78	92	70	3,233	2	1,220
46. V okamžiku, kdy dopíšu test, tuším, jak jsem v něm uspěl(a).	26	192	95	43	9	2,499	2	0,881
47. Při učení se potřebuji ujist'ovat, že postupuji správným směrem.	50	155	90	54	16	2,537	2	1,040

48. Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontroluji, jestli všemu rozumím.	53	159	59	69	25	2,600	2	1,149
49. Když se učím nové věci, předkládám sám/sama sobě otázky, abych zjistil(a), jak si vedu.	61	131	63	76	34	2,701	2	1,232
50. Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).	105	144	48	54	14	2,255	2	1,136
51. Když se učím, průběžně zkouším sám/samu sebe, jestli jsem učivu opravdu porozuměl(a).	89	155	58	47	16	2,304	2	1,104
52. Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal(a) všechno pro to, abych porozuměl(a) předmětu.	48	123	87	77	30	2,775	2	1,163
53. Často se mi stává, že při učení analyzuji nebo hodnotím sám/sama sebe.	53	128	90	69	25	2,685	2	1,138
54. Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.	148	140	28	36	13	1,975	1	1,094
55. Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislostí s jinými předměty.	91	164	57	44	9	2,222	2	1,030
56. Líbí se mi náplň předmětů studovaných v tomto oboru.	39	150	102	60	14	2,616	2	1,005
57. Myslím si, že je užitečné vynaložit úsilí na studium.	109	193	50	10	3	1,918	2	0,783
58. Předměty studované v tomto oboru mne zajímají.	72	186	75	30	2	2,189	2	0,863
59. Je pro mne hodně důležité porozumět studované problematice.	93	187	64	17	4	2,047	2	0,844

60. Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů (poznámky z přednášek, skript, doporučená literatura aj.).	86	165	50	53	11	2,282	2	1,070
61. Studium беру jako koníček.	26	55	73	121	90	3,532	4	1,213
62. Myslím si, že to, co se učím v rámci studia, mohu využít v praxi.	100	162	60	35	8	2,148	2	0,999

Tabulka 17: Výsledky oblasti autoregulace učení

Dle tabulky č. 17 můžeme vidět, že je to položka č. 34 (*Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře studovalo*), která dosahuje s jistotou nejnižšího průměru ($M = 1,871$, $SD = 0,923$). Tento výrok také odkazuje na nejvyšší míru autoregulace učení u respondentů. Ostatní položky již dosahují hodnoty nad 1,918 (položka č. 57 – *Myslím si, že je užitečné vynaložit úsilí na studium*). Na druhou stranu nejvyšší průměrné hodnoty, a tedy i nejnižší autoregulace učení, dosahuje překódovaná položka č. 24, která zní *Stává se mi, že při učení myslím na úplně jiné věci* ($M = 4,173$, $SD = 0,971$). Je tedy jasné, že v rámci této oblasti se setkáváme s notnými rozdíly mezi jednotlivými průměrnými hodnotami. Nejblíže střední hodnotě se přiblížila položka č. 43 (*Nemám strach pustit se do náročnějších úkolů, které jsou potřebné ke splnění studovaných předmětů*), kdy její průměrná hodnota dosahuje $M = 3,016$ ($SD = 1,056$). Jako zajímavost ještě můžeme zmínit, že i přes široký soubor otázek a šíři nabitých hodnot, položky č. 29 (*Ke studované problematice si kupuji nebo půjčuji další doporučenou literaturu, protože chci více porozumět oboru*) a č. 30 (*Studijní materiály (poznámky z přednášek, skript aj.) si doma průběžně pročítám*) nabývají stejných hodnot, kdy $M = 3,490$ ($SD_{29} = 1,222$; $SD_{30} = 1,146$).



Graf 4: P-P Plot – autoregulace učení

Podobně jako tomu bylo u předchozích dvou oblastí, i zde graf č. 4 zobrazuje P-P plot dat oblasti autoregulace učení. Dle rozložení bodů můžeme opět usuzovat, že empirická data se příliš nevychylují od dat očekávaných, a i zde je proto možno použít Pearsonův koeficient korelace. Ten byl vypočítán v rámci hypotézy H3 (*Existuje vztah mezi akademickým úspěchem a autoregulačním učením u studentů pomáhajících profesí*) stanovené k výzkumné otázce VO3. Byly stanoveny následující hypotézy:

- H0: Mezi akademickým úspěchem a autoregulačním učením u studentů pomáhajících profesí neexistuje statisticky významný vztah.
- HA: Mezi akademickým úspěchem a autoregulačním učením u studentů pomáhajících profesí existuje statisticky významný vztah.

		Autoregulace učení	Studijní úspěšnost
Autoregulace učení	Pearson Correlation	1	,198**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	365	365
Studijní úspěšnost	Pearson Correlation	,198**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	365	365

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka 18: Pearsonův koeficient korelace H3

V tabulce č. 18 můžeme vidět, že hodnota korelačního koeficientu činí $r = 0,198$, přičemž $p < 0,01$. To znamená, že také mezi autoregulací učení a studijní úspěšností u studentů pomáhajících profesí existuje statisticky významný vztah. Jinak řečeno, v souvislosti se zvyšující se mírou autoregulací učení se u studentů zvyšuje i jejich studijní úspěšnost. **Tím se potvrzuje také hypotéza H3.** I když je hodnota korelace právě zde nejvyšší ze všech tří zkoumaných oblastí, ani zde těsnost vztahu mezi jednotlivými proměnnými není příliš velká. Co se statistické významnosti týče, dosahuje oblast autoregulace učení a studijní úspěšnosti nejnižší hodnoty na hladině významnosti. Tedy právě v této oblasti je možno tak velkou souvislost předpokládat i v rámci základního souboru.

Oblast	Pearsonův koeficient	Koeficient determinace
Autoregulace učení / studijní úspěšnost	0,198	3,92 %

Tabulka 19: Koeficient determinace H3

Na základě Pearsonova koeficientu korelace jsme stanovili hodnotu koeficientu determinace, jenž vyobrazuje tabulka č. 19, a který činí $d = 3,92 \%$. Jinak řečeno, autoregulace učení objasňuje získanou studijní úspěšnost u studentů pouze z necelých 4 %.

V závěru této kapitoly jsme se rozhodli uvést pro zajímavost ještě korelace mezi jednotlivými zkoumanými faktory.

		Correlations			
		Engagement	Studijní úspěšnost	Self-efficacy	Autoregulace učení
Engagement	Pearson Correlation	1	,170**	,409**	,667**
	Sig. (2-tailed)		,001	<,001	<,001
	N	365	365	365	365
Studijní úspěšnost	Pearson Correlation	,170**	1	,095	,198**
	Sig. (2-tailed)	,001		,069	<,001
	N	365	365	365	365
Self-efficacy	Pearson Correlation	,409**	,095	1	,605**
	Sig. (2-tailed)	<,001	,069		<,001
	N	365	365	365	365
Autoregulace učení	Pearson Correlation	,667**	,198**	,605**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	
	N	365	365	365	365

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka 20: Pearsonův koeficient korelace pro všechny oblasti

Z tabulky č. 20 je zřejmé, že mezi jednotlivými oblastmi (engagement, self-efficacy a autoregulace učení) existuje poměrně vysoká korelace. Nejvyšší hodnoty korelačního

koeficientu dosahují autoregulace učení a engagement ($r = 0,667$, $p < 0,01$), podobně je tomu u autoregulace učení a self-efficacy ($r = 0,605$, $p < 0,01$). Nejnižší koeficient korelace byl naměřen mezi engagementem a self-efficacy, přesto však nabývá poměrně vysoké hodnoty ($r = 0,409$, $p < 0,01$). To znamená, že mezi všemi těmito zkoumanými faktory existuje statisticky významný vztah. Jak už tedy bylo vysvětlováno v textu dříve, čím vyšší je u studentů míra jedné oblasti, tím vyšší míra je i oblastí dvou dalších.

V této části naší práce jsme analyzovali výzkumná data a došli tak k jednotlivým zjištěním, které se v následující podkapitole pokusíme ucelit, interpretovat.

5.5 Interpretace výsledků

Výsledky našeho výzkumného šetření se nyní pokusíme shrnout, a to prostřednictvím přehledu výše představeného empirického výzkumu. Jako cíle této práce jsme si stanovili zjistit, jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a jeho třemi determinanty. Těmi jsou konkrétně engagement, self-efficacy a autoregulace učení. Výzkumné šetření tvořilo 365 studentů pomáhajících profesí z vybrané univerzity v ČR. Na základě dotazníkového šetření a pomocí něho získaných dat od respondentů došlo ke zjištění skutečností, které uvádíme v následujícím textu.

Při zjišťování, jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a engagementem ve studiu u studentů pomáhajících profesí, a to za pomoci využití Pearsonova koeficientu korelace, byla mezi těmito proměnnými prokázána kladná korelace ($r = 0,170$, $p < 0,01$). Pokud mluvíme o kladné korelaci, znamená to, že pokud dochází ke zvyšování hodnot jedné proměnné, zvyšují se hodnoty i proměnné druhé. Jinak řečeno, čím vyšší je míra engagementu studentů, tím vyšší je i jejich studijní úspěšnost. Proto tedy můžeme konstatovat, že mezi akademickým úspěchem a engagementem ve studiu u studentů pomáhajících profesí byl prokázán vztah a hypotéza **H1 tak byla potvrzena**. Toto zjištění je v souladu s předchozími výzkumy v této oblasti, konkrétně o problematice podobně hovoří Hudig et al. (2021) či Widlund, Tuominen a Korhonen (2018). Dále můžeme také uvést studii od autorů Wang a Eccles (2009). Ti přišli se zjištěním existence pozitivní korelace mezi akademickým engagementem a úspěchem u studentů ($r = 0,28$, $p < 0,01$). O několik let později k podobným výsledkům došli také Wu et al. (2020), kteří potvrdili korelaci mezi těmito zkoumanými proměnnými ($r = 0,14$, $p < 0,01$).

Dále jsme zkoumali vztah mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí. Opět jsme k testování této vztahu využili Pearsonova koeficientu

korelace. Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že i když nám mezi těmito dvěma proměnnými vychází sice nízká, avšak kladná korelace ($r = 0,095$), neexistuje mezi nimi statisticky významný vztah ($p = 0,069$). Docházíme tedy k závěru, že mezi akademickým úspěchem a self-efficacy u studentů pomáhajících profesí nebyl prokázán vztah a **hypotéza H2 se tedy nepotvrdila**. To je v rozporu s některými výzkumy, které prokázaly, že existuje pozitivní korelace mezi úspěchem u studentů a jejich self-efficacy (Richardson, Abraham a Bond, 2012; Mohammadyari, 2012; Fong et al., 2017). Ku příkladu Fang (2014) prokázal silnou korelace mezi akademickým úspěchem a self-efficacy ($r = 0,55$, $p < 0,01$), podobně jako Lynch a Trujillo (2011), kteří přišli s výslednými hodnotami $r = 0,53$ ($p < 0,001$). Naproti tomu výzkum Cho a Shen (2013) shodně s našimi výsledky ukazuje, že mezi self-efficacy a akademickým úspěchem není významná korelace ($r = 0,18$, $p > 0,05$), Crippen et al. (2009) tvrdí totéž ($r = 0,17$, $p > 0,05$). K velmi podobným výsledkům, jako jsme došli ve výzkumu oblasti self-efficacy v této práci, dochází i Neuville, Frenay a Bourgeois (2007). Ti na vzorku 184 belgických studentů zjistili, že akademický úspěch a self-efficacy spolu nekorelují ($r = 0,09$, $p > 0,05$).

Nakonec jsme chtěli odhalit, jaký je vztah mezi akademickým úspěchem a autoregulací učení u studentů pomáhajících profesí. Stejně jako v předchozích dvou případech, i zde jsme vzhledem k povaze obou proměnných zvolili způsob ověřování pomocí Pearsonova koeficientu korelace. Na jeho základě byla dokázána kladná korelace mezi proměnnými existuj, kdy $r = 0,198$ ($p < 0,01$). Opět tedy platí, že čím vyšší míra autoregulace učení u studentů, tím větší je i jejich akademický úspěch. Můžeme tedy říci, že vztah mezi autoregulací učení a akademickým úspěchem byl prokázán, což také **potvrzuje hypotézu H3**. Tato skutečnost je v souladu s dalšími výzkumníky, jako Richardson, Abraham a Bond (2012) či Robbins et al. (2004). Dále ku příkladu Rashid a Asghar (2016) či Code (2020) přišli se zjištěním, že autoregulované učení u studentů pozitivně koreluje s jejich akademickým úspěchem ($r = 0,12$, $p < 0,01$; $r = 0,114$, $p < 0,01$). K velmi podobným výsledkům dochází také Wang a Eccles (2011), kteří naměřili hodnotu korelace mezi těmito dvěma zkoumanými proměnnými jako $r = 0,19$ ($p < 0,01$) či Chen a Wu (2021) s výslednou korelační hodnotou $r = 0,18$ ($p < 0,01$).

Po sečtení determinačních koeficientů ze všech tří zkoumaných oblastí (2,89 %, 0,90 %, 3,92 %) jsme došli k hodnotě 7,71 %. Zbývajících 92 % je nutno přiřknout dalším faktorům, které působí na studijní úspěšnost u studentů pomáhajících profesí, případně provést další

zkoumání a rozšíření vzorku respondentů, aby došlo k potvrzení či případné aktualizaci předkládaných výsledků.

Omezení výzkumu

Mezi omezení tohoto výzkumu patří, že dotazovaní studenti pocházeli pouze z jedné univerzity. Bylo by třeba provést širší studii pro zjištění, zdali jsou získané výsledky, i po zahrnutí většího vzorku respondentů z více univerzit, skutečně zobecňující. Budoucí výzkum by tedy mohl prozkoumat nové metody sběru dat v rámci této problematiky, rozšířit zkoumanou oblast akademického úspěchu o další položky, než je pouze zkoumání studijního průměru, zahrnout do výzkumu další instituce či shromáždit informace od širšího okruhu studentů.

Doporučení pro praxi

Jak bylo nastíněno ve shrnujícím přehledu literatury, akademický úspěch je velmi podstatným prvkem v životě studentů. V případě jeho nedosažení či dokonce v případě opačném, tedy studijním neúspěchu, může docházet k negativním dopadům jak na jedince, jeho okolí, tak i na celou společnost. Je proto třeba pracovat na tom, aby bylo dosahování u studentů co nejvíce podporováno. Uvedli jsme si, jaké faktory mají na akademický úspěch vliv. Naše práce ukazuje, že svou účast na podpoře má také engagement a autoregulace studentova učení. Je tedy třeba přispívat k tomu, aby tyto jevy byly u studentů rozvíjeny v maximální možné míře, volit k tomu vhodné metody a postupy. Univerzita, její pracovníci i další aktéři podílející se na vzdělávacím procesu jedinců by se měli snažit utvářet takové akademické prostředí a vztahy, aby byl vytvořen prostor pro plnohodnotný engagement a možnosti autoregulace učení u studentů. U self-efficacy a akademického úspěchu statisticky významný vztah prokázán nebyl. Avšak ve srovnání s již provedenými výzkumy je třeba dalšího zkoumání, aby toto tvrzení bylo potvrzeno či naopak vyvráceno.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se člení na dvě části. První část, teoretická, hovoří o akademickém úspěchu, jeho opaku, kterým je akademický neúspěch, a také se zde zabýváme jevem velmi podobným, avšak stále odlišným, a to školní úspěšností. Dále se v práci zaměřujeme na faktory, které ovlivňují akademický úspěch u studentů. V rámci této kapitoly se konkrétněji zaměřuje na vybrané tři determinanty – jedná se o engagement, self-efficacy a autoregulaci učení. Nakonec se věnujeme výzkumům provedeným v této oblasti. Teoretická část by svým uchopením přehledu literatury a provedených studií měla tvořit základ pro druhou, praktickou část naší práce.

V této druhé části je popsán námi realizovaný výzkum. Jeho cílem bylo zjistit, jaký existuje vztah mezi akademickým úspěchem a třemi jeho determinanty. Těmi jsou engagement, self-efficacy a autoregulace učení. Vzhledem ke kvantitativnímu pojetí výzkumu byly stanoveny také výzkumné otázky a hypotézy, zvolen výzkumný soubor a nástroj, kterým byla data získávána. Výsledků bylo dosaženo tak, že jsme provedli dotazníkové šetření u 365 studentů pomáhajících profesí na vybrané univerzitě v České republice. Následně je v této části naší práce uvedeno, jakým způsobem byla získaná data zpracovávána a popisujeme zde také analýzu těchto dat. Pro zjišťování statistické významnosti vztahu mezi jednotlivými proměnnými jsme využili Pearsonova koeficientu korelace.

Na základě existující literatury se očekávalo, že akademický úspěch významně ovlivňují všechny tři proměnné. Statisticky významný dopad na tuto proměnnou však měli pouze engagement a autoregulace učení. Obecně tedy platí, že čím angažovanější studenti, tím je i vyšší pravděpodobnost jeho akademického úspěchu. Toto zjištění je v souladu s již realizovanými výzkumy (Hudig et al., 2021; Wang e Eccles, 2009; Widlund, Tuominen a Korhonen, 2018; Wu et al., 2020). Stejně tak to platí i pro oblast druhou. Tedy čím zdatnější je student v autoregulaci svého učení, tím spíše by měl dosahovat úspěšnosti ve svém studiu. I zde se setkáváme s podporou našeho tvrzení ve světových studiích (Code, 2020; Chen a Wu, 2021; Rashid a Asghar, 2016; Richardson, Abraham a Bond, 2012). V rámci třetí oblasti, self-efficacy, se naše výsledky s existujícími výzkumy poněkud rozcházejí. A to z toho důvodu, že námi realizovaný výzkum nepotvrdil existenci vztahu mezi self-efficacy a akademickým úspěchem u studentů. To je v rozporu se zjištěním Fang (2014) či Lynch a Trujillo (2011), kteří v rámci svých výzkumných šetření zjistili silnou korelaci mezi uvedenými dvěma proměnnými. Na druhou stranu existují však studie, které naše výsledky potvrzují. Crippen et al. (2009), Cho a Shen (2013) či Neuville, Frenay

a Bourgeois (2007) shodně uvádějí, že mezi akademickým úspěchem a self-efficacy významná korelace absentuje.

Z předkládané práce vyplývá, že akademický úspěch a jeho determinanty jsou významnými fenomény, které si zaslouží ještě další zkoumání a je třeba jim věnovat náležitou pozornost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ABBOTT-CHAPMAN, Joan, Phillip W. HUGHES a Colin WYLD. *Monitoring Student Progress: A Framework for Improving Student Performance and Reducing Attrition in Higher Education*. Hobart: National Clearing House for Youth Studies, 1992. ISBN 1-875236-13-9.

ASTIN, Alexander W. a Anthony Lising ANTONIO. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2. vydání. Plymouth, England: Rowman & Littlefield Publishers, 2012. ISBN 978-1442213623.

BIRKENBIHL, Vera F. *Nebojte se myslet hlavou*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-620-9.

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

GAVORA, Peter et al. *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2020. ISBN 978-80-7454-948-9.

GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-394-3.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-17-2.

HORVÁTHOVÁ, Petra, Jiří BLÁHA, Andrea ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů: Nové trendy*. Praha: Management press, 2016. Personální management. ISBN 978-80-7261-430-1.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

- HRBÁČKOVÁ, Karla, ŠVEC, Vlastimil et al. Analýza procesu autoregulace učení studentů pomáhajících profesí. In HRBÁČKOVÁ, KARLA et al. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010, s. 70-72. ISBN 978-80-7315-214-7.
- HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-18-9.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. 2. aktualizované a doplněné vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2018. ISBN 978-80-7553-414-9.
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vyd. 8., v Portále 7. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie - B*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0293-9.
- MAJERČÍKOVÁ, Jana et al. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2012. ISBN 978-80-223-3345-0.

MARCIANO, Paul L. *Cukr a bič nefungují: vybudujte si kulturu zapojení zaměstnanců na principech respektu*. Brno: Motiv Press, 2013. ISBN 978-80-904133-9-9.

MAREŠ, Jiří. Autoregulace žákovského učení a chování. In HRBÁČKOVÁ, Karla et al. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-214-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATOŠKOVÁ, Jana a Gabriela POTOČKOVÁ. Život úspěšného studenta na vysoké škole. *Psychologie pro praxi*, 2016, **51**(3-4), 21-34. ISSN 1803-8670.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1154-9.

MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Vyd. 3., v Sociologickém nakladatelství (SLON) 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. ISBN 80-86429-36-9.

URBÁNEK, Tomáš a Ivo ČERMÁK. Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Academia, 1997, **41**(3), 193-199. ISSN 0009-062X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-488-8.

VÁVROVÁ, Soňa. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0087-1.

WIEGEROVÁ, Adriana et al. *Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2012. ISBN 978-80-10-02355-4.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

AKOS, Patrick a Jen KRETCHMAR. Investigating Grit at a Non-Cognitive Predictor of College Success, *Review of Higher Education*, 2017, **40**(2), 163-186. <https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0000>

ALHADABI, Amal a Aryn C. KARPINSKI. Grit, Self-Efficacy, Achievement Orientation Goals, and Academic Performance in University Students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2020, **25**(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>

ALLEN, Nancy J. et al. Does Literacy Skill Level Predict Performance in Community College Courses?: A Replication and Extension, *Community College Journal of Research and Practice*, 2017, **41**(3), 203-216. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1179606>

ANDERTON, Ryan, Gregory HINE a Christopher JOYCE. Secondary School Mathematics and Science Matters: Predicting Academic Success for Secondary Students Transitioning into University Allied Health and Science Courses, *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 2017, **25**(1), 34-47. Dostupné z: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/CAL/article/view/11317>

AVERY, Christopher a Sarah TURNER. Student Loans: Do College Students Borrow Too Much - Or Not Enough? *Journal of Economic Perspectives*, 2012, **26**(1), 165-192. <https://doi.org/10.1257/jep.26.1.165>

BANDURA, Albert. Self-efficacy. In RAMACHAUDRAN, Vilayanur Subramanian (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press, 1994, **4**, 71-81. ISBN 978-0122269202. Dostupné z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>

BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001, **52**(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

BARROW, Lisa, Thomas BROCK a Cecilia Elena ROUSE. Postsecondary Education in the United States: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 2013, **23**(1), 3-16. <https://doi.org/10.1353/foc.2013.0006>

BHATTACHARYYA, Gautam a George M. BODNER. Culturing Reality: How Organic Chemistry Graduate Students Develop Into Practitioners. *Journal of Research in Science Teaching*, 2014, **51**(6), 694-713. <https://doi.org/10.1002/tea.21157>

BOEKAERTS, Monique. Self-Regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 1999, **31**(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)

CALLENDER, Claire. The Impact of Term–Time Employment on Higher Education Students' Academic Attainment and Achievement. *Journal of Education Policy*, 2008, **23**(4), 359-377. <https://doi.org/10.1080/02680930801924490>

CAMARA, Wayne. Defining and Measuring College and Career Readiness: A Validation Framework. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2013, **32**(4), 16-27. <https://doi.org/10.1111/emip.12016>

CARINI, Robert M., George D. KUHL a Stephen P. KLEIN. Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 2006, **47**(1), 1-32. <http://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>

COATES, Hamish. *Student Engagement in Campus-based and Online Education: University Connections*. London: Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203969465>

CODE, Jillianne. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Educational Psychology*, 2020, **5**. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>

COLLER, Brianno a David J. SHERNOFF. Video Game-Based Education in Mechanical Engineering: A Look at Student Engagement. *International Journal of Engineering Education*, 2009, **25**(2), 308-317. Dostupné z: https://faculty.ontariotechu.ca/kapralos/csci5530/Papers/muhammad1_collershernoffIJEE.pdf

CURTIS, Susan a Najah SHANI. The Effect of Taking Paid Employment During Term-Time on Students' Academic Studies. *Journal of Further and Higher Education*, 2002, **26**(2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/03098770220129406>

CRIPPEN, Kent J. et al. The Role of Goal Orientation and Self-Efficacy in Learning from Web-Based Worked Examples. *Journal of Interactive Learning Research*, 2009, **20**(4), 385-403. ISSN 1093-023X. Dostupné z: <https://www.learntechlib.org/primary/p/28350/>

ČESKO. Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998, o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 39. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

DANIELS, Natasha, Jerome SHEAHAN a Pádraig MACNEELA. Variables Affecting First-Year Student Commitment During the Transition to College in Ireland. *Health Promotion International*, 2020, **35**(4), 741-751. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz069>

DEWITZ, Joseph S. a W. Bruce WALSH. Self-Efficacy and College Student Satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 2002, **10**(3), 315–326. <https://doi.org/10.1177/10672702010003003>

FANG, Ning. Correlation between Students' Motivated Strategies for Learning and Academic Achievement in an Engineering Dynamics Course. *Global Journal of Engineering Education*, 2014, **16**(1), 6-12. Dostupné z: <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol16no1/01-Fang-N.pdf>

FONG, Carlton J. et al. Psychosocial Factors and Community College Student Success: A Meta-Analytic Investigation. *Review of Educational Research*, 2017, **87**(2), 388–424. <https://doi.org/10.3102/0034654316653479>

FRANK, Kristyn, Marc FRENETTE a René MORISSETTE. *Labour market outcomes of young postsecondary graduates, 2005 to 2012*. Ottawa, Canada: Statistics Canada, 2015. ISBN 978-0-660-03237-5. Dostupné z: <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-626-x/11-626-x2015050-eng.pdf>

FREDERICKS, Jennifer A., Phyllis C. BLUMENFELD a Alison H. PARIS. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 2004, **74**(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

FUČÍK, Petr a Lenka SLEPIČKOVÁ. Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií. *AULA*, 2014, **22**(1), 24-54. Dostupné z: https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/AULA_01_2014_FU_SL_24_54.pdf

GAUMER ERICSON, Amy S. a Patricia M. NOONAN. Self-efficacy formative questionnaire. In *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom*. Corwin, 2018, s. 175-176. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506376349>

GOEGAN, Lauren D. a Lia M. DANIELS. Academic Success for Students in Postsecondary Education: The Role of Student Characteristics and Integration, *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2019, **23**(3), 659-685. <https://doi.org/10.1177/1521025119866689>

GREENE, Thomas G., C. Nathan MARTI a Kay MCCLENNEY. The Effort–Outcome Gap: Differences for African American and Hispanic Community College Students in Student Engagement and Academic Achievement. *Journal of Higher Education*, 2008, **79**(5), 513-539. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0018>

HAMARI, Juho et al. Challenging Games Help Students Learn: An Empirical Study on Engagement, Flow and Immersion in Game-Based Learning. *Computers in Human Behavior*, 2016, **54**, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>

HEIKKILÄ, Annamari a Kirsti LONKA Studying in Higher Education: Students' Approaches to Learning, Self-Regulation, and Cognitive Strategies. *Studies in Higher Education*, 2006, **31**(1), 99-117. <https://doi.org/10.1080/03075070500392433>

HEPWORTH, Daniel, Ben LITTLEPAGE a Katy HANCOCK. Factors Influencing University Student Academic Success. *Educational Research Quarterly*, 2018, **42**(1), 45-61. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/2099412124?parentSessionId=ehdhSJeRL%2F4O0g76zRpF6gp%2BNh2tsibgMkdQs0wnEEo%3D>

HONICKE, Toni a Jaclyn BROADBENT. The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 2016, **17**(2), 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

HUDIG, Job et al. Motives for Studying and Student Wellbeing: Validation of the Motivational Mindset Model. *Frontiers in Psychology*, 2021, **12**. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.753987>

CHEMERS, Martin M., Li-tze HU a Ben F. GARCIA. Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 2001, **93**(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>

CHEN, Mengdi a Xinyao WU. Attributing Academic Success to Giftedness and Its Impact on Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Regulated Learning and Negative Learning Emotions. *School Psychology International*, 2021, **42**(2), 170-186. <https://doi.org/10.1177/0143034320985889>

CHO, Moon-Heum a Demei SHEN. Self-Regulation in Online Learning. *Distance Education*, 2013, **34**(3), 290-301. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835770>

JANOUŠEK, Jaromír. Sociálně kognitivní teorie A. Bandury. *Československá psychologie*. Praha: Academia, 1992, **36(5)**, 385-398. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/A_Bandura_napsal_Janousek.pdf

JENNINGS, Nancy et al. "What Would Make This a Successful Year for You?" How Students Define Success in College. *Liberal Education*, 2013, **99(2)**, 1-11. Dostupné z: <https://repository.wellesley.edu/object/ir134>

JOHNSON, Sara L. *Investigating the Conversations that Occur During Undergraduate Research Experiences: A Case Study*. Indiana, 2017. Disertační práce. Purdue University, Department of Chemistry. Dr. Christine A. HRYCYNA. Dostupné z: https://docs.lib.purdue.edu/open_access_dissertations/1574

KAPLAN, Avi. *Research on Motivation and Achievement: Infatuation with Constructs and Losing Sight of the Phenomenon*. Paper presented at the biennial meeting of the International Conference on Motivation [Příspěvek přednesený na zasedání Mezinárodní conference o motivaci], Thessaloniki, Greece, 2016. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/308104568_Research_on_Motivation_and_Achievement_Infatuation_with_Constructs_and_Losing_Sight_of_the_Phenomenon

KAPPE, Rutger a Henk van der Flier. Predicting Academic Success in Higher Education: What's More Important Than Being Smart? *European Journal of Psychology of Education*, 2012, **27(4)**, 605-619. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0099-9>

KENNETT, Deborah J. a Maureen J. REED. Factors Influencing Academic Success and Retention Following a 1st-Year Post-Secondary Success Course. *Educational Research and Evaluation*, 2009, **15(2)**, 153-166. <https://doi.org/10.1080/13803610902804382>

KRAUSE, Kerri-Lee a Hamish COATES. Students' Engagement in First-year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, **33(5)**, 493-505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>

KUH, George D. et al. *What Matters to Student Success: A Review of the Literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, 2006. Dostupné z: https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf

LAIIRA, Kaia, Helle PULLMANN a Jüri ALLIK. Personality and Intelligence as Predictors of Academic Achievement: A Cross-sectional Study from Elementary to

Secondary School. *Personality and Individual Differences*, 2007, **42**(3), 441–451. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>

LECOMPTE, D. et al. (1983). Search for the Relationship between Academic Performance and Some Psychosocial Factors: The Use of a Structured Interview. *Acta Psychiatrica Belgica*, **83**(6), 598–608. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Peter-Rousseuw/publication/16521853_Search_for_the_relationship_between_academic_performance_and_some_psychosocial_factors_The_use_of_a_structured_interview/links/00b49531353ca7c21f000000/Search-for-the-relationship-between-academic-performance-and-some-psychosocial-factors-The-use-of-a-structured-interview.pdf

LENNON, Jean M. Self-Regulated Learning. In ROSEN, Jeffrey A. et al. *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. Research Triangle Park: RTI International, 2010. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2010.bk.0004.1009>

LUST, Thibaut, Nadine MESKENS a Mario AHUES. *Predicting Academic Success in Belgium and France. Comparison and Integration of Variables Related to Student Behavior*. Cornell University, 2014. arXiv:1408.4955v1. Dostupné z: <https://arxiv.org/abs/1408.4955>

LYNCH, Douglas Jay a Hernando TRUJILLO. Motivational Beliefs and Learning Strategies in Organic Chemistry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2011, **9**, 1351-1365. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9264-x>

MAZETTI, Greta et al. The Impact of Learning Strategies and Future Orientation on Academic Success: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy among Italian Undergraduate Students. *Education Sciences*, 2020, **10**(5). <https://doi.org/10.3390/educsci10050134>

MCKENZIE, Kirsten a Robert SCHWEITZER. Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 2001, **20**(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>

MISRA, Rupanada, Leo EYOMBO a Floyd T. PHILIPS. *Digital Games for Minority Student Engagement: Emerging Research and Opportunities*. Hershey, PA: IGI Global, 2019. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3398-6>

MOHAMMADYARI, Ghasem. Comparative Study of Relationship between General Perceived Self-efficacy and Test Anxiety with Academic Achievement of Male and Female

Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012, **69**, 2119-2123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.175>

MOURALOVÁ, Magdalena a Alice TOMÁŠKOVÁ. Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). *AULA*, 2007, **15**(1). Dostupné z: <https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/03-2007-1-studijni-neuspesnost.pdf>

MULTON, Karen D., Steven D. BROWN a Robert W. LENT. Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 1991, **38**(1), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>

NAGABHUSHAN, Prathiba. *Engaging Adolescent Students in Contemporary Classrooms: Emerging Research and Opportunities*. Hershey, PA: IGI Global, 2018. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5155-3>

NAVARRO, Rachel L. et al. Social Cognitive Predictors of Engineering Students' Academic Persistence Intentions, Satisfaction, and Engagement. *Journal of Counseling Psychology*, 2019, **66**(2), 170-183. <https://doi.org/10.1037/cou0000319>

NEUVILLE, Sandrine, Mariane FRENAY a Etienne BOURGEOIS. Task Value, Self-Efficacy and Goal Orientations: Impact on Self-Regulated Learning, Choice and Performance Among University Students. *Psychologica Belgica*, 2007, **47**(1-2), 95-117. <https://doi.org/10.5334/pb-47-1-95>

OLANI, Aboma. Predicting First Year University Students' Academic Success. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2009, **7**(3), 1053-1072. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1351>

PASCARELLA, Ernest T. a Patrick T. TERENCE. Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 1980, **51**(1), 60-75. <https://doi.org/10.2307/1981125>

PASCOE, Robert, Avril MCCLELLAND a Barry MCGA. *Perspectives on Selection Methods for Entry into Higher Education in Australia*. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1997. Dostupné z: http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/37F1B0B3-7F8C-4011-A502-E68E94358211/3952/97_18.pdf

PIKÁLKOVÁ, Simona, Jiří VOJTĚCH a David KLEŇHA. *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro

vzdělávání, 2014. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/uspesnost-absolventu-strednich-skol-ve-vysokoskolskem-studiu-2>

PINTRICH, Paul R. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe ZEIDNER. *Handbook of Self-Regulation*, 2000, 451-502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

PINTRICH, Paul R. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 2004, **16**(4), 385-407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

POROPAT, Arthur E. A Meta-Analysis of Adult-Rated Child Personality and Academic Performance in Primary Education. *British Journal of Educational Psychology*, 2014, **84**(2), 239–252. <https://doi.org/10.1111/bjep.12019>

PRESSLEY, Michael et al. The Challenges of Classroom Strategy Instruction. *The Elementary School Journal*, 1989, **89**(3), 301–342. Dostupné z: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/461578>

PRITCHARD, Mary E. a Gregory S. WILSON. Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success. *Journal of College Student Development*, 2003, **44**(1), 18-28. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0008>

RASHID, Tabassum a Hanan Muhammad ASGHAR. Technology Use, Self-Directed Learning, Student Engagement and Academic Performance: Examining the Interrelations. *Computers in Human Behavior*, 2016, **63**, 604-612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>

RIDGELL, Susan D. a John W. LOUNSBURY. Predicting Academic Success: General Intelligence, 'Big Five' Personality Traits, and Work Drive. *College Student Journal*, 2004, **38**(4), 607-619. Dostupné z: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA126386901&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Ead286167>

RICHARDSON, Michelle, Charles ABRAHAM a Rod BOND. Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 2012, **138**(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

- ROBBINS, Steven B. et al. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 2004, **130**(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- RUBAN, Lilia M. a Betsy D. MCCOACH. Gender Differences in Explaining Grades Using Structural Equation Modelling. *Review of Higher Education*, 2005, **28**(4), 475–502. <https://doi.org/10.1353/rhe.2005.0049>
- RYAN, Richard M. a Edward L. DECI. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000, **55**(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- SABRI, Mohamad Fazli et al. Influence of Family Financial Socialization on Academic Success in College. *Journal of Financial Counselling and Planning*, 2020, **31**(2), 267-283. <https://doi.org/10.1891/JFCP-18-00052>
- SALAMONSON, Yenna, Sharon ANDREW a Bronwyn EVERETT. Academic Engagement and Disengagement as Predictors of Performance in Pathophysiology Among Nursing Students. *Contemporary Nurse*, 2009, **32**(1-2), 123–132. <https://doi.org/10.5172/conu.32.1-2.123>
- SALANOVA, Marisa et al. Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 2005, **21**(1), 170-180. ISSN 1695-2294. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721116>
- SALANOVA, Marisa et al. How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 2010, **23**(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- SALMELA-ARO, Katariina a Sanna READ. Study Engagement and Burnout Profiles Among Finnish Higher Education Students. *Burnout Research*, 2017, **7**, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- SAM, Rany et al. Conceptualizing Institutional Policies for Students' Academic Success in Cambodian Universities: What matters for policy? *Asian Social Science*, 2013, **9**(10), 283–294. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n10p283>
- SCHAUFELI, Wilmar B. et al. Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2002a, **33**(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

SCHAUFELI, Wilmar B. et al. The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*. 2002b, **3**, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

SCHAUFELI, Wilmar B., Arnold B. BAKKER a Marisa SALANOVA. The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 2006, **66**(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

SCHNEIDER, Michael a Franzis, PRECKEL. Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 2017, **143**(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

SHULMAN, Lee S. Making differences: A Table of Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2002, **34**(6), 36-44. <http://dx.doi.org/10.1080/00091380209605567>

SCHNELL, Kerstin et al. The Impact of Adolescents' Self-Efficacy and Self-Regulated Goal Attainment Processes on School Performance — Do Gender and Test Anxiety Matter? *Learning and Individual Differences*, 2015, **38**, 90-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.008>

SKINNER, Ellen A. et al. Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 2008, **100**(4) 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

SKINNER, Ellen A. a Jennifer R. PITZER. Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In CHRISTENSON, Sandra L., Amy L. RESCHLY a Cathy WYLIE (Eds.). *Handbook of Research in Student Engagement*. New York: Springer, 2012. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

STAJKOVIC, Alexander D. a Fred LUTHANS. Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 1998, **124**(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

STOEBER, Joachim et al. Passion and Motivation for Studying: Predicting Academic Engagement and Burnout in University Students. *Educational Psychology*, 2011, **31**(4), 513-528. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>

TAMHANE, Ashay et al. Predicting Student Risks Through Longitudinal Analysis, *KDD '14: Proceedings of the 20th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*, 2014, 1544-1552. <https://doi.org/10.1145/2623330.2623355>

TEAGUE, Craig M. a David E. GARDNER. *Engaging Students in Physical Chemistry*. Washington, DC: American Chemical Society, 2018. <https://doi.org/10.1021/bk-2018-1279>

TINTO, Vincent a Brian PUSSEY. *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative, Washington D.C: U.S. Department of Education, 2006. Dostupné z: https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf

TRONCONE, Alda, Maria Letizia DRAMMIS a Alida LABELLA. Personality Traits, Self-Esteem and Academic Achievement in Secondary School Students in Campania, Italy. *Universal Journal of Educational Research*, 2014, **2**(7), 512-520. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020703>

TUOMINEN-SOINI, Heta, Katariina SALMELA-ARO a Markku NIEMIVIRTA. Achievement Goal Orientations and Academic Well-Being Across the Transition to Upper Secondary Education. *Learning and Individual Differences*, 2012, **22**(3), 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>

VANTIEGHEM, Wendelien, Hans VERMEERSCH a Mieke VAN HOUTTE. Transcending the Gender Dichotomy in Educational Gender Gap Research: The Association between Gender Identity and Academic Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 2014, **39**(4), 369-378. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.001>

WANG, Ming-Te a Jacquelynne S. ECCLES. Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, 2011, **22**(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>

WANG, Chih-Hsuan, David M. SHANNON a Margaret E. ROSS. Students' Characteristics, Self-Regulated Learning, Technology Self-Efficacy, and Course Outcomes in Online Learning. *Distance Education*, 2013, **34**(3), 302-323. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779>

WELLES, Theresa Lopez. *An Analysis of the Academic Success Inventory for College Students: Construct Validity and Factor Scale Invariance*. Florida, 2010. Disertační práce.

The Florida State University, College of Education. Dr. Frances PREVATT. Dostupné z: http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-1189

WIDLUND, Anna, Heta TUOMINEN a Johan KORHONEN. Academic Well-Being, Mathematics Performance and Educational Aspirations in Lower Secondary Education: Changes Within a School Year. *Frontiers in Psychology*, 2018, **9**. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>

WESTRICK, Paul A. et al. College Performance and Retention: A Meta-Analysis of the Predictive Validities of ACT® Scores, High School Grades, and SES. *Educational Assessment*, 2015, **20**(1), 23–45. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.997614>

WILLCOXSON, Lesley, Julie COTTER a Sally JOY. Beyond the First-Year Experience: The Impact on Attrition of Student Experiences Throughout Undergraduate Degree Studies in Six Diverse Universities. *Studies in Higher Education*, 2011, **36**(3), 331–352. <https://doi.org/10.1080/03075070903581533>

WU, Hongbin et al. Medical Students' Motivation and Academic Performance: The Mediating Roles of Self-Efficacy and Learning Engagement. *Medical Education Online*, 2020, **25**(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742964>

YORK, Travis, Charles E. GIBSON a Susan RANKIN. Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. 2015, **20**(5). <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

ZÁŠKODNÁ, Helena a Alina KUBICOVÁ. Prosociální chování u pomáhajících profesí. *Journal of Nursing and Social Sciences Related to Health and Illness*, 2008, **10**(1), 150-158. <https://doi.org/10.32725/kont.2008.021>

ZHANG, Aima a Cheryl L. AASHEIM. Academic Success Factors: An IT Student Perspective. *Journal of Information Technology Education*, 2011, **10**(1), 309-331. <https://doi.org/10.28945/1518>

ZIMMERMAN, Barry J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 1989, **81**(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe ZEIDNER. *Handbook of Self-Regulation*, 2000, 13-39. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 2002, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ZIMMERMANN, Judith et al. A Model-Based Approach to Predicting Graduate-Level Performance Using Indicators of Undergraduate-Level Performance. *Journal of Educational Data Mining*, 2015, 7(3), 151–176. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3554733>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Hodnoty studijního průměru	55
Graf 2: P-P Plot – engagement	57
Graf 3: P-P Plot – self-efficacy	61
Graf 4: P-P Plot – autoregulace učení.....	67

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Popis výzkumného souboru.....	45
Tabulka 2: Návratnost výzkumného nástroje	46
Tabulka 3: Respondenti dle věku.....	47
Tabulka 4: Položky zjišťující studijní engagement	47
Tabulka 5: Položky zjišťující míru self-efficacy u studentů.....	49
Tabulka 6: Položky zjišťující úroveň autoregulace učení.....	52
Tabulka 7: Popisná statistika studijní úspěšnosti.....	54
Tabulka 8: Popisné statistiky VO1	55
Tabulka 9: Popisné statistiky jednotlivých výroků k VO1	56
Tabulka 10: Pearsonův koeficient korelace H1	58
Tabulka 11: Koeficient determinace H1	58
Tabulka 12: Popisné statistiky VO2	59
Tabulka 13: Popisné statistiky jednotlivých výroků k VO2	60
Tabulka 14: Pearsonův koeficient korelace H2	61
Tabulka 15: Koeficient determinace H2	62
Tabulka 16: Popisné statistiky VO3	62
Tabulka 17: Výsledky oblasti autoregulace učení	66
Tabulka 18: Pearsonův koeficient korelace H3	67
Tabulka 19: Koeficient determinace H3	68
Tabulka 20: Pearsonův koeficient korelace pro všechny oblasti	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená studentko, vážený studente,

jmenuji se Lucie Trubáková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku sloužícího pro výzkum v mé diplomové práci.

Dotazník je zcela anonymní. Mockrát Vám děkuji za vyplnění.

Rozhodněte na škále zcela souhlasím až zcela nesouhlasím, zdali se vidíte v následujících situacích.

1 = naprosto souhlasím 2 = spíše souhlasím 3 = nevím 4 = spíše nesouhlasím 5 = zcela nesouhlasím

	Situace					
1.	Když vykonávám svou práci studenta, cítím se překypující energií.	1	2	3	4	5
2.	Cítím se schopný(á) a energický(á), když se učím nebo jdu na výuku.	1	2	3	4	5
3.	Když ráno vstanu, mám chuť jít na výuku.	1	2	3	4	5
4.	Jsem ze svého studia nadšený(á).	1	2	3	4	5
5.	Mé studium mě inspiruje.	1	2	3	4	5
6.	Jsem hrdý(á) na to, jak studuji.	1	2	3	4	5
7.	Cítím se šťastný(á), když se intenzivně učím.	1	2	3	4	5
8.	Bývá pro mne obtížné se odpoutat od studia.	1	2	3	4	5
9.	Když se učím, jsem tak pohlcený(á), že zapomínám na vše ostatní kolem sebe.	1	2	3	4	5
10.	Nemám problém se naučit to, co se v jednotlivých předmětech vyučuje.	1	2	3	4	5
11.	Když se budu dostatečně snažit, dokáži vyřešit cokoliv.	1	2	3	4	5
12.	Kdybych každý den cvičil(a) a trénoval(a), mohl(a) bych rozvíjet téměř jakoukoli dovednost.	1	2	3	4	5
13.	Jakmile se rozhodnu dosáhnout něčeho, co je pro mě důležité, snažím se toho docílit, i když je to těžší, než jsem si předpokládal(a).	1	2	3	4	5
14.	Jsem si jistý(á), že dosáhnu cílů, které jsem si stanovil(a).	1	2	3	4	5
15.	Když se snažím dosáhnout něčeho obtížného, soustředím se na svůj pokrok spíše než na pocity znechucení a sklíčenosti.	1	2	3	4	5
16.	Uspěji v jakékoli profesní dráze, kterou si zvolím.	1	2	3	4	5
17.	Uspěji v jakémkoli vysokoškolském oboru, který si vyberu.	1	2	3	4	5
18.	Věřím, že tvrdá práce se vyplácí.	1	2	3	4	5

19.	Moje schopnost a talent rostou spolu s úsilím.	1	2	3	4	5
20.	Věřím, že mozek může být vyvíjen jako sval.	1	2	3	4	5
21.	Myslím, že bez ohledu na to, kdo jste, můžete výrazně změnit úroveň svého nadání a schopností.	1	2	3	4	5
22.	Dokáži značně změnit svou základní úroveň schopností.	1	2	3	4	5
23.	Do učení se musím nutit.	1	2	3	4	5
24.	Stává se mi, že při učení myslím na úplně jiné věci.	1	2	3	4	5
25.	Učím se, i když nemusím.	1	2	3	4	5
26.	Při studiu plním studijní povinnosti nad rámec stanovených požadavků vyučujícími.	1	2	3	4	5
27.	Z vlastní iniciativy pročítám odbornou literaturu, přestože není povinná.	1	2	3	4	5
28.	Učím se rád(a).	1	2	3	4	5
29.	Ke studované problematice si kupuji nebo půjčuji další doporučenou literaturu, protože chci více porozumět oboru.	1	2	3	4	5
30.	Studijní materiály (poznámky z přednášek, skripta aj.) si doma průběžně pročítám.	1	2	3	4	5
31.	Poznám, který způsob učení je v dané situaci nevhodnější.	1	2	3	4	5
32.	Znám své silné stránky při učení.	1	2	3	4	5
33.	Znám své slabé stránky při učení.	1	2	3	4	5
34.	Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře studovalo.	1	2	3	4	5
35.	Očekávám, že se mi ve studiu bude dařit.	1	2	3	4	5
36.	Mám své učení pod kontrolou a poznám, jak dobře studované problematice rozumím.	1	2	3	4	5
37.	Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.	1	2	3	4	5
38.	Poznám, které informace jsou nejdůležitější a které jsou méně důležité.	1	2	3	4	5
39.	Mám dobrou paměť.	1	2	3	4	5
40.	Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěji.	1	2	3	4	5
41.	Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl(a) u zkoušky.	1	2	3	4	5

42.	Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, dokážu je vyřešit nebo alespoň zmírnit.	1	2	3	4	5
43.	Nemám strach pustit se do náročnějších úkolů, které jsou potřebné ke splnění studovaných předmětů.	1	2	3	4	5
44.	Myslím si, že jsem ve studiu lepší než většina ostatních spolužáků.	1	2	3	4	5
45.	Často mám pocit, že ničemu nerozumím a studium nezvládnu.	1	2	3	4	5
46.	V okamžiku, kdy dopíšu test, tuším, jak jsem v něm uspěl(a).	1	2	3	4	5
47.	Při učení se potřebuji ujist'ovat, že postupuji správným směrem.	1	2	3	4	5
48.	Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontroluji, jestli všemu rozumím.	1	2	3	4	5
49.	Když se učím nové věci, předkládám sám/sama sobě otázky, abych zjistil(a), jak si vedu.	1	2	3	4	5
50.	Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).	1	2	3	4	5
51.	Když se učím, průběžně zkouším sám/samu sebe, jestli jsem učivu opravdu porozuměl(a).	1	2	3	4	5
52.	Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal(a) všechno pro to, abych porozuměl(a) předmětu.	1	2	3	4	5
53.	Často se mi stává, že při učení analyzuji nebo hodnotím sám/sama sebe.	1	2	3	4	5
54.	Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.	1	2	3	4	5
55.	Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislosti s jinými předměty.	1	2	3	4	5
56.	Líbí se mi náplň předmětů studovaných v tomto oboru.	1	2	3	4	5
57.	Myslím si, že je užitečné vynaložit úsilí na studium.	1	2	3	4	5
58.	Předměty studované v tomto oboru mne zajímají.	1	2	3	4	5
59.	Je pro mne hodně důležité porozumět studované problematice.	1	2	3	4	5
60.	Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů (poznámky z přednášek, skripta, doporučená literatura aj.).	1	2	3	4	5
61.	Studium beru jako koníček.	1	2	3	4	5
62.	Myslím si, že to, co se učím v rámci studia, mohu využít v praxi.	1	2	3	4	5

Pohlaví:

- a) muž
- b) žena

Věk:

Uveďte, prosím, Váš studijní průměr (za celé období studia na VŠ):

Uveďte, jaký obor studujete:

- a) Učitelství pro mateřské školy
- b) Učitelství pro 1. stupeň
- c) Sociální pedagogika
- d) Všeobecné ošetrovatelství
- e) Porodní asistence
- f) Jiné:

Uveďte, jakou formou probíhá Vaše studium:

- a) Prezenční
- b) Kombinované
- c) Jiné

Uveďte, jaký ročník právě navštěvujete:

- a) 1. ročník
- b) 2. ročník
- c) 3. ročník
- d) 4. ročník
- e) 5. ročník

Uveďte, jaký program studujete:

- a) Bakalářský
- b) Navazující magisterský
- c) Magisterský
- d) Doktorský