

# **STŘEDOŠKOLSKÁ ODBORNÁ ČINNOST**

**Obor č. 14: Pedagogika, psychologie, sociologie a problematika volného času**

## **Rozdíly vnímané akademické účinnosti u studentů 2. a 3. ročníků gymnázia**

**Eliška Hlaváčková  
Jihomoravský kraj**

**Brno 2021**

# STŘEDOŠKOLSKÁ ODBORNÁ ČINNOST

Obor č. 14: Pedagogika, psychologie, sociologie a problematika volného času

**Rozdíly vnímané akademické účinnosti u studentů  
2. a 3. ročníků gymnázia**

**Academic self-efficacy differences in grammar  
school sophomores and juniors**

**Autor:** Eliška Hlaváčková

**Škola:** Gymnázium Brno, Slovanské náměstí, Slovanské náměstí  
1804, 612 00 Brno-Královo Pole

**Kraj:** Jihomoravský kraj

**Konzultant:** Mgr. Jindřich Havelka, Mgr. Martin Hofman

Brno 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou práci SOČ vypracovala samostatně a použila jsem pouze prameny a literaturu uvedené v seznamu bibliografických záznamů.

Prohlašuji, že tištěná verze a elektronická verze soutěžní práce SOČ jsou shodné.

Nemám závažný důvod proti zpřístupňování této práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

Brno 25. února 2021 .....

Eliška Hlaváčková

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé práce Mgr. Jindřichu Havelkovi a mému odbornému konzultantovi Mgr. Martinu Hofmanovi za cenné a podnětné rady, konstruktivní kritiku a podporu. Dále bych chtěla poděkovat také Mgr. Janě Pustinové za veškerou pomoc a čas, který mi věnovala, Mgr. Tereze Hornové za nosné poznámky a inspiraci, Mgr. Daně Machovské za korekturu a samozřejmě všem studentům, kteří se mého výzkumu zúčastnili.

## **Anotace**

V této práci budu zkoumat rozdíly ve vnímané akademické účinnosti mezi studenty gymnázia, a to kombinací kvantitativní a kvalitativní metody. Cílem mé práce SOČ je přinést více poznatků k tomuto tématu, protože existuje zatím jen málo studií zabývajících se vnímanou akademickou účinností.

Pro lepší porozumění konceptu samotné vnímané vlastní účinnosti, jak jej popsal ve svých pracích psycholog Albert Bandura, se proto v teoretické části zaměřím na ukotvení konceptu do psychologie a pedagogiky.

Pomocí dotazníku jsem změřila míru vnímané akademické účinnosti, abych mohla vybrat studenty s extrémním skóre, a ty jsem pak požádala o rozhovor. Získaná data jsem pak analyzovala v praktické části.

## **Klíčová slova**

Vnímání vlastní účinnosti; vnímaná akademická účinnost; psychologie; pedagogika; učení

## **Annotation**

In this thesis I will examine the differences between the academic self-efficacy of high school students, using a combination of quantitative and qualitative method. The main purpose of my SOČ is to bring more knowledge about this topic because there is yet to be enough studies concerning the subject of academic self-efficacy.

For better understanding of the concept of self-efficacy alone, as Albert Bandura described it in his works, I will focus on characterizing the concept in psychology and pedagogy.

Using a questionnaire, I measured the amount of academic self-efficacy so that I could pick students with extreme scores and ask them for an interview. I then processed the results and their analysis in the practical part.

## **Keywords**

Self-efficacy; academic self-efficacy; psychology; pedagogy; learning

## Obsah

1	Úvod.....	7
2	Popis pojmu, historie konceptu.....	8
3	Zdroje self-efficacy.....	11
3.1	Zkušenost se zvládnutím úkolu („Mastery experience“)	11
3.2	Zprostředkovaná zkušenost („Vicarious experience“)	11
3.3	Sociální přesvědčování („Social persuasion“)	12
3.4	Fyziologické stavy („Physiological state“)	12
4	Procesy ovlivňující lidské jednání v závislosti na self-efficacy	12
4.1	Procesy kognitivní.....	13
4.2	Procesy motivační.....	13
4.3	Procesy afektivní.....	13
4.4	Procesy selektivní.....	14
5	Zařazení konceptu v rámci psychologie.....	14
6	Zařazení konceptu v rámci pedagogiky.....	15
6.1	Koncept učitelské účinnosti.....	16
6.2	Koncept učitelské self-efficacy.....	17
6.2.1	Dělení učitelské self-efficacy.....	17
6.2.2	Kolektivní učitelská efficacy.....	18
6.3	Vnímaná akademická účinnost.....	19
7	Výzkumná část.....	20
7.1	Oblast a cíle výzkumu.....	20
7.2	Výzkumné otázky.....	20
8	Metodologie.....	20
8.1	Kvantitativní výzkum.....	21
8.1.1	Dotazník.....	21
8.2	Kvalitativní výzkum.....	21
8.2.1	Polostrukturovaný rozhovor.....	22
9	Proces získávání dat.....	22
9.1	Dotazníkové šetření.....	22
9.2	Polostrukturovaný rozhovor.....	24
10	Analýza dat.....	25
10.1	Jaká je míra akademické self-efficacy studentů 2. a 3. ročníku studentů gymnázia?	

10.2	Existuje významná korelace mezi známkami studentů a mírou akademické self-efficacy?.....	25
	Hypotéza: Studenti s vyšší akademickou self-efficacy mají lepší známky. ....	25
10.3	Jakým způsobem ovlivňuje akademická self-efficacy studentů přístup ke studiu a škole? 26	
10.4	Jak akademická self-efficacy přispívá k výkonu a motivaci k učení studentů? .....	27
10.5	Jakým způsobem se studenti učí v závislosti na jejich akademické self-efficacy? 29	
10.6	Jaké faktory ovlivňují studenty při vývoji jejich akademické self-efficacy? .....	31
10.7	Lze faktory, které snižují akademickou self-efficacy studentů, nějak řešit? .....	33
11	Závěr a diskuze .....	35
12	Použitá literatura .....	37
13	Seznam obrázků .....	41
14	Příloha .....	42
14.1	Dotazník akademické self-efficacy .....	42
14.2	Tazatelské schéma .....	44
14.3	Tabulka respondentů s jejich skóre .....	45
14.4	Tabulka se záznamem odpovědí respondentů .....	47

# 1 ÚVOD

Představme si situaci, kdy učitel řekne svému žákovi, aby zpracoval prezentaci v programu, s nímž dotyčný student nikdy předtím nepracoval. Existují dva způsoby, jak se student může v této situaci zachovat. Řekne si: „to zvládnou, bude to pro mě nová zkušenost, dám do toho všechno,“ nebo „to určitě nezvládnou, ten předmět mě vůbec nebaví, ať to radši udělá někdo jiný.“

V dnešní době je, i dle zkušeností mých vrstevníků, stále častější druhý způsob myšlení. Studenti by měli být vedeni k tomu, aby byli více ambiciózní, byli schopni řešit problémy, které jim zpočátku mohou připadat těžké, a hlavně aby se problému nezalekli. Je potřeba, aby si vybudovali důvěru ve své schopnosti, zjistili, že dělat chyby neznamená, že jsou horší než ostatní, ale že mají něco, na čem mohou pracovat a zlepšit se. Ačkoliv není v českém prostředí toto téma tolik známé, považuji ho za klíčové pro zlepšení způsobu myšlení studentů, a tedy i jejich výkonu a motivace.

Tato práce se proto bude zaměřovat na rozdíly ve vnímané akademické účinnosti studentů 2. a 3. ročníků gymnázia, a to především v jejich stylu učení a přípravy do školy. Zároveň se budu snažit poukázat na problémy, které se mohou u žáků s nízkou akademickou účinností vyskytovat. Mým cílem je upozornit na důležitost tohoto tématu a přinést nové poznatky pro další studie.

V teoretické části se budu zabývat pojmem self-efficacy, tedy vnímanou vlastní účinností, v obecné rovině. Ve zkratce shrnu, kdy přesně tento pojem vznikl, a co se pod ním skrývá. Dále se budu věnovat různým faktorům, které mohou ovlivnit naše přesvědčení o vlastních schopnostech. Na závěr této části uvedu několik důležitých konceptů self-efficacy souvisejících se školním prostředím.

Praktická část sestává ze dvou fází. V první fázi budu vyhodnocovat míru vnímané akademické účinnosti jednotlivých studentů podle výsledků dotazníkového šetření. Tyto výsledky slouží jako rozřazovací klíč pro druhou fázi, ve které budu zjišťovat, jaký mají tyto hodnoty vliv na život studenta, a co naopak tyto hodnoty může ovlivňovat. Výsledky výzkumu analyzuji a shrnuji v závěru práce.



## 2 POPIS POJMU, HISTORIE KONCEPTU

Self-efficacy je anglický termín popisující, jak velká je naše důvěra ve vlastní schopnosti k dosažení určitých cílů. Do češtiny se dá přeložit jako „vnímaná vlastní účinnost,“ avšak je nutné podotknout, že se tento pojem do češtiny prakticky nepřekládá, jelikož je těžké zcela vystihnout jeho přesný význam. Linke (2016, s. 11) ve své práci uvádí další překlady jiných autorů z české odborné literatury, např.: „osobní zdatnost“ (Mareš a Gavora, 1999), „vnímaná osobní účinnost“ (Hoskovicová, 2009) nebo „vnímaná osobní zdatnost“ (Wiegrová et al., 2013).

Lze říct, že jedním z prvních vědců, kteří se tímto jevem začali zabývat, byl kanadský psycholog Albert Bandura, který v roce 1977 poprvé představil koncept self-efficacy v rámci své sociálně-kognitivní teorie. Zde uvádí, že self-efficacy je „víra ve vlastní schopnosti dosáhnout určených úrovní výkonu, tj. organizovat a provádět aktivity, které jsou potřebné k dosažení daného výsledku“ (přeloženo podle Indráková, 2011, s. 13).

Self-efficacy tedy nepředstavuje objektivní zdatnost jedince, ale tvoří obraz jedincovy představy o svých zdatnostech (Linke, 2016, s. 14). Člověk tak může přeceňovat nebo naopak podceňovat své skutečné schopnosti. U self-efficacy může také často docházet k záměně se slovem sebevědomí (self-esteem), s nímž self-efficacy úzce souvisí, avšak nejedná se o totéž. Smetáčková a Vozková (2016, s. 20) uvádí, že nám sebevědomí udává, kolik respektu chováme vůči sobě, a jak vnímáme naši osobní hodnotu. Je důležité podotknout, že člověk s nízkým sebevědomím může mít vysokou míru vnímané vlastní účinnosti, tedy self-efficacy. To jsou například perfekcionisti, kteří mají tendenci být k sobě až příliš kritičtí, ale zároveň o sobě ví, že jsou v určitých oblastech schopni podat slušný výkon (Desai, 2014, transkripce videa).

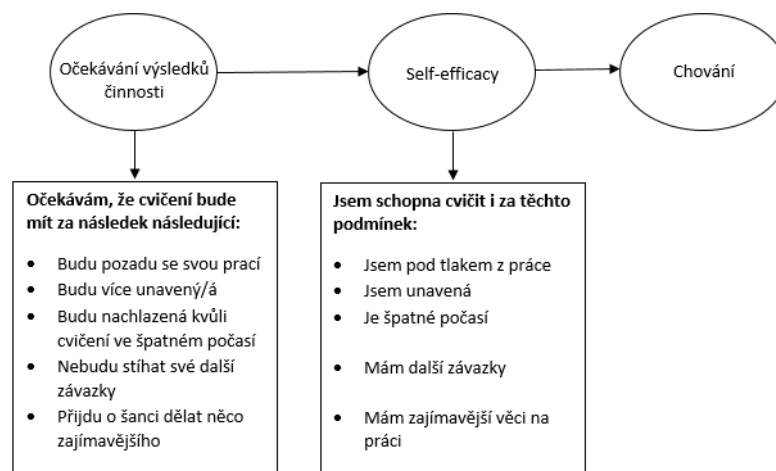
Doplňujícím konceptem self-efficacy je tzv. „locus of control“ neboli „lokalizace kontroly“ či „lokalizace rozhodujícího vlivu“ (Mareš, 2013, s. 560 převzato z Hebronová, 2014, s. 38). Locus of control nám říká, jak velkou kontrolu si lidé myslí, že mají nad svým životem. Jinými slovy, kdo je zodpovědný za jejich úspěchy a neúspěchy. Tento jev dělíme na dva typy, a to interní a externí. Lidé s interním locus of control věří, že jejich schopnosti a vlastnosti mají přímý vliv na výsledek určité činnosti (např. žák, který neudělal zkoušku, bude spíše obviňovat sám sebe a za neúspěchem bude vidět vlastní nedbalost). Lidé s externím locus of control věří, že za všechno (především za jejich úspěchy a neúspěchy) mohou vnější vlivy (např. žák, který neudělal zkoušku, bude spíše přikládat vinu učiteli, který podle něj špatně vysvětlil látku). Lysáková (2016, s. 28–29) se odkazuje na Mareše (2013) a Wiegrovou et al. (2012), kteří rozlišují rozdíl mezi self-efficacy a locus of control v míře specifičnosti. Na rozdíl od self-efficacy se locus of control nevztahuje ke specifické oblasti. Ve školním prostředí nemá locus of control také významný dopad na výkony žáka, a také nemá vliv na míru žákovy úzkosti a stresu.

Bandura (1994) definuje vysokou míru vnímané vlastní účinnosti jako chápání těžkých úkolů jako výzev. Lidé si pak stanovují vyšší cíle a jsou více ambiciózní, než lidé s průměrnou nebo podprůměrnou mírou self-efficacy. Taková míra vnímané vlastní účinnosti přináší duševní

pohodu a zájem o další činnosti a osobní růst. Při setkání s neúspěchem nebo překážkou tito lidé své úsilí zvyšují a nevzdávají se. Věří, že situaci mají (nebo rychle budou mít) pod kontrolou, a proto se nebojí zkoušet řešit i rizikové situace.

Naopak lidé s nízkou mírou vnímané vlastní účinnosti se mohou snažit obcházet situace, které by vyžadovaly větší úsilí, anebo by jim mohly připadat těžké a nevyřešitelné (vnímají je tedy jako hrozbu). Mají malé aspirace a při prvním setkání s překážkou nebo drobným neúspěchem jejich odhodlání rapidně klesá a často ztrácejí zájem o danou činnost nebo úkol. Mají tendenci se spíše zabývat svými nedostatky a riziky než hledáním řešení daného problému. Bandura (1994) ve své práci také zdůrazňuje, že u těchto lidí je větší šance výskytu deprese a chronického stresu.

Zde je také vhodné zmínit pojem „outcome expectancy“, který se dá do češtiny přeložit jako očekávání výsledků činnosti. Přesněji řečeno očekávání výsledku na základě určitých podmínek (např. našeho chování...). Na rozdíl od self-efficacy, kde posuzujeme, zda jsme schopni vykonat určitou činnost, očekávání výsledku nám říká, jaké důsledky přinese vykonání této činnosti (Langrová, 2020, s. 19). Williams (2010) rozebírá rozdílné názory psychologů na tvrzení Bandury, jenž usuzuje, že self-efficacy běžně ovlivňuje očekávání výsledků činnosti, avšak samotné očekávání výsledků činnosti nemá vliv na míru naší self-efficacy. Uvádí, že Corcoran (1991, 1995), Kirsch (1995) a další konstatovali na základě svých výzkumů, že očekávání výsledků činnosti běžně ovlivňuje úsudek dle naší self-efficacy. Williams dospěl k závěru, že skutečně očekávání výsledků činnosti ovlivňuje self-efficacy, ovšem také poznamenává, že je diskutabilní, do jaké míry jej až může ovlivnit (Williams, 2010, s. 417).



Obr. 1: Příklad vlivu očekávaných výsledků na úsudek self-efficacy (přeloženo podle Williams, 2010, s. 420 dle Bandura, 1997, s. 43)

Může se také stát, že jedinec natolik přecení svou self-efficacy v oblasti, kde zdaleka nemá takové objektivní schopnosti, aby situaci dostal pod kontrolu. Takové jednání může ve většině případů přinést různé následky, neboť se člověk dostane do tak těžké situace, že jednoduše neuspěje. Linke (2016, s. 59) ve své práci popisuje svůj výzkum, jenž si dal za cíl seznámit studenty oborů se zaměřením na vzdělávání s pojmem self-efficacy a zároveň je přiřadit k jedné ze čtyř úrovní chápání konceptu self-efficacy. V tomto výzkumu došel mimo jiné k následujícímu zjištění: „Žáci s vyšší mírou se mohou přeceňovat a z toho důvodu pak hůře prospívat. Zároveň budou tito žáci snáze zvládat začlenění do kolektivu, budou průbojnější

a sebevědomější. Jejich chování a vystupování občas může překročit hranici arogance a povýšenosti.“ (Linke, 2016, s. 59)

Jak již bylo naznačeno, míra self-efficacy jedince se může lišit při různých činnostech. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy si je žák jistý svými schopnostmi při učení se cizího jazyka, zato může mít malou důvěru ve své schopnosti při řešení matematických úkolů. Lze tedy říct, že existuje více druhů self-efficacy závislých na našich kognitivních, sociálních, emocionálních i behaviorálních schopnostech, a zároveň také na okolnostech či prostředí, ve kterém se nacházíme (Tuchten, 2011, s. 73). Při měření míry self-efficacy se proto používají dvě metody:

1. Měření obecné self-efficacy – hodnotí se bez ohledu na předmět, okolnosti atd. (viz Obr. č. 2)
2. Měření specifické self-efficacy – zaměřuje se na konkrétní oblasti

Lysáková (2016, s. 27–37) souhlasí s Bandurou (1997), že je třeba vytvořit škálu určenou přímo pro zkoumanou oblast a zajistit, aby obsahovala všechny dílčí druhy úkolů pro tuto oblast typických. Teprve pak je možné určit přesnou míru self-efficacy. Obecně můžeme self-efficacy měřit kvalitativně, např. rozhovory nebo pozorování, nebo kvantitativně, např. dotazníky. Dotazníky můžeme rozdělit na objektivní a subjektivní, tedy podle toho, jestli míru self-efficacy člověka hodnotí někdo jiný nebo jestli člověk hodnotí sám sebe. Bandura sám vytvořil několik dotazníků, např. Children's perceived self-efficacy scale (CPSE) z roku 2006, kde respondenti měří školní výkon v konkrétních předmětech, regulaci vlastního chování vůči tlaku vrstevníků k rizikovému chování apod.

#### Dotazník obecné vlastní efektivity

*J. Krivohlavý, R. Schwarzer & M. Jerusalem*

Míra optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy.

1. Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.
2. Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.
3. Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.
4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.
5. Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.
6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.
7. Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.
8. Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.
9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.
10. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.

Obr. č. 2: Dotazník obecné vlastní efektivity (Krivohlavý, Schwarzer a Jerusalem, 1993)

### **3 ZDROJE SELF-EFFICACY**

Self-efficacy nemáme vrozenou, ta se vyvíjí v průběhu našeho života. Bandura (1997) definoval čtyři základní zdroje, které napomáhají vytvářet naší self-efficacy. Tyto zdroje nalézáme především v rodině a ve vrstevnických skupinách, např. ve škole, v kroužcích apod. (Vozková, 2017, s. 12). Míra vlivu jednotlivých zdrojů se může lišit v závislosti na našem pohlaví, kultuře, hodnotách, schopnostech a oblasti, ve které danou činnost vykonáváme (Hendricks, 2015, s. 4).

#### **3.1 Zkušenost se zvládnutím úkolu („Mastery experience“)**

Tento zdroj je podle všeho tím nejučinnějším ve vývoji self-efficacy. Je logické, že v případě zdolání určitého úkolu v minulosti bychom měli mít i větší sebedůvěru při zdolávání úkolů podobných. Také je důležité, aby člověk musel ke splnění daného úkolu vynaložit nějaké úsilí. Bandura (1994) uvádí, že úspěchy nám pomáhají zvyšovat důvěru v naše schopnosti, kdežto neúspěchy mají přirozeně opačný efekt, zvláště pokud v našem vědomí ještě není zakotven pocit self-efficacy. Problém nastává v případě, kdy člověk zažívá jen snadno dosažitelné úspěchy. Takový člověk si zvykne na rychlé výsledky a při prvním neúspěchu je pak snadno odrazen a mizí zájem o dokončení úkolu (Smetáčková a Vozková, 2016, s. 20).

Ve školním prostředí lze uvést situaci žáka, který měl na základní škole výborný prospěch, přestože se na testy často neučil. Student se na základní škole nenaučil, jak se správně připravit na test, a proto dostal při první písemné zkoušce na střední škole (kde byla látka přirozeně náročnější) špatnou známku. Tím byla jeho důvěra ve své schopnosti značně poškozena. Dle zkušeností z pozorování mých vrstevníků toto občas vede až ke ztrátě zájmu o předmět a vzdělávání obecně.

#### **3.2 Zprostředkovaná zkušenost („Vicarious experience“)**

Kdyby měl člověk získávat své znalosti pouze ze svých vlastních zkušeností, byl by proces učení značně zpomalen. Navíc by pro nás mohl být také v určitých oblastech dokonce i nebezpečný. Proto zprostředkováváme znalosti a zkušenosti dalších jedinců. Zde se lze odkázat na Bandurovu teorii sociálního učení, neboť se dokážeme také učit pozorováním a imitací. Největší vliv na nás má vzor, se kterým jsme schopni se identifikovat. Jestliže je jedinec svědkem toho, že tento (jemu podobný) model, uspěl ve stejném nebo srovnatelném úkolu, zvýší se tím i jeho míra vnímané vlastní účinnosti. Naopak v případě, že jedinec vidí model i po několika pokusech selhat, je jeho vnímaná vlastní účinnost oslabena (Langrová, 2020, s. 21).

Miková (2014, s. 11) ve své práci uvádí jako příklad zprostředkované zkušenosti situaci, kdy dva žáci dostanou z testu špatnou známku. První žák neví, co v této chvíli dělat, neboť nikdy předtím špatnou známku nedostal. Dostavuje se u něj pocit nejistoty a paniky. Druhý žák, který už dříve dostal podobnou známku, už ví, jak se má v této situaci zachovat, a proto požádá učitele o přezkoušení. V tu chvíli první žák vnímá svého spolužáka jako svůj vzor, podle kterého se

bude také chovat v této situaci. Miková ale upozorňuje na situaci, kdy druhý spolužák u přezkoušení neuspěje. Tímto se sníží nejenom self-efficacy jeho spolužáka, ale i jeho vlastní self-efficacy.

### **3.3 Sociální přesvědčování („Social persuasion”)**

Jestliže je jedinec opakovaně přesvědčován o tom, že má patřičné schopnosti ke splnění daného cíle, má jedinec tendenci vynaložit větší úsilí a nepolevit. To ve většině případů vede i k úspěchu, což posiluje jeho self-efficacy. Problém u sociálního přesvědčování nastává při pouhém lichocením a nerealistických pochvalách. Zde je spíše větší pravděpodobnost oslabení self-efficacy. Tyto pochvaly jsou totiž často rychle vyvráceny neúspěchem a zklamáním. To působí i na člověka, který jedince takto povzbuzoval, protože sám ztrácí důvěru. Nejdůležitější je, aby člověk, jenž se snaží pomoci posílit self-efficacy jiného jedince, přiměl dotyčného soustředit se na svůj vlastní zvětšující se pokrok, spíše než na porovnávání se s ostatními a jejich úspěchy (Bandura, 1994).

Lam a Chan (2017) provedly v Hong Kongu výzkum se studenty osmých tříd, kde se snažily zjistit, jaký vliv má na self-efficacy studentů zpětná vazba od učitele, otce a matky. Bylo zjištěno, že při negativní zpětné vazbě, nezáleželo přitom, od koho tento feedback dostali, se self-efficacy studentů snížila. Ovšem v případě pozitivní zpětné vazby od matky se self-efficacy studentů výrazně zvýšila na rozdíl od zpětné vazby otce či učitele.

### **3.4 Fyziologické stavy („Physiological state”)**

Během plnění úkolu mohou na jedince přijít somatické či emoční stavy jako např. úzkost, stres, různé nálady, které se také podílí na utváření našeho přesvědčení o self-efficacy. Dle Bandura (1997) je ovšem důležité, jak tyto stavy interpretujeme než jak intenzivní, ať už pozitivní či negativní, tyto stavy jsou. Stres a napětí často vnímáme jako tendenci k slabšímu výkonu. V případě fyzické aktivity takto můžeme vnímat například únavu, bolest svalů atd. Tyto reakce mohou vést k podprůměrnému výkonu, čímž klesá i vnímaná účinnost jedince. Bandura ve stejné práci doporučuje zvyšovat svoji self-efficacy přes fyziologické a emoční stavy, a to díky posilování fyzické kondice a snižováním negativních emočních reakcí. To znamená, že si při neúspěchu neřekneme: „To se mi nepovedlo, asi na to nemám,“ ale můžeme si místo toho říct: „Dobře, poučím se ze svých chyb a příště to bude určitě lepší.“ Díky tomuto pozitivnímu přístupu mohou lidé s vysokou self-efficacy vnímat stresové situace jako katalyzátory k většímu výkonu (Langrová, 2020, s. 22).

## **4 PROCESY OVLIVŇUJÍCÍ LIDSKÉ JEDNÁNÍ V ZÁVISLOSTI NA SELF-EFFICACY**

V této kapitole bude vysvětleno, v čem spočívá vazba mezi self-efficacy a chováním člověka. Tato vazba je podle Bandura (1994) tvořena čtyřmi hlavními psychologickými procesy, které určují, jak lidé přemýšlejí, motivují se, cítí a jednají. Zároveň lze říct, že díky těmto procesům utváříme a ovlivňujeme i naše okolí (Smetáčková a Vozková, 2016, s. 21).

## 4.1 Procesy kognitivní

Procesy kognitivní neboli myšlenkové jsou asi nejčastějšími procesy, které se v nás odehrávají. Rozhodují o tom, jestli naše okolí vnímáme více pesimisticky či optimisticky, nebo zda jsme spíše plánující, anebo improvizující typy. Asi každý z nás si už někdy představoval různé scénáře toho, jak se určitá situace vyvine a předjímal, jak by se měl podle toho zachovat. Lidé s vysokou self-efficacy se zaobírají úspěšnými scénáři, které pro ně poté slouží jako návod, kdežto lidé s nízkou self-efficacy si vizualizují neúspěšné scénáře, zaměřují se na vše, co by se mohlo pokazit namísto hledání řešení. Tito lidé si také často představují situace daleko horší, než ve skutečnosti jsou, což vede k upuštění od analytického myšlení, chybám, poklesu aspirace a výkonu. Aby se člověk naučil zvládat vnímání množství informací a čelit nejistotám, musí se správně naučit predikovat dané scénáře, což znamená čerpat ze svých znalostí, práce s danými informacemi, mít zdravý úsudek a přehled o věcech kolem něj (Bandura, 1994; Hebronová, 2014, s. 42).

## 4.2 Procesy motivační

Pomocí kognitivních procesů, které nám pomáhají předjímat, si stanovujeme i určité cíle vztahující se ke scénářům, které si v daných situacích vytváříme. Bandura (1994) říká, že jestliže si zvolíme určitý, pro nás náročný cíl, dáváme tím našemu životu směr, zvyšujeme naši vytrvalost a úsilí, které do úkolu vkládáme. To vše funguje díky lidské potřebě sebeuspokojení z dosažení hodnotných cílů. Lidé s vyšší mírou self-efficacy vynakládají větší úsilí k dosažení svých cílů a jsou více odolní vůči selhání než jedinci s nízkou self-efficacy.

Locke (1996, s. 120) také zdůrazňuje důležitost zpětné vazby, jež je velkým zdrojem motivace u většiny lidí. Jeden z poznatků v jeho práci nám říká, že si lidé, často spontánně, na základě zpětné vazby stanovují vyšší cíle než předtím, aby mohli překonat svůj výsledek nebo výsledek ostatních. Dále se zmiňuje i o případě, kdy lidé dostanou negativní zpětnou vazbu. Lidé s vysokou self-efficacy jsou touto zkušeností motivováni ke zlepšení strategie a zachovají si úsilí, které do úkolu vkládají. Díky tomu zlepší i svůj výkon na rozdíl od lidí s nízkou self-efficacy. Ti jsou výrazně demotivováni, a proto ztrácejí jistotu ve své schopnosti a začnou se zaměřovat na menší cíle.

## 4.3 Procesy afektivní

Jak již bylo zmíněno výše, emoce a emoční stavy ovlivňují míru naší self-efficacy. Ale funguje to i naopak. Míra naší self-efficacy ovlivňuje dokonce i zvládání úzkosti. Jestliže si jedinec myslí, že dokáže situaci ovlivnit, nevyvolá to v něm (do velké míry) paniku a stres. Navíc tito lidé si dokážou vyhledat sociální podporu, uklidnit se a oddechnout si. Avšak pokud je naše víra v to, že situaci dostaneme pod kontrolu, malá, je daleko snazší zažít stav, kdy se u nás projeví naše nejistota, a proto si začneme také vytvářet znepokojivé vzorce myšlení. Takoví jedinci prožívají úzkost, upínají se k hypotetickým scénářům, které se však skutečně ojedinele.

Naše self-efficacy je také důležitá při ovládnání negativních myšlenek. Většinou nezabráníme, aby se nám nedostaly do hlavy, ale je důležité umět ovládat myšlenkové procesy tak, abychom mohli vidět i možná reálná východiska a postupy (Pustinová, 2019, s. 17).

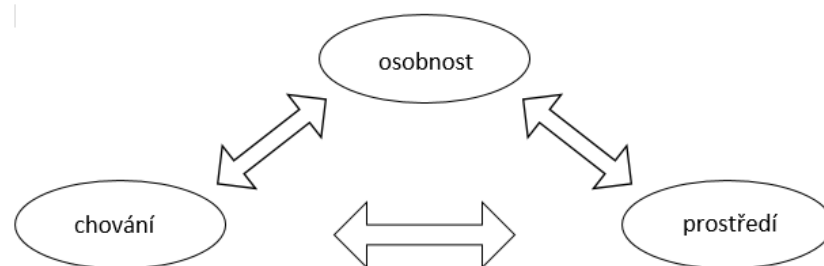
Příkladem toho může být žák, který kvůli nervozitě a strachu z toho, že se třeba špatně připravil na test, a proto určitě něco splete, má tzv. „okno“ a zapomene informace, které se učil a které by za normálních okolností věděl, kdyby nebyl takto nervózní.

#### 4.4 Procesy selektivní

Už bylo naznačeno, že lidé si vybírají své cíle podle toho, jak moc věří svým schopnostem, že danou činnost dostanou pod kontrolu, a naopak se vyhýbají činnostem, ve kterých si nejsou jisti, protože si myslí, že cíle výrazně přesahují rámec jejich schopností. To ale také znamená, že na základě toho si vybíráme z mnoha cest, kterými se náš život může ubírat. Díky tomu si vybíráme i své zájmy, získáváme různé zkušenosti, poznáváme nové lidi. Důležitou roli při rozhodování, hrají také faktory, které mají při volbě vliv na naše chování, a to ještě dlouho poté co jsme danou volbu provedli. Jedním z takových rozhodnutí je například výběr povolání. Podle naší míry self-efficacy se zvětšuje i okruh povolání, které pak vážně zvažujeme. Zato lidé, kteří nevěří, že mohou uspět a „mají na víc“, se například ani nebudou pokoušet dostat na vysokou školu nebo se snažit dosáhnout vyšší pozice v zaměstnání (Filová, 2016, s. 18; Pustinová, 2019, s. 17–18).

### 5 ZAŘAZENÍ KONCEPTU V RÁMCI PSYCHOLOGIE

Koncept self-efficacy rozvinul Albert Bandura již v roce 1977 ve své sociálně kognitivní teorii. „Sociálně kognitivní teorie vychází ve výkladu lidského chování z triadického recipročního determinismu. Staví jej proti jednostrannému výkladu chování pouze na základě vlivů prostředí nebo pouze na základě vnitřních dispozic (...) A. Bandura vykládá toto působení (self-efficacy) z interakce determinant v rámci triadického recipročního modelu jako moment vlastního ovlivňování této interakce člověkem,“ (Janoušek, 1992, s. 389).



Obr. č. 3: Schéma triády recipročních determinant v kauzálním modelu dle sociálně kognitivní teorie (Pavličková, 2018, s. 45 dle Bandura, 2012, s. 12)

Toto schéma znázorňuje souhru působení našeho okolí (rodiny, třídního kolektivu apod.), chování (činnost jedince v libovolných životních situacích) a osobnosti (tedy kognitivních a afektivních procesů a biologických dispozic). Obousměrné šipky naznačují, že všechny tři faktory na sebe působí vzájemně (Langrová, 2020, s. 12). Tím se tento model liší například od

názoru behavioristů, kteří tvrdí, že nemá smysl se osobností zabývat, neboť na vývoj člověka má vliv pouze jeho prostředí. Jako příklad můžeme uvést studenta, který se zajímá o biologii (osobnost), přihlásí se do biologického semináře (prostředí), kde se začne bavit s dalšími studenty (chování), (Miller, 2014, transkripce videa).

Je však důležité dodat, že v určité situaci a v určitém čase na sebe nemusí působit tyto faktory ve stejné míře. V případě, že si žák zvolí výtvarnou výchovu jako volitelný předmět, vybírá tak na základě osobního zájmu. Jestliže dítě hraje oblíbenou skladbu na klavír, činí tak pro vlastní potěšení. Když si žák vybírá vysokou školu podle přání rodičů, činí tak na základě vlivu vnějšího prostředí. Self-efficacy v tomto modelu působí jako jakýsi regulátor vzájemných interakcí těchto faktorů (Janoušek, 1992, s. 386; Linke, 2016, s. 12; Langrová, 2020, s. 12).

Bandura (1977) konstatuje, že člověk také aktivně zkoumá své chování a jaké má dané chování dopad na svět kolem něj, a proto je důležité vzít v potaz i samotné chování jedince. Tomuto jevu se říká autoregulace. Člověk si díky ní uvědomuje, jak jeho chování ovlivňuje okolí, jaké důsledky může takové chování mít, zda je v souladu s normami společnosti, ve které byl vychován, a jestli mu toto chování pomůže k dosažení jeho cíle (Miková, 2014, s. 13).

Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy dá učitel žákovi špatnou známku z testu, na který se dostatečně nepřipravil. Dotyčný student by chtěl dát vyučujícímu verbálně najevo, že s tímto nesouhlasí, protože si myslí, že učitel na něj byl až moc přísný, ale ví, že by to jeho situaci nepomohlo, a proto se raději na další testy lépe připraví.

Janoušek (1992, s. 390) také porovnává Bandurovu teorii self-efficacy s aspirační úrovní psychologa Kurta Lewina („souhrn s každým výkonem se přesunujících, hned méně jistých, hned přesnějších očekávání, stanovení cílů nebo požadavků ve vztahu k vlastnímu budoucímu výkonu.“). Zde se zmiňuje o dvou zásadních rozdílech mezi těmito teoriemi. První rozdíl je ten, že u self-efficacy jde především o vlastní činnost člověka než o výsledek okolních tlaků, a druhý, zásadnější rozdíl, je širší okruh jevů, které self-efficacy zahrnuje.

## **6 ZAŘAZENÍ KONCEPTU V RÁMCI PEDAGOGIKY**

Kloudová (2019, s. 37) uvádí, že Wiegerová et al. (2012) hovoří v pedagogické psychologii obecně o žácích a učitelích ve třech skupinách:

- zvláštnosti jejich osobností
- jejich předpoklady k vykonávání určitých činností
- reálně úspěšně vykonávané činnosti

Díky konceptu self-efficacy může člověk tyto tři složky propojit dohromady k vytvoření obrazu o sobě samém ve vztahu k výkonu. V praxi to pro pedagogy znamená brát v potaz self-efficacy jejich studentů při uplatňování různých postupů ve výuce. Výuka by pak měla vést ke splnění cíle předem stanoveného pedagogem. Průběh splnění daného cíle závisí na dvou faktorech: vnitřním (tj. znalosti a schopnosti pedagoga, jeho emocionální stav apod.) a vnějším (tj. typ, obtížnost a charakter učiva, kompetence studentů apod.). Vyučující často vyhodnocuje



situace v hodině dle svých zkušeností, avšak v případě situace, která je pro něj nová, dochází k ovlivňování jeho míry self-efficacy, dle zvládnutí této situace.

Vozková (2017) se ve své práci zmiňuje o vlivu self-efficacy ve vztahu k práci citací výzkumu Klassen a Chiu (2010), který potvrdil přímou spojitost s pracovní spokojeností – díky vysoké self-efficacy si totiž učitelé dokážou vytvořit lepší pracovní podmínky. Linke (2016, s. 18) ve své práci zmiňuje tendenci pedagogů s vyšší mírou self-efficacy dávat žákům více problémových úloh, volí náročnější vyučovací postupy, preferují skupinové práce, snaží se, aby si žáci přišli na správnou odpověď postupně sami (například když žák neví správnou odpověď, učitel nevyvolá hned dalšího, který ji zná, ale pomůže mu se k ní postupně dopracovat).

Self-efficacy jako taková se v oblasti pedagogiky zkoumá hlavně prostřednictvím učitelské self-efficacy. Tento koncept se podle Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy (2001) zkoumal již od 70. let minulého století. Ovšem v té době se tvrdilo, že na výsledky žáků má větší vliv učitel (a všechny faktory, nad kterými má kontrolu) než okolí a osobnosti žáků. Tehdy byla tato koncepce označována jako učitelský pocit účinnosti či učitelská účinnost. Ta nám může připomínat Rotterovu teorii locus of control, kterou jsem zmiňovala v první kapitole. Zde ovšem nastal problém, jelikož vědci začali zaměňovat pojem učitelské self-efficacy s konceptem locus of control (učitelskou účinností). Díky tomu došlo k neshodám při výzkumech, jelikož se tyto dva koncepty, ač na první pohled podobné, výrazně liší (Vozková, 2017, s. 19–20).

## 6.1 Koncept učitelské účinnosti

Tento koncept vychází z Rotterovy teorie „locus of control“. Učitelská účinnost může být podle Dellinger et al. (2008) definována jako „učitelské přesvědčení v jejich schopnosti ovlivnit studentské výsledky“, (Vozková, 2017, s. 21). Smetáčová, Topková, Vozková (2017, s. 28) mluví o tomto pojmu jako o „přesvědčení učitele o vlastních schopnostech pozitivně ovlivnit proces učení a jeho výsledky u studentů“. Považuji za vhodné na tomto místě zmínit také definici Hany Lukášové (2015, s. 68), která se o učitelské účinnosti zmiňuje jako o „možnosti vyučování vnímané učitelem – vyjádření míry zásluh za úspěchy ve vyučování, které připisuje učitel sobě a svým schopnostem nebo naopak faktorům ležícím mimo něj: schopnosti žáka, vybavení školy, rodinné prostředí žáka.“

Langrová (2020, s. 29) cituje práci Armor et al. (1976) zabývající se učitelskou účinností v rámci studie v RAND corporation především tyto dvě tvrzení, u kterých měli učitelé vyjádřit, do jaké míry s těmito výroky souhlasí:

1. *Když na to přijde, učitel toho opravdu mnoho udělat nemůže, protože motivace a výkony studentů z většiny záleží na jejich domácím prostředí.*
2. *Když se opravdu snažím, mohu proniknout i k těm nejkomplikovanějším nebo nejméně motivovaným studentům.*

K dalšímu zkoumání učitelské účinnosti uvádí Langrová (2020, s. 30) další vytvořené dotazníky, např. dotazník Zodpovědnosti za výkon studenta (Guskey, 1981), dotazník Teachers' locus of control (Medway, 1981) a Webb efficacy scale (Ashton et al., 1982).

## 6.2 Koncept učitelské self-efficacy

Na rozdíl od učitelské účinnosti, učitelská self-efficacy má základ v Bandurově teorii self-efficacy. Jak už si lze odvodit, míra učitelovy self-efficacy může být chápána jako ukazatel, jak velkou mají učitelé důvěru ve své pedagogické schopnosti např. organizovat výuku apod. Smetáčková, Topková a Vozková (2017) i Linke (2016) ve svých výzkumech zjistili, že pedagogové s vyšší mírou self-efficacy jsou schopni lépe vést výuku, komunikovat jak se studenty, tak i s rodiči studentů. Dále dokážou žáky motivovat a přizpůsobovat výuku jejich potřebám. Lze tedy říct, že míra vnímané vlastní účinnosti učitele má dopad na efektivitu jeho výuky. Důležitou součástí self-efficacy učitelů je také jejich auto-evaluace, neboť jedině tak je možné se rozvíjet a zlepšovat. Self-efficacy učitelů také zároveň závisí na vyučovaném předmětu, třídě, zkušenostech apod. Proto není zcela možné měřit učitelskou self-efficacy obecně, tedy generalizovat napříč různými pedagogickými kontexty (Smetáčková, Topková a Vozková, 2017, s. 28).

Je důležité zmínit též tzv. koncept RSA (responsibility for student achievement). Ten udává učitelovu subjektivní odpovědnost za úspěch jeho žáků. V ČR byl na toto téma také zpracován výzkum (Mareš, Skalská, a Kantorková, 1994 převzato z Hrbáčková a Petr Šafránková, 2015, s. 12), ve kterém bylo zjištěno, že „pokud standardní pedagogické situace probíhají příznivě a žáci jsou úspěšní, mají učitelé tendenci připisovat zásluhy sobě, nikoli žákům. Pokud se pedagogické situace vyvíjejí nepříznivě a žáci jsou neúspěšní, mají učitelé tendenci zříkat se své odpovědnosti a vinu přesouvají spíše na žáky.“ Bylo také zjištěno, že tato tendence se liší jak mezi pohlavími, tak i dobou pedagogické praxe, jelikož se projevuje výrazněji u žen než u mužů, a také u vyučujících, kteří učí již delší dobu (Hrbáčková a Petr Šafránková, 2015, s. 12).

### 6.2.1 Dělení učitelské self-efficacy

Bandura (2006) vybral sedm dimenzí učitelské self-efficacy:

- vliv na rozhodování
- vliv na zdroje školy
- výuka
- disciplína
- zapojení rodičů
- zapojení komunity
- tvorba pozitivního klimatu ve škole

Dle těchto kategorií také vytvořil dotazník, jenž byl však kritizován, protože údajně nedostatečně reprezentoval hlavní náplň učitelské profese. Proto další vědci, zejména Tschannen-Moran a Hoy (2007) navrhli 3 kategorie učitelské self-efficacy:

- self-efficacy didaktická
- self-efficacy pro vedení třídy
- self-efficacy pro zapojení studentů

Caprara et al. (2006) souhlasí s prvními dvěma kategoriemi, ale navrhli dvě další (Smetáčková, Topková a Vozková, 2017, s. 29):

- ocenění od kolegů a rodičů
- využívání technologických inovací ke zlepšení vlastní práce

## 6.2.2 Kolektivní učitelská efficacy

Jakýsi poddruh self-efficacy je tzv. kolektivní efficacy (collective efficacy). Člověk se celý svůj život pohybuje v určité skupině lidí (např. doma, ve škole, v práci) a s ní také sdílí víru ve schopnost dosáhnout daných cílů a splnění úkolů. Kolektivní efficacy z velké části ovlivňuje atmosféru daného prostředí a má pak velký dopad na self-efficacy jednotlivců (Vozková, 2007, s. 3). Bandura (1997, s. 477) definoval kolektivní efficacy jako „skupinové přesvědčení ve společné schopnosti, které jsou nutné k organizaci a k provedení aktivit vedoucích k určitému výsledku.“

U kolektivní efficacy nezáleží jen na schopnostech a znalostech, ale také na samotné dynamice skupiny. Toho můžeme být svědky například ve škole, když učitel zadá skupinovou práci. Dva jedničkáři mohou dosáhnout úplně odlišných výsledků v rozdílných skupinách, podle toho, jaké jsou v jejich skupinách vztahy a dynamika. Zároveň se může stát, že jedinec není schopen (nebo ochoten) spolupracovat. To vše se promítá do kolektivní efficacy skupiny (Vozková, 2017, s. 32).

Vozková (2018, s. 51–52) ve své další práci uvádí, že kolektivní učitelská efficacy jako taková je zatím spíše novým konceptem, který se ovšem jeví jako velmi užitečný. Jako definici tohoto pojmu často cituje Goddard et al. (2000, s. 480): „vnímání učitelů, že úsilí, které učitelský sbor jako celek vyvine, bude mít pozitivní efekt na studenty,“ později (2006) upraveno na „přesvědčení učitelů ve škole, že učitelský sbor jako celek dokáže organizovat a uskutečnit činnosti, které jsou nutné k dosažení pozitivního vlivu na studenty.“

Bylo provedeno nemalé množství výzkumů, které se snažily vyjádřit vztah mezi kolektivní učitelskou efficacy a výkony žáků (Bandura, 1993; Goddard, 2001; Tschannen-Moran a Barr, 2004 převzato z Vozková, 2018, s. 54). Díky těmto studiím víme, že přesvědčení pedagogů (jako učitelského sboru) o svých schopnostech pozitivně ovlivnit vzdělávání žáků vede k reálným školním výsledkům. Řešil se také vztah mezi socioekonomickým statutem studentů a jejich výkony. Bylo zjištěno, že ačkoliv vyšší procento žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí může mít vliv na nižší kolektivní efficacy a horší výkony, nemusí to platit na každé škole. Například vyučující, jenž věří ve své schopnosti studenty motivovat bez ohledu na jejich zázemí, skutečně dosahuje dobrých výsledků (Vozková, 2018, s. 54).

### 6.3 Vnímaná akademická účinnost

Vnímaná akademická účinnost neboli „academic self-efficacy“ znamená přesvědčení jedince (studenta) o vlastních schopnostech uplatňovat postupy, jež vedou k dosažení určitých typů studijních výsledků. Mnohými zahraničními studii byla již dokázána pozitivní korelace mezi vnímanou akademickou účinností (dále již jen VAÚ nebo AS-E) na studijní výkon, motivaci a zájmy studentů, jejich zvládnutí stresu apod. Například studenti s vysokou VAÚ jsou pohotoví při řešení úloh, práce je naplňuje, a proto se i často pouští do těžších úkolů. Dalším zajímavým poznatkem je pokles self-efficacy v průběhu základní a středoškolské docházky (Bandura, 1993, s. 119; Lávičková, 2014, s. 11; Draberová, 2012, s. 36).

Miková (2014, s. 41) ve své práci zmiňuje výzkum, který proběhl v roce 2007, kdy bylo 154 studentů rozděleno do dvou skupin podle školního prospěchu, a poté se zkoumaly rozdíly mezi nimi. Vědci Cheng a Westwood zjistili, že děti, které dosahovaly lepších výsledků, měly vyšší self-efficacy ve vlastní spolehlivosti, sebeřízení a učení se matematice a jazykovým dovednostem.

Dále bylo zjištěno, že děti s vysokou VAÚ jsou více populární mezi svými vrstevníky a nečelí odmítnutí tak často jako děti s nízkou VAÚ. U takových dětí se také častěji vyskytují fyzické i verbální projevy agrese a mají méně výčitek svědomí za své chování (Bandura, 1993, s. 138).

Lze také podotknout, že učitelé mají velký vliv na VAÚ svých studentů. Vyučující mohou ovlivnit, kolik úsilí budou jejich studenti vkládat do jejich předmětu, které úkoly si budou vybírat, jejich vytrvalost a samotnou kvalitu výkonu (Hebronová, 2014, s. 46).

## 7 VÝZKUMNÁ ČÁST

V této části práce bude popsán samotný výzkum v návaznosti na předešlé kapitoly a teoretické koncepty. Nejdříve bude vymezen problém a představen cíl výzkumu. Dále bude definován vzorek respondentů a způsob, jakým se získala data, která jsou následně analyzována a interpretována v rámci této problematiky. Výsledky budou porovnány s již existujícími výzkumy self-efficacy studentů, provedenými v ČR kvantitativním výzkumem.

### 7.1 Oblast a cíle výzkumu

Jádro této práce v rámci středoškolské odborné činnosti spočívá ve zkoumání rozdílů v přístupu ke studiu mezi studenty s vysokou a nízkou VAÚ a v rozboru faktorů, které mohou mít vliv na míru self-efficacy studentů. Vedlejším cílem bude změření míry VAÚ na vzorku respondentů a potvrzení korelace mezi známkami a VAÚ.

### 7.2 Výzkumné otázky

První fáze výzkumu se bude snažit odpovědět pomocí dotazníkového šetření na tyto výzkumné otázky:

1. Jaká je míra akademické self-efficacy studentů 2. a 3. ročníku studentů gymnázia?
2. Existuje významná korelace mezi známkami studentů a mírou akademické self-efficacy?

Hypotéza: Studenti s vyšší akademickou self-efficacy mají lepší známky.

Druhá fáze výzkumu se bude snažit zjistit na tyto výzkumné otázky pomocí polostrukturovaného rozhovoru:

1. Jakým způsobem ovlivňuje akademická self-efficacy studentů přístup ke studiu a škole?
2. Jak akademická self-efficacy přispívá k výkonu a motivaci k učení studentů?
3. Jakým způsobem se studenti učí v závislosti na jejich akademické self-efficacy?
4. Jaké faktory ovlivňují studenty při vývoji jejich akademické self-efficacy?
5. Lze faktory, které snižují akademickou self-efficacy studentů, nějak řešit?

## 8 METODOLOGIE

Jak již bylo zmíněno výše, pro měření self-efficacy se nedoporučuje používat obecné škály, protože pak může docházet k získání neurčitých výsledků vytržených z kontextu konkrétní situace. Respondenti hodnotí své schopnosti bez jasné představy aktivity. Je proto dobré se zaměřit na jednu určitou oblast (třeba matematiku), a to nejlépe na konkrétní úlohy. Draberová (2012, s. 40) ovšem ve své práci také poznamenává, že častěji se objevuje zkoumání konkrétních oblastí (nikoliv úloh), protože se často přihlíží i ke známkám studentů v daných předmětech.

Dále je nutné stanovit, zda pro výzkum použít metodu kvalitativní či kvantitativní. Jako další možnost se nabízí též smíšená metoda výzkumu, která kombinuje prvky obou zmíněných metod.

## **8.1 Kvantitativní výzkum**

Tato metoda se volí tehdy, jestliže je potřeba otestovat předem určenou hypotézu, kde si ověřujeme vlastní vysvětlení. Zkoumají se zde vybrané informace, a to na velkém vzorku populace, skupině, splňující předem stanovená kritéria. Ke sběru velkého množství dat se často využívá dotazníků, standardizovaných pozorování, standardizovaných rozhovorů, které lze opakovat. U těchto technik je pro co největší objektivnost a systematickosti potřeba dodržet určité zásady, například předem připravený formulář u rozhovoru, který obsahuje otázky, jež je třeba pokládat, aby se rozhovor neodklonil od zkoumaného tématu. Výhodou této metody je získání velkého množství dat od mnoha respondentů, které se snadno statisticky zpracovávají a vyhodnocují. Nevýhodou je ovšem malá validita výzkumu kvůli příliš obecným a vágním odpovědím, navíc mají respondenti tendenci v otevřených otázkách své schopnosti popisovat subjektivně (zkreslený obraz) spíše než objektivně (realita). Při používání online dotazníků hrozí jejich nízká návratnost (Vojtíšek, 2012, s. 8, 17; Linke, 2016, s. 25–26; Vlčková, 2005, s. 1–2).

Kvantitativní výzkum self-efficacy ve svých pracích použila například Indráková (2011) z důvodu zpracování velkého množství dat výpovědí amerických a českých studentů. Hebronová (2014) použila tuto metodu pro zjištění vztahu mezi self-efficacy žáků a jejich sebehodnocením. Miková (2014) ji zvolila pro snadnou měřitelnost proměnných a zjišťování korelace mezi self-efficacy a prospěchem dětí.

### **8.1.1 Dotazník**

V první části výzkumu byl použit dotazník pro měření VAÚ studentů, ze kterého bylo zjištěno skóre jednotlivých studentů ve zkoumaném vzorku (Hebronová, 2014, s. 70). Dotazník byl inspirován již existujícími ověřenými dotazníky Academic Self Efficacy Scale (Gafoor a Ashraf, 2007, s. 4), Dotazníkem studijních zkušeností (Draberová, 2012) a Self-Efficacy Questionnaire for Children (Suldo a Shaffer-Hudkins, 2007, s. 346 převzato z Muris, 2002). Účelem tohoto propojení dotazníků bylo získání co největší konstruktové validity.

## **8.2 Kvalitativní výzkum**

Tuto metodu lze použít, pokud nemáme stanovenou hypotézu a snažíme se najít nové úhly pohledů na zkoumané téma. Při použití této metody sbíráme mnoho podrobných informací o malém vzorku respondentů. Tímto usilujeme o co největší porozumění fenoménu. Při hledání vhodných respondentů vyhledáváme například zástupce extrémních poloh, ale přesto by měl i tento vzorek mít nějakou společnou vlastnost (například žáci stejných ročníků, věk atd.). Informace získáváme nestandardizovaným rozhovorem či zúčastněným pozorováním. Tato metoda je náročnější v oblasti organizace a struktury, neboť je potřeba všechny informace

analyzovat a poté je všechny propojit do jednoho celku, z něhož je třeba utvořit závěr. Nevýhodou této metody je časová náročnost a malý počet respondentů, kvůli němuž je problematické výsledky výzkumu zobecnit na širší populaci. (Vojtíšek, 2012, s. 8, 18; Linke, 2016, s. 24–25).

Kvalitativní výzkum self-efficacy se v českém prostředí objevuje jen zřídka. Ve svých pracích jej použila například Pustinová (2019) pro vytvoření předvýzkumu pro další výzkumníky na téma self-efficacy u pracovníků v pomáhajících profesích. Dále jej také využila Langrová (2020) pro zmapování situace inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů.

### **8.2.1 Polostrukturovaný rozhovor**

Ve druhé části výzkumu byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Při této metodě je potřeba si připravit seznam otázek či témat, k nimž se budou respondenti vyjadřovat. Respondenti dostanou dostatečný prostor pro vlastní výpověď. Tazatel se pak může případně ptát na podrobnosti z předchozích odpovědí nebo může pokládat další otázky, které ho právě napadnou. Je důležité, aby dotazovaní odpověděli na všechna témata. Cílem pak bývá rekonstrukce subjektivních teorií ze zkušeností a perspektivy dotazovaného. Odpovědi mohou být ihned zaznačeny do záznamového archu či přepsány z audionahrávky. V případě audiozáznamu musí být respondent s tímto faktem seznámen, a je nezbytné získat jeho souhlas (Pustinová, 2019, s. 47–48; Cohen a Crabtree, 2006).

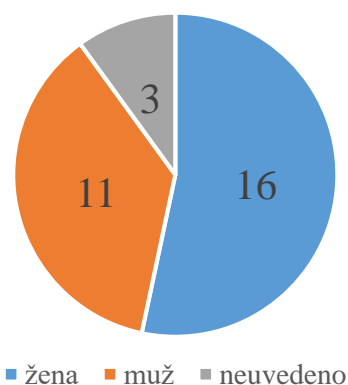
## **9 PROCES ZÍSKÁVÁNÍ DAT**

V této kapitole bude přiblížen konkrétní způsob, kterým byla získána data pro tento výzkum. Zde bude zvláště popsána první, dotazníková fáze a druhá fáze polostrukturovaného rozhovoru. Nejdříve však bude definován vzorek respondentů. Text bude také doplněn o grafy pro lepší vizualizaci. V závěru každé části budou shrnuty všechny výsledky a poznatky.

### **9.1 Dotazníkové šetření**

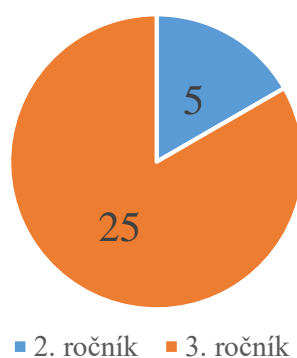
Vzorek respondentů tvořili studenti 2. a 3. ročníků Gymnázia Brno, Slovanské náměstí. Studentům těchto ročníků jsem nejdříve na třídní e-maily rozeslala žádost o účast ve výzkumu s příloženým dotazníkem (viz Příloha 14.1). V tomto e-mailu jsem ve zkratce popsala cíl mého výzkumu a obě plánované fáze. Dále jsem studenty seznámila s tím, že všechna data budou zpracována anonymně. Dotazník měl 25 otázek, na které respondenti odpovídali označením políčka s výrokiem, se kterým se nejvíce ztotožňovali. O výzkum projevil zájem 30 studentů.

**Pohlaví respondentů**



Obr. č. 4: Zastoupení pohlaví respondentů (práce autorky)

**Zastoupení studentů 2. a 3. ročníků**

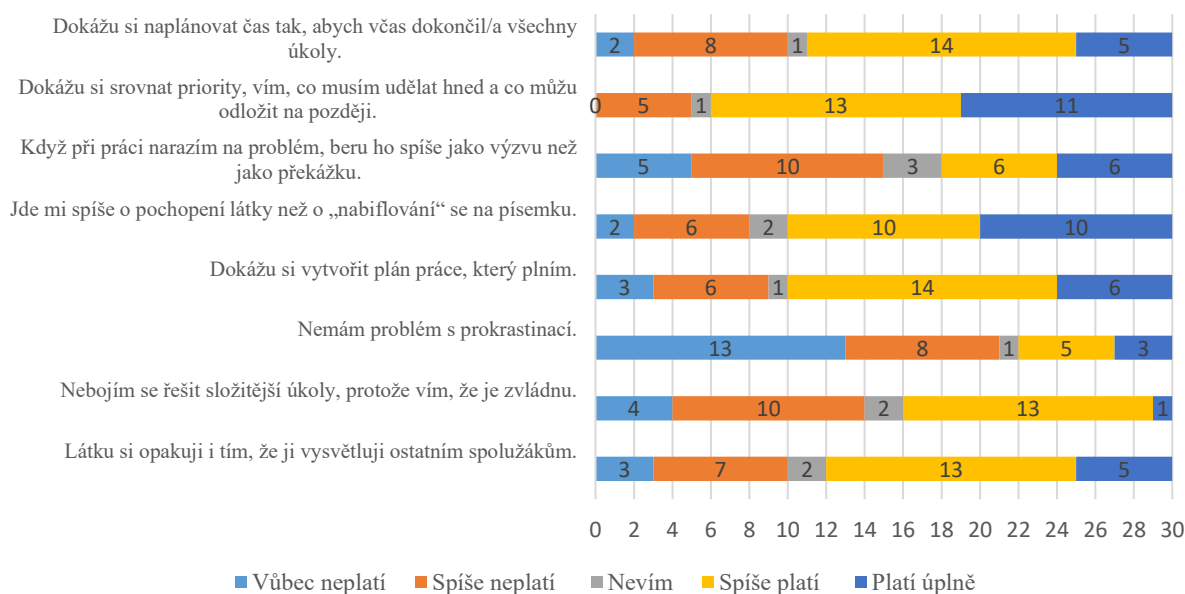


Obr. č. 5: Zastoupení respondentů v jednotlivých ročnících (práce autorky)

Každý z respondentů mi poté poslal svůj vyplněný dotazník, který jsem vyhodnotila pomocí škály 1–5 bodů, kde celkový minimální počet bodů byl 25 a maximální 125. Jak už bylo zmíněno v kapitole 8.1.1 Dotazník, dotazník byl konstruován tak, že jsem z každého ze tří ověřených dotazníků vybrala několik otázek pro měření akademické self-efficacy. Tyto otázky jsem pak přeložila a formulovala do vhodné podoby. Pomocí dotazníku jsem pouze zjišťovala přibližnou hodnotu akademické self-efficacy jednotlivých respondentů. Na konci dotazníku byl požadavek, aby respondent zvýraznil tvrzení, které nejlépe popisuje jeho průměrnou klasifikaci, případně aby svůj prospěch popsal jiným způsobem. Odpovědi respondentů a celkový počet bodů, které získali v dotazníku, jsem si zaznamenala do tabulky (viz Příloha 14.3).



## Výsledky otázek v dotazníku se zaměřením na přípravu do školy



Obr. č. 6: Výčet odpovědí na otázky týkající se přípravy do školy a procesu učení (práce autorky)

## 9.2 Polostrukturovaný rozhovor

Pro tuto část výzkumu bylo potřeba rozdělit respondenty do dvou skupin dle míry jejich akademické self-efficacy (viz Příloha 14.3 – respondenti, kteří se zapojili do mého výzkumu, jsou označeni kurzívou). Dále jsem respondenty seřadila od největšího dosaženého počtu bodů po nejmenší a vybrala jsem 5 osob s:

1. Nejvyšší mírou akademické self-efficacy (94–107 bodů)
2. Nejnižší mírou akademické self-efficacy (61–69 bodů)

Poté byli tito studenti osloveni a požádáni o další spolupráci na výzkumu v podobě polostrukturovaného rozhovoru. Podařilo se získat pouze 3 respondenty z obou skupin. Důvodem menšího počtu respondentů ochotných k další spolupráci může být aktuální pandemická situace, která v kombinaci s náročností distanční výuky neumožnila dotazovaným respondentům najít dostatek volného času pro účast na výzkumu.

Pro tuto část byl vytvořen soubor otázek a podotázek, které rozebírají stanovené výzkumné otázky detailněji (viz Příloha 14.2). Tyto otázky se v průběhu rozhovoru měnily jen minimálně, a to většinou tehdy, když respondenti ve svých rozhovorech zmiňovali specifickou situaci, která se často opakovala. Některé otázky byly sloučeny nebo bylo pozměněno jejich pořadí. Z každého rozhovoru byla opatřena transkripce. Všechny tyto transkripce byly následně připsány k jednotlivým podotázkám do tabulky (viz Příloha 14.4). Ve výpovědích byla barevně vyznačena významová jádra výpovědí, která budou citována v další kapitole.

Rozhovory jsem kvůli současné situaci pandemie COVID-19 byla nucena udělat online formou přes aplikaci Zoom, a to ve dnech 19.–23. prosince 2020. Tyto rozhovory trvaly většinou okolo půl hodiny. Na začátku rozhovoru bylo respondentům zdůrazněno, že všechny informace budou

zpracovány anonymně a z přepisu rozhovoru budou vymazána i jména zmíněných učitelů a spolužáků, proto jsou místo jmen respondentů uvedena pouze čísla (Respondent 1–6), přičemž respondenti 1–3 dosáhli v dotazníku akademické self-efficacy nejvyššího počtu bodů a respondenti 4–6 nejnižšího.

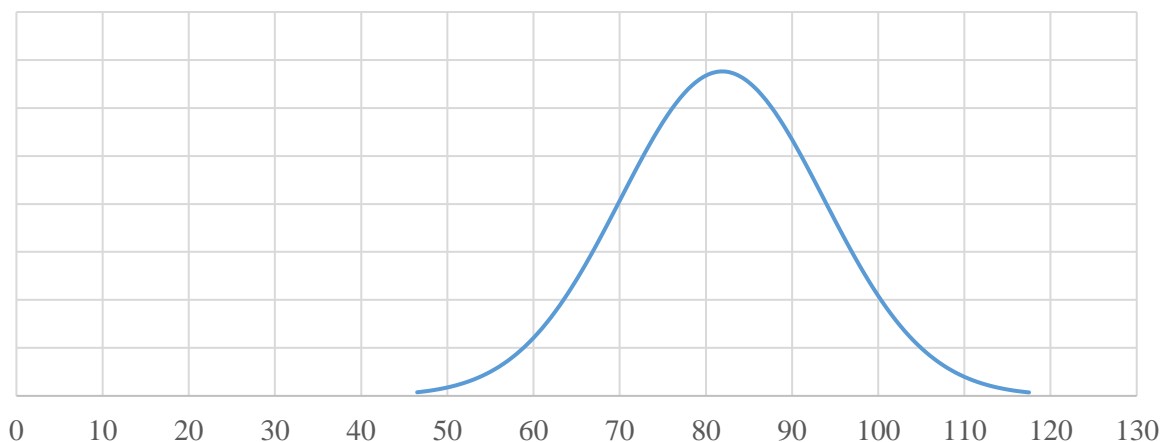
## 10 ANALÝZA DAT

Výsledky jsou uspořádány, dle pořadí výzkumných podotázek. Na začátku každé výzkumné otázky budou shrnuty poznatky zjištěné z rozhovoru na dané téma. Dále budou u jednotlivých podotázek uvedeny příklady dvou výpovědí respondentů (jedna výpověď za každou skupinu).

### 10.1 Jaká je míra akademické self-efficacy studentů 2. a 3. ročníku studentů gymnázia?

Míra akademické self-efficacy studentů 2. a 3. ročníku Gymnázia Brno, Slovanské náměstí se na vzorku 30 studentů pohybovala v průměru okolo 81,9 bodů z celkových 125. Směrodatná odchylka měla hodnotu 11,84 bodů. Z těchto dvou informací byl pro ilustraci sestaven graf normálního rozdělení.

Normální rozdělení výsledků



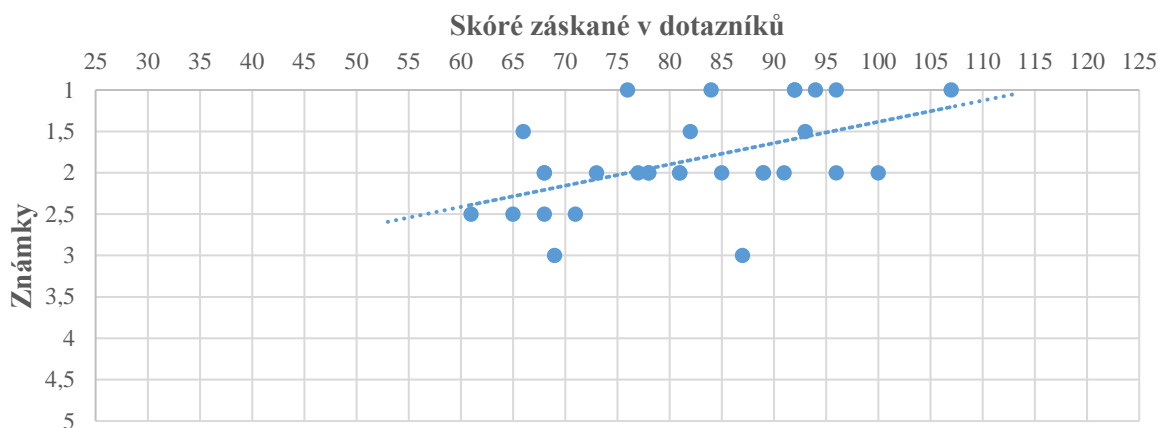
Obr. č. 7: Normální rozdělení skóre respondentů z dotazníku s  $\mu = 81,9$  a  $\sigma = 11,84$  (práce autorky)

### 10.2 Existuje významná korelace mezi známkami studentů a mírou akademické self-efficacy?

**Hypotéza: Studenti s vyšší akademickou self-efficacy mají lepší známky.**

Hypotézu se podařilo potvrdit pomocí korelace mezi známkami a akademickou self-efficacy studentů, která měla výsledný korelační koeficient 0,51627. To značí, že se jedná o středně silnou kladnou korelaci.

Chtěla bych podotknout, že pro lepší kalkulaci u studentů s nerozhodnými známkami, tj. odpovědi typu „většinou mám výborné a chvalitebné známky“, jsem počítala průměrem těchto dvou známek. V tomto případě jsem tedy u studenta napsala do kolonky „Známky“ číslo 1,5.



Obr. č. 8: Korelace akademické self-efficacy a průměrných známek respondentů s korelačním koeficientem  $r = 0,51627$  (práce autorky)

### 10.3 Jakým způsobem ovlivňuje akademická self-efficacy studentů přístup ke studiu a škole?

U této výzkumné otázky jsem zjišťovala především to, jak se respondenti vnímají v závislosti na výsledcích studia, jak mají nastavené hodnoty, co považují za důležité, zda je případný úspěch či neúspěch motivuje apod.

Studenti s vysokou akademickou self-efficacy brali neúspěchy jako motivaci ke zlepšení a poučení pro příště. Studenti s nízkou akademickou self-efficacy často mluvili o krátkodobých pocitech a neúspěchy brali jako něco, co je buď příliš neovlivňuje, nebo je demotivuje více se v budoucnu snažit. Na rozdíl od neúspěchů se většina respondentů shodovala, že dobrý pocit z úspěchu vnímají jako krátkodobý. Ovšem je také pravda, že respondenti 1, 3 a 6 zmiňovali, že z dobře napsaného testu necítí pouze uspokojení, ale také motivaci pro další testy.

Je zajímavé, že respondenti s vysokou akademickou self-efficacy (dále AS-E), při otázce, co je pro ně ve škole důležité, zmiňovali získání vědomostí a sociální kontakt se spolužáky, kdežto ti s nízkou AS-E spíše mluvili o získání vědomostí v předmětech, které je baví a uznání spolužáků. Když jsem se ptala na příčinu, respondenti udávali různé důvody: tři respondenti (3, 4, 6) zmiňovali alespoň částečný vliv rodičů, další tři nedokázali uvést pádný důvod.

- Jak se vnímáš po dobře napsaném testu?

*„Jo určitě mě to motivuje prostě na to, že když bude zase nějaký těžký test, takže to zvládnou a že si na to mám věřit.“ (Respondent 1)*

*„Tak to většinou cítím jakýsi oddech toho, že je to za mnou, to je to, co většinou přichází. Ale netrvá to nějak zásadně dlouho. Jakmile to dopíšu a dojde mi, že jsem to dopsal, tak ten pocit“*

*z toho, že to mám za sebou, v rámci minut odchází. A nějaký pocit toho, že jsem na sebe hrdý za cokoliv spojeného se školou, často nemám.*” (Respondent 4)

- Jak se vnímáš po špatně napsaném testu?

*„Není to krátkodobé. Spíš si říkám, že příště to musím napsat líp, takže mě to motivuje.”* (Respondent 3)

*„Když jsem se připravovala a neprošla jsem, tak mě to strašně demotivuje a mám chuť už nikdy nic nedělat, potom, když jsem se neučila a dostala jsem dobrou známku, tak to mě taky demotivuje, ale jsem ráda. Když jsem se neučila a dostala jsem špatnou známku, tak mám výčitky svědomí.”* (Respondent 6)

- Co je pro tebe ve škole důležité (známky, uznání spolužáků, hlavně to nějak „přežít“)?

*„Tak pro mě je na jednu stranu důležitý získat ty vědomosti, získat to, co mě zajímá. Na druhou stranu pak ten sociální kontakt, který mám s těmi spolužáky.”* (Respondent 2)

*„Ve škole mně asi vždycky záleželo na tom, jestli to, co se učím, mi dává v nějaké formě smysl. Určitě mi nejde o známky, prakticky vůbec, a asi mi nejde ani o uznání spolužáků, protože jsem tak nějak naznal, že si nepřipadám jako někdo, kdo by byl schopen s nimi soutěžit. A tím pádem se soustředím asi na to, abych z těch věcí, co mi přijdou zajímavý, si něco odnesl a ty, co mi zajímavý nepřijdou, jen tak nějak obloukem obešel.”* (Respondent 4)

- Proč si myslíš, že to tak máš?

*„Byl jsem vychovaný k těm známkám, abych je měl co nejlepší. Často se bavíme o profesi s rodiči, takže samozřejmě chci být úspěšný, takže se připravuji co nejdřív.”* (Respondent 3)

*„Určitě si myslím, že mi nezáleží na těch známkách tolik, díky tomu, že mým rodičům na tom taky nějak extra nezáleží. Není to úplně tak, že by je to vůbec nezajímalo, zajímá je to, ale jsou vůči tomu hodně chápaví a vstřícní.”* (Respondent 6)

## **10.4 Jak akademická self-efficacy přispívá k výkonu a motivaci k učení studentů?**

Respondenti s nízkou AS-E se shodli, že vykonávají činnost navíc pouze v případě zájmu o daný předmět/téma, či z nutnosti (např. kvůli lepší známce), nikoliv „jen tak“. U respondentů s vyšší AS-E ovšem nebyla shoda nalezena.

V případě reakce na aktivnější spolužáky respondenti 1–3 se o nich vyjadřovali jako o motivaci, díky které sami chtějí být více aktivní, zato respondenti 4–6 mluvili o snížení sebevědomí, ztrátě motivace nebo nezájmu.

Studenti s vyšší AS-E podotkli, že se při týmové práci na projektu často ujímají vůdčí pozice ve skupině bez zmínky, jestli je téma projektu baví nebo ne. Studenti s nižší AS-E popisovali své zapojení do práce v týmu jako maximální nebo naopak zcela minimální.

Velký rozdíl mezi skupinou respondentů s vyšším AS-E a skupinou s nižším AS-E můžeme najít v odpovědích na otázku, zda se bojí udělat chybu. Respondenti 1–3 potvrdili, že se nebojí udělat chybu, i když z ní mají zpočátku špatný pocit, a spíše se z chyb snaží poučit. Respondenti 4–6 vyjádřili obavu z chybování. Většinou se báli ponížení před spolužáky, příp. vyučujícím.

- Snažíš se ve škole dělat něco „na víc“?

„Jo určitě, určitě. Když je možnost, tak se snažím si vzít nějaký ten dobrovolný úkol či referát, podle toho, jak je místo.” (Respondent 1)

„Určitě jo, ale zase strašně záleží na tom, v jakém konkrétním předmětu, protože si radši vezmu referát z biologie nebo v chemii, který mě prostě baví, než abych si třeba dělala dobrovolně úkol do předmětu, který mě nebaví a nenaplňuje. Předmětům, které mě baví, a chci se jim věnovat do budoucna, se snažím dávat maximum.” (Respondent 5)

- Když vidíš, že jsou tví spolužáci aktivní, jak to vnímáš?

„Tak záleží, jak kteří. Bud' mi to je jako jedno, nebo mě to motivuje. Když vidím, že se snaží někdo, kdo má horší průměr, nebo obecně je to spíš flákač, tak mě to i tak jako motivuje, že si říkám, Ty jo tak na to bych asi neměl úplně kašlat. ‘ A když vidím, že se snaží někdo, kdo se snaží celou dobu, tak to nějak asi neřeším, je to klasika potom.” (Respondent 2)

„Většinou mě to tak z osobního hlediska štve, že nedosahuji té úrovně, ale to se všechno anuluje s tím pocitem toho, že nemám úplně nějak možnosti dosahovat kvalit některých spolužáků. Ale jinak jsem většinou rád, když si někdo udělá nějaký ten referát nebo tak něco. A jsem rád, když v hodině mluví někdo jiný než já.” (Respondent 4)

- Jak se stavíš k týmové práci?

„Pokud jsem přidělen s někým ze skupiny, která se moc nesnaží, tak je to takový, že to musím udělat, ale nevyhledávám s nimi nějakou aktivní práci. Sice pořád to udělám tak, aby z toho byla jednička, ale ve finále z toho moc nemám. Zato týmová práce s někým, s kým si vyberu, tak mě to baví. Je to sranda to dělat. I když nejsem teda úplně týmový hráč, abych se přiznal. Rád většinou zaujímám vůdčí pozici (...) Pokud samozřejmě někdo nesouhlasí (s mým návrhem), tak vymyslím, jak to nejefektivněji rozdat. Můj spolužák má rád geografii, tak jemu bych dal fyzickou část (projektu). Snažím se to co nejlépe propojit.” (Respondent 3)

„Já radši pracuju sama. Nechci říkat, že nevěřím ostatním lidem, ale mám tendenci to často překontrolovat. Možná je to taky tím, že jsem většinou ten člověk, který jakmile je ve skupině někdo, o kom vím, že o daném tématu ví o 100 % víc než já, tak se většinou chopím toho vedení, a tak nějak to rozdělují, a pak si to i třeba překontrolovávám, abych věděla, že to, co odevzdáme jako skupina, bude mít úroveň, jakou bych to udělala, kdybych to dělala sama.” (Respondent 5)

- Bojíš se udělat chybu? Proč si myslíš, že to tak máš?

*„Ne, vůbec. Chybami se člověk učí. Obecně si myslím, že když se člověk nebojí dělat chyby, se toho naučí víc.” (Respondent 2)*

*„Jo, rozhodně. Když uděláš chybu v testu, tak se ti sníží známka, když uděláš chybu v nějakých věcech, třeba v základech (základních faktech), tak je to směšný a hnedka tím klesneš v myslích ostatních.” (Respondent 6)*

## 10.5 Jakým způsobem se studenti učí v závislosti na jejich akademické self-efficacy?

Nebyl zjištěn významný rozdíl mezi skupinami v jejich přípravě do školy. Skupina s nízkou AS-E se shodla, že do školy se až na úkoly nepřipravuje, jestliže to není naprosto nutné (např. na test nebo na zkoušení). Zato u skupiny s vyšší AS-E se respondenti lišili ve svých odpovědích. Respondent 1 se připravuje z hodiny na hodinu, respondent 2 jen minimálně a respondent 3 spoléhá, že se mu informace vybaví, jestliže se na ně učitel zeptá, neboť je v učivu dopředu, díky doučování spolužáků.

Ani při otázce na délku přípravy na test se respondenti jednoznačně neshodovali. Častá byla odpověď den předem, a to v obou skupinách. Někteří respondenti ovšem uvedli, že jestliže se jedná o předmět, který je pro ně obtížnější, jsou ochotni nad přípravou strávit i více dní. Je ovšem důležité podotknout, že studenti z druhé skupiny zmiňovali problém odhodlat se k samotnému učení, takže přípravu většinou nechali na poslední chvíli nebo jí nevěnovali tolik času.

Studenti z první skupiny uváděli, že se učivo snaží opravdu pochopit, a to bez ohledu na předmět, což až na výjimky potvrdila i druhá skupina. Při učení se respondenti s vyšší AS-E shodovali, že při učení se občas podívají na výuková videa pro více informací nebo si přečtou doplňující literaturu. Respondent 4 uvedl, že se dívá na videa kvůli vysvětlení dané látky spíše než pro získání vědomostí navíc.

Ve stylu učení, v otázce učení se z poznámek/na počítači, se skupiny lišily minimálně. Je ovšem zajímavé, že studenti z první skupiny často uváděli, že se radši učí z psaných poznámek, jelikož vědí, že počítač je rozptyluje (zmiňovali např. poslech hudby). Ale respondenti 4 a 5 se shodli, že při učení kromě poznámek ze sešitu používají i aplikace nebo poslouchají hudbu. Všichni respondenti se shodli, že mají problémy s prokrastinací.

- Učíš se pravidelně? Jak se připravuješ do školy?

*„No tak záleží samozřejmě, jaké máme předměty ten den, ale většinou si dělám různé úkoly. No, pokud nemáme, tak se aspoň na něco podívám, co jsme dělali tu poslední hodinu, abych zhruba věděla, co se bude dělat tu další hodinu, abych byla přichystaná, kdyby se ptal učitel.” (Respondent 1)*

„Já jsem člověk, který pracuje na poslední chvíli úplně ve všem, a to nejlépe pod stresem, což znamená, že když vím, že nepíšeme test nebo že nezkouší, a je velká šance, že nebudu vyvolaná, tak se na to ani většinou nepodívám. Zase jsou výjimky, kdy jsem schopná projít si biologii nebo chemii, protože ty mě baví, nebo jim věnuju nějakou přípravu mimo ty předměty, ale ve většině se učím fakt jenom na ty testy, jinak mě k tomu fakt nikdo nedokope.” (Respondent 5)

- Jak dlouho se připravuješ na test?

„Tam hodně záleží na obsahu a obtížnosti. Třeba když píšeme chemii, tak se na to radši podívám dva nebo tři dny dopředu, radši víc. Když je něco, co mě baví, tak to neřeším to tak moc, jako třeba matematiku nebo češtinu.” (Respondent 2)

„To taky hodně záleží, na test z chemie se můžu připravovat 2 týdny dopředu a na test z dějepisu se dívám den dopředu, ale většinou to nechávám na poslední chvíli.” (Respondent 6)

- Snažíš se látku opravdu pochopit nebo jenom naučit jako básničku?

„Určitě, já hlavně chci, abych tomu rozuměla, takže se nerada učím věci nazpaměť, kterým jako nerozumím, protože pak mě to vůbec nedává smysl to učení. Takže se vždycky právě ptám na různé věci, čemu nerozumím a tak.” (Respondent 1)

„Určitě, tak jako zase strašně záleží na předmětu. Když jsme v geografii brali státy, tak to bylo jenom, že musíš pochopit, proč tenhle stát je takový, a tak. To bych řekla, že je tak půl na půl, ale třeba chemii se určitě nesnažím učit slovo od slova.” (Respondent 5)

- Učíš se i věci navíc?

„Tam zase záleží na předmětu. Třeba v literatuře mě tam zajímají ty věci navíc, takže mi nedělá problém si je zjišťovat, ale to není asi při učení spíš, jakože ve volném čase, nebo tak si to třeba čtu, když mě zaujme, co se zrovna učíme, nebo třeba i v té maticce. U chemie tam víc věcí vědět nepotřebuji, tam se jen učím to, co máme v sešitě na test.” (Respondent 2)

„Asi jenom, pokud to nechápu. Pokud aspoň částečně rozumím, tak většinou tomu takovou míru pozornosti nevěnuju, ale pokud je to fakt marný, jako třeba chemie, tak asi na nějaká videa kvůli tomu kouknu. Kdyby to nešlo zvládnout jiným způsobem.” (Respondent 4)

- Jakým způsobem se učíš (pouze si pročítáš zápisy/skripta, sleduješ naučná videa, děláš si nové zápisy, posloucháš nějakou hudbu, máš nějaký „rituál“)?

„Tady taky záleží na tom, co to je. Třeba takový dějepis si potřebuju přečíst, ale chemii, kde musíme psát chemické rovnice, tak to si vyloženě musím napsat a číst ty, co je ta teorie za tím. (...) Když to potřebuju znát slovo od slova, tak není nic lepšího pro mě než si to napsat. Jestliže nepotřebuju to znát přesně, tak si to jenom čtu a čtu. (O hudbě) Vždycky si řeknu ‚Jo, tentokrát mi to vyjde.‘ Potom skončím tak, že se dívám na videoklip a neučím se. Takže ta hudba je pro mě rozptylující. (Po tom, co nám byl zadán velmi obsáhlý test z chemie) jsem v podstatě celý den dělal jen to, že jsem se učil, sepsal textový dokument, kde jsem k tomu napsal nějakou

poznámku, co to je, reakce, atd. A potom jsem taky spolužákům, kteří s tím mají problém, tak jsem jim to poslal, aby se v tom dokázali nějak orientovat, jelikož to může být zmatený, jak je to v těch pracovních listech. (...) To bylo na devíti papírech, (...). Tak jsem to právě musel všechno dát pod sebe, rozdělit to, aby to dávalo smysl. Dokonce jsem tomu udělal různé nadpisy hezky a dal jsem to do odrážek, aby to vypadalo co nejlíp. A z toho se dá už hnedka mnohem lépe učit než z takového chaosu. ” (Respondent 3)

„Mě hodně pomáhá, když se snažím to přečíst a pak vnímat ten text, takže když to přečtu třeba několikrát. Pořád si to opakuju v hlavě a pak si vytvořím otázky, takový test, na který sama odpovídám.” (Respondent 6)

- Jak často přistihneš sám/samu sebe, že prokrastinuješ při učení? Jak se potom cítíš?

„No snažím se, aby se to nestávalo, ale samozřejmě někdy se to stane. Většinou prostě vím, že píšeme test, tak se nějakým způsobem tomu vyhýbám a prostě se držím svého režimu.” (Respondent 1)

„Já jsem strašný prokrastinátor, já s tím mám hrozný problém. (Během online výuky) jsem si hledala důvody, proč to dělat nemůžu. Byly různý soustředící aplikace, třeba Forest, to je aplikace, kterou občas používám doteď. Když vím, že potřebuji neprokrastinovat, tak si zapnu aplikaci, vypnu počítač a jedu offline. (Když se přistihnu, že prokrastinuji, tak) jsem si na to už zvykla, že vlastně se takhle přistihnu, ty jsi zase veselá, když děláš něco jiného.” (Respondent 5)

## 10.6 Jaké faktory ovlivňují studenty při vývoji jejich akademické self-efficacy?

Rodiče respondentů s nízkou AS-E se podle jejich slov moc nezajímali na základní škole o jejich prospěch vzhledem k tomu, že měli výborné známky. Na gymnáziu se tento přístup nezměnil a rodiče přenechávají iniciativu a zodpovědnost na svých dětech. Respondenti 1 a 3 se shodli, že jejich rodiče projevují zájem o jejich studium a známky. Respondent 2 uvedl, že i jeho rodiče mu přenechávají zodpovědnost za známky a že mu tento způsob vyhovuje.

Studenti se shodli, že dostávají většinou feedback pouze ve formě známky. Respondenti z první skupiny zmiňovali, že pokud se jim dostane nějakého slovního hodnocení, jedná se většinou o pochvalu. Z této pochvaly mají většinou dobrý krátkodobý pocit. Na druhou stranu druhá skupina zmiňovala, že při slovním hodnocení jim záleží hlavně na tom, od jakého učitele tuto zpětnou vazbu dostanou.

Studenti s vysokou AS-E se shodli také s respondentem 5, že je negativní očekávání ze strany spolužáků výrazně neovlivňuje a spíše sami posoudí, jak náročný byl test, podle vlastních schopností. Zajímavá byla odpověď respondenta 4, který zmínil, že ho negativní očekávání od „chytřejších“ spolužáků spíše těší, jelikož se má na co vymluvit. Ale také dodal, že ho to nemotivuje se více učit.



V otázce týkající se atmosféry ve třídě bylo zajímavé, že studenti ze stejné třídy, ale s odlišným vnímáním jejich AS-E, na otázku odpovídali rozdílně. Respondenti s vysokou AS-E popisovali atmosféru ve třídě jako velmi příjemnou, kde jsou schopni poradit druhému a zároveň nemají problém si nechat pomoci od někoho jiného. Avšak jejich spolužáci s nižším AS-E mluvili naopak o individualismu a samostatnosti ve třídě. Shodovali se, že v důležitých věcech dokáže třída držet pospolu a domluvit se, ovšem v běžných věcech se nikdo moc o ostatní nestará. Respondent 3 také dodává, že u spolužáků, kteří si podle něj „nezaslouží“ jeho pomoc, odpovídá stroze, zato své kamarády doučuje z různých předmětů.

- Jak rodiče přistupovali k tvým známkám na základní škole? Co se změnilo, když jsi přešel/a na gymnázium? Vyhovuje ti to?

*„Tak můžu asi říct, že byli celkově spokojeni s mými známkami na základní škole a pak s přechodem na gymnázium, tak bylo třeba nějaké možná viditelné zhoršení, než si člověk zvykne, ale oni to brali v pohodě, a naopak mě podporovali. Jsem s tímto jejich přístupem spokojena celkově, takže tak...” (Respondent 1)*

*„Tátu to nezajímalo ani na základce, ani teď. V zásadě čas od času se možná dozví, když chvíli propadám, ale jinak v zásadě ani neví, do kterého ročníku chodím. A máma, když jsem byl na základce, s tím neměla moc problém, protože tam jsem vlastně měl vesměs samy jedničky bez nějakého většího úsilí. Tím, že to byla jednodušší základka, tak tam to nebylo nijak zvlášť těžký. A na gymnáziu se ten přístup změnil asi tak (...) že ji zajímá jenom to, pokud se moje známky blíží níž, do nějakého horšího průměru, než jsou trojky, a jestli je to jednička nebo dvojka ji většinou nezajímá.” (Respondent 4)*

- Jakým způsobem ti učitelé dávají feedback? Vyhovuje ti? Jak na tebe působí, když tě učitel pochválí/ pokárá?

*„Tak jako to slovní hodnocení je vždycky víc fajn, ale nevím no... teď přemýšlím, kdy se mi jako takového toho slovního naposledy dostalo. Většinou tak jako sem tam, když nějaký dostanu, teda většinou to bylo něco kladného, takže to si člověk tak moc nebere jako ty záporné věci. Přemýšlím, že jsem nikdy vlastně nedostal žádný feedback, jakože bych se měl víc snažit.” (Respondent 2)*

*„Hrozně záleží na tom učiteli, prostě od nějakého si to, co mi říká, fakt vezmu k srdci, ale u jiného vůbec, to je fakt zajímavý. No u toho feedbacku, mě by víc vyhovovalo, kdyby nám dávali víc slovního osobního feedbacku, ale asi ne vždy to jde.” (Respondent 6)*

- Myslíš se, že má chování učitelů vliv na to, jak se vnímáš v daném předmětu, jak vnímáš daný předmět?

*„Myslím, že ano, že to má vliv... Tak obecně, hodně dělá to, jak jsou zábavné ty hodiny, jestli člověk má tendenci dávat pozor, nebo spíš naopak má tendenci se koukat, co se děje kolem nebo usínat, tak má velký vliv. No a pak, když se ten učitel chová nehezky vůči studentům, tak to hodně často od toho předmětu odrazuje. Že ten člověk jako ztrácí motivaci, ztrácí jakousi chuť dělat ještě něco navíc.” (Respondent 2)*

„Protože jsou někteří učitelé nároční, tak v tobě v tom předmětu vyvolávají jakousi nervozitu, která by tam třeba nemusela být, ale zároveň pak máš druhou stránku věci, když ti učitelé nejsou v tom předmětu schopni vytvořit jakoukoli formu stresu, a tím pádem ty nemáš nutnost tam cokoliv dělat.“ (Respondent 4)

- Jak na tebe působí, když ti spolužáci řeknou „ten test je moc těžký, to se nedá zvládnout“? Motivuje tě to nebo začneš pochybovat o svých schopnostech?

„Když je ten test dost těžký a říkají to i sami spolužáci, tak si to taky myslím, ale prostě si říkám, že to nějakým způsobem musíme napsat na nejlepší výsledek, takže tak.“ (Respondent 1)

„No, myslím si, že jak mě vnímají moji spolužáci, mě hodně ovlivňuje vždycky, protože oni jsou všichni strašně chytrí lidi, takže když mě o něčem řeknou, že to nezvládnou nebo že je to těžký, tak já už to trošku předem vzdám, takže hodně to hodnotím a hodně na to dám.“ (Respondent 6)

- Myslíš, že ve tvé třídě je příjemná atmosféra mezi spolužáky?

„Na Messengeru máme třídní chat a oni tam každý den pišou, ať jim pošleme správný výsledky plus výpočty atd., jelikož oni nedávají pozor ani v (online) hodinách a nic nedělají, vůbec nic do školy, tak takovým lidem třeba vůbec nepomáhám, ale většinou jim napíšu nějakou arogantní poznámku. Jak už jsem řekl, tak doučuju, ale nemyslím jenom někoho, kdo si o to řekne, jako že přímo doučuju jako nějaký byznys, ale doučuju klidně i spolužáky (...), ale беру to, jako že je to moje povinnost jim pomoci, když jsme kamarádi.“ (Respondent 3)

„Řekla bych, že když za někým přijdu, tak nikdy nemají problém mi pomoci a myslím, že by nebyl problém ani, kdyby šli za mnou. Ale třeba často, ačkoliv jsou hrozně ochotní a zároveň jsou schopni poradit, pomoci atd., umí být naše třída netýmová, zaměřená na jednotlivce. To není myšleno tak, že bychom práskali nebo takhle, spíš jde o to, že ti často lidi nepomůžou, dokud je nepožádáš konkrétně. Na druhou stranu, když se něco řeší (když jde do tuhého), tak dokážeme stát při sobě, což bych řekla je taky dobrá věc.“ (Respondent 5)

## **10.7 Lze faktory, které snižují akademickou self-efficacy studentů, nějak řešit?**

V otázce o ideálních podmínkách pro učení se většina respondentů zmiňovala o tichu, klidu, bez čehokoliv, co by mohlo odvádět pozornost (postel, elektronika, rodiče, hlasité zvuky). Nebyly nalezeny významné rozdíly mezi skupinami.

Respondenti s vysokou AS-E v radách pro učitele zvláště zdůrazňovali množství, mnohdy i nepodstatných, informací. Také byla řeč o způsobu výuky ve stylu prezentace + výklad. Doporučovali, aby se učitelé nebáli více experimentovat ve svých hodinách, a spíše kladli důraz na divergentní myšlení. Lze souhrnně říci, že se respondenti zabývali spíše obsahem výkladu. Je zajímavé, že ve svých odpovědích zmiňovali pozitivní příklady učitelů ve smyslu „Co tento vyučující udělal a proč mě to bavilo.“

Studenti druhé skupiny si stěžovali už na konkrétní profesory. Zde upozorňovali například na nezajímavé výklady, nedodržování slibů nebo velké nároky. Respondent 6 také mluvil o větším zapojení technologií a projektů do výuky.

- Kdybys měl/a ideální podmínky pro učení, co by se změnilo oproti současné situaci?

*„Mě hned napadá, aby to byla nějaká prostorná místnost. Nejsem žádný klaustrofobik, jenom mám rád pořádně velké místnosti. A potom, abych měl u sebe hodně sladkého pití, a pokud opomenu takové blbosti, tak určitě potřebuji mít nějaký pořádek ve svém učení.”*  
(Respondent 3)

*„Asi by mě musel někdo donutit k tomu, abych neměla ten mobil vůbec u sebe ani počítač. A jinak, já mám štěstí na to, že mám svůj pokoj, ve kterém se prostě v klidu můžu učit a je ticho.”*  
(Respondent 6)

- Měl/a bys nějaké doporučení pro své učitele?

*„Asi bych se z jejich strany nebál víc experimentovat. Občas nad tím přemýšlím, jak bych to dělal já. Myslím, že by se všichni měli umírnit v tom postupu, tady je prezentace, tak si to opište a já vám k tomu něco řeknu. Nebo já tady budu teďka vykládat a vy si budete zapisovat to, co říkám.”* (Respondent 2)

*„Kdyby nás jeden profesor občas učil, co nás má učit, tak ten předmět baví minimálně polovinu třídy, z té nuly lidí, co jí baví teďka. A musím říct, že on mě od toho hrozně odradil, protože to je strašný. Další profesor by si měl uvědomit, že nejsme na Vysoké škole. Třeba v semináři mi to až tak nevadí, protože tam se asi počítá s tím, že o to máme zájem, ale já to беру kvůli celé třídě (v normální výuce), nejen vůči sobě, že občas má strašně jako velký nároky.”*  
(Respondent 5)

## 11 ZÁVĚR A DISKUZE

Cílem této práce bylo zjistit rozdíly mezi studenty s vysokou AS-E a nízkou AS-E a přinést nové poznatky do této problematiky. Dále jsem se snažila zjistit faktory ovlivňující studenty s vysokou AS-E a nízkou AS-E, a to zejména v oblasti přípravy na výuku.

Nejdříve jsem se zaměřila na míru akademické self-efficacy studentů 2. a 3. ročníků Gymnázia Brno, Slovanské náměstí. Byla zde zjištěna nadprůměrná akademická self-efficacy, a proto by bylo dobré v dalších výzkumech zjistit také míru AS-E na jiných typech středních škol, například na středních odborných školách nebo na lyceích, pro přesnější srovnání a rozšíření znalostí o problematice. Vztah mezi známkami studentů a AS-E se potvrdil podobně jako u Miková (2014, s. 60, 65), Urbánek a Čermák (1996, s. 108) a Drabérová (2012, s. 70).

Obecně můžeme říct, že studenti s nízkou AS-E se zajímají především o předměty, které je baví, a které považují za důležité, zato ti s vysokou AS-E mluvili obecněji o získání vědomostí bez ohledu na předmět. Při neúspěchu nebo chybě se studenti chovali tak, jak se dle jejich akademické self-efficacy očekávalo, studenti s vyšší AS-E byli chybami motivováni a vice versa.

Při učení respondenti s vysokou AS-E mluvili o snaze propojovat novou látku s již dříve získanými znalostmi. Domnívám se, že při učení, dle jejich výpovědí, používali nevědomky také tzv. Feynmanovu techniku, tedy snahu o vysvětlení látky někomu dalšímu, za účelem získání většího porozumění. Snažili se o hloubkové porozumění textu, namísto pouhého opakování. Zmiňovali se také o tom, že při učení neposlouchají hudbu, jelikož si jsou vědomi, že poslech hudby odvádí jejich pozornost nežádoucím směrem. Zároveň uváděli, že sami vědí, jestli se dostatečně připravili na test, a proto je obavy jejich spolužáků z náročnosti testu neodrazují, ale spíše motivují. Naproti tomu studenti s nízkou AS-E se o motivaci vůbec nezmiňovali, hovořili více o demotivaci. Co se týká samotného učení, studenti si spíše zápisky pouze pročítají. Respondenti dále uváděli, že mají často problém se k samotnému učení přimět, a proto jej většinou odkládají na poslední chvíli.

Studenti s vysokou AS-E se více zmiňovali o dobrých vztazích se spolužáky a o příjemné atmosféře ve třídě, kdežto ti s nízkou AS-E hovořili častěji o jejich uznání (zde šlo spíše formulaci, proč mluvili o uznání, a ne čistě o vztazích se spolužáky) a strachu z toho, že by mohli v očích spolužáků, případně v očích učitelů, klesnout. Tento fakt si můžeme vysvětlit třeba tím, že dle Bandury (1993, s. 138) jsou jedinci s vyšší AS-E více oblíbení v kolektivu, a proto tak často nečelí odmítnutí. Je také možné, že tito studenti si jsou natolik vědomi svých schopností, že se příliš nezajímají o to, co si o nich ostatní myslí. Zároveň tento strach může vycházet z faktu, že můj výzkum byl realizován na výběrovém gymnáziu, a tudíž studenti mohou pocíťovat mezi sebou větší konkurenci.

Lze říct, že prokrastinace se projevuje napříč oběma skupinami respondentů, což by mohlo odporovat studii Malkoç a Kesen Mutlu (2018, s. 2091), která ukazuje signifikantní negativní korelaci mezi akademickou motivací, vnímanou akademickou účinností (AS-E)

a prokrastinací. Ovšem práce Klassen, Krawchuk, Rajani (2008) přikládá větší důležitost „self-efficacy for self-regulation“, tedy vnímanou vlastní účinností pro seberegulaci spíše než AS-E.

Na co bych chtěla zvláště upozornit je vliv rodičů na AS-E studentů. U všech respondentů ze skupiny s vysokou AS-E se rodiče zajímali o výsledky svých dětí již na základní škole a s přestupem na gymnázium postupně přesouvají zodpovědnost na ně. Naopak u studentů s nízkou AS-E byl často zmiňován nezáměr rodičů o výkon na základní škole, především z důvodu, že tito žáci dosahovali výborných výsledků bez jejich pomoci. Toto by mohla potvrzovat také studie Fan a Williams (2010), která uvedla, že rodiče, kteří projevovali zájem o studium svých dětí a zároveň se jim snažili poradit, pozitivně ovlivňovali AS-E svých dětí. Usuzuji, že rodiče mají nemalý vliv na to, jak student pojímá sám sebe v obecném slova smyslu, kdežto učitelé ovlivňují žáky spíše jednosměrně, a to jen v daném předmětu.

Limitem mého výzkumu je především nedostatečně velký vzorek respondentů pro zobecnění závěrů na studenty středních škol, a proto se domnívám, že by bylo dobré tuto studii opakovat s větším počtem studentů pro získání lepšího přehledu. Dalším problémem, s nímž jsem se během práce setkala, byla mimořádná pandemická situace v České republice, kvůli níž nebylo možné provést rozhovory osobně. Kontakt se studenty byl značně ztížen, jelikož namísto osobní domluvy byly obě strany nuceny vyřizovat veškerou problematiku korespondenčně, což bylo poněkud nekomfortní. Poslední problematické místo této studie vidím v použitých metodách výzkumu. Jsem si vědoma, že jsem při kvalitativním výzkumu nepostupovala podle jasného existujícího principu pro analýzu dat v kvalitativním výzkumu, např. otevřeným kódováním. Rozhodla jsem se zvolit cestu pro zhodnocení výsledků, která se nejvíce podobá interpretativní fenomenologické analýze nejenom za účelem lepšího porozumění jevu, ale také kvůli získání více dat ke zmíněným konceptům, pro které zatím neexistuje dostatečný počet výzkumů.

I přesto považuji tento výzkum za dobrý základ pro další studie zabývající se tématem akademické self-efficacy studentů. Chtěla jsem zjistit možné významné rozdíly mezi jedinci s vysokou AS-E a nízkou AS-E a upozornit na problémy, které z toho pro studenty vycházejí. Do budoucna bych se tématu ráda věnovala dál nebo pomohla dalším, kteří chtějí na toto téma navázat. AS-E je jistě zajímavou proměnnou v přístupu studentů ke škole a školním povinnostem, a proto si myslím, že výsledky následujících výzkumů mohou posloužit při tvorbě nového RVP s ohledem na metodiku a klíčové kompetence, které jsou součástí RVP a které by se měly v rámci dynamicky se měnícího světa měnit také.

## 12 POUŽITÁ LITERATURA

BANDURA, Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents [online]. Information Age Publishing, 2006, 307–337 [cit. 2020-10-30]. Dostupné z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>

BANDURA, Albert. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational psychologist [online]. Lawrence Erlbaum Associates, 1993, 28(2), 117-148 [cit. 2020-09-11]. Dostupné z: [https://www.itma.vt.edu/courses/tel/resources/bandura\(1993\)\\_self-efficacy.pdf](https://www.itma.vt.edu/courses/tel/resources/bandura(1993)_self-efficacy.pdf)

BANDURA, Albert. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). San Diego: Academic Press. [cit. 2020-07-22]. Dostupné z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>

COHEN, Deborah a Benjamin CRABTREE. Semi-structured Interviews. Qualitative Research Guidelines Project [online]. 2006 [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html>

COLLINOVÁ, Catherine, Voula GRANDOVÁ, Nigel BENSON, Merrin LAZYANOVÁ, Joannah GINSBURGOVÁ a Marcus WEEKS. Kniha psychologie. Praha: Knižní klub, 2014, s. 288–291. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-4316-0.

DESAI Shreena. Self esteem, self efficacy, and locus of control | Individuals and Society | MCAT | Khan Academy. In: Youtube [online]. 25. 2. 2014 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=xcLKIPTG97kat=221s>. Kanál uživatele khanacademymedicine.

DRABEROVÁ, Jana. Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol [online]. Praha, 2012 [cit. 2020-09-07]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/108098>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.

FAN, Weihua a Cathy M. WILLIAMS. The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. Educational Psychology [online]. 2009, 30(1), 53-74 [cit. 2021-02-13]. ISSN 0144-3410. Dostupné z: doi:10.1080/01443410903353302

FILOVÁ, Marika. Vnímání vlastní účinnosti rodičů dětí staršího školního věku [online]. Zlín, 2016 [cit. 2020-09-05]. Dostupné z: [http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/36999/filov%c3%a1\\_2016\\_dp.pdf?sequence=1&aisAllowed=y](http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/36999/filov%c3%a1_2016_dp.pdf?sequence=1&aisAllowed=y). Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

GAFOOR, Kunnathodi a Muhammed ASHRAF. Academic Self Efficacy Scale [online]. 2007 [cit. 2020-10-29]. DOI: 10.13140/RG.2.1.3930.2640. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/262924154\\_Academic\\_Self\\_Efficacy\\_Scale](https://www.researchgate.net/publication/262924154_Academic_Self_Efficacy_Scale)  
University of Calicut.

HEBRONOVÁ, Veronika. Sebehodnocení a jeho vliv na self-efficacy žáka [online]. Brno, 2014 [cit. 2020-10-29]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/bnv4s/DP\\_Hebronova.pdf](https://is.muni.cz/th/bnv4s/DP_Hebronova.pdf). Masarykova univerzita Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

HENDRICKS, Karin S. The Sources of Self-Efficacy. *Update: Applications of Research in Music Education* [online]. 2016, 35(1), 32-38 [cit. 2020-08-17]. DOI: 10.1177/8755123315576535. ISSN 8755-1233. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/276100263\\_The\\_Sources\\_of\\_Self-Efficacy](https://www.researchgate.net/publication/276100263_The_Sources_of_Self-Efficacy)

HRBÁČKOVÁ, Karla a Anna PETR ŠAFRÁNKOVÁ. Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální pedagogika / Social Education* [online]. Zlín, 2015, 3(2), 9-24 [cit. 2020-08-05]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2015/11/STUDIE\\_Vn%C3%ADm%C3%ADm%C3%AD-vlastn%C3%AD-%C3%BA%C4%8Dinnosti-pedagogick%C3%BDch-pracovn%C3%ADk%C5%AF....pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2015/11/STUDIE_Vn%C3%ADm%C3%A1n%C3%AD-vlastn%C3%AD-%C3%BA%C4%8Dinnosti-pedagogick%C3%BDch-pracovn%C3%ADk%C5%AF....pdf)

INDRÁKOVÁ, Martina. Rozdíly mezi českými a americkými studenty ve vnímání času v souvislosti s teorií vnímané vlastní účinnosti [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/mvym2k/DP.pdf> Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci Katedra psychologie Filozofické fakulty. Vedoucí práce Prof. PhDr. Alena Plháčková, Csc.

JANOUŠEK, Jaromír. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury [online]. Praha: Academia, 1992 [cit. 2020-07-29]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/A\\_Bandura\\_napsal\\_Janousek.pdf](https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/A_Bandura_napsal_Janousek.pdf) Teoretické studie. Katedra psychologie FF UK, Praha.

KLASSEN, Robert M., Lindsey L. KRAWCHUK a Sukaina RAJANI. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology* [online]. 2008, 33(4), 915-931 [cit. 2021-02-13]. ISSN 0361-476X. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X07000264>

KLOUDOVÁ, Zuzana. Tréma a self-efficacy v kariéře učitelů středních škol [online]. Brno, 2019 [cit. 2020-08-24]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/zbsjc/Kloudova\\_diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/zbsjc/Kloudova_diplomova_prace.pdf) Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D.

LAM Yuen Yi a Joanne Chung Yan CHAN. Effects of social persuasion from parents and teachers on Chinese students' self-efficacy: an exploratory study, *Cambridge Journal of Education* [online]. 2017, 47:2, 155-165 [cit. 2020-08-18]. DOI: 10.1080/0305764X.2016.1143448. Dostupné z:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2016.1143448?scroll=topaneedAccess=true>

LANGROVÁ, Kristýna. Vnímaná profesní účinnost učitelů v souvislosti s inkluzí [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-08-03]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/116727/120352637.pdf?sequence=1> DIPLOMOVÁ PRÁCE. UNIVERZITA KARLOVA Filozofická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

LÁVIČKOVÁ, Soňa. Možnosti rozvoje vnímané akademické účinnosti ve školním prostředí [online]. Praha, 2014 [cit. 2020-09-05]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/70698>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

LINKE, Marek. Self-efficacy a budoucí učitelé (pohledem kvalitativní a kvantitativní metodologie [online]. Hradec Králové, 2016 [cit. 2020-07-29]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/275ijl/STAG85044.pdf> Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové Přírodovědecká fakulta Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

LOCKE, Edwin A. Motivation through conscious goal setting. Applied a Preventive Psychology [online]. 1996, 117-124 [cit. 2020-08-19]. Dostupné z: [https://www.sehity.com/uploads/4/2/2/4/42243697/locke\\_-\\_1996\\_-\\_motivation\\_through\\_conscious\\_goal\\_setting.pdf](https://www.sehity.com/uploads/4/2/2/4/42243697/locke_-_1996_-_motivation_through_conscious_goal_setting.pdf)

LUKÁŠOVÁ, Hana. Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: [https://publikace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/1005826/Fulltext\\_1005826.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://publikace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/1005826/Fulltext_1005826.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

LYSÁKOVÁ, Michaela. Self-efficacy a copingové strategie u dětí se specifickými poruchami učení [online]. Brno, 2016 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/j2ytw/Masarykova\\_univerzita.pdf](https://is.muni.cz/th/j2ytw/Masarykova_univerzita.pdf) Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D.

MALKOÇ, Asude a Aynur KESEN MUTLU. Academic Self-efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. Universal Journal of Educational Research [online]. 2018, 6(10), 2087-2093 [cit. 2021-02-13]. ISSN 2332-3205. Dostupné z: doi:10.13189/ujer.2018.061005

MIKOVÁ, Vendula. Vlastní účinnost a školní prospěch u dětí mladšího školního věku [online]. Olomouc, 2014 [cit. 2020-07-29]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/33n3mx/Diplomov\\_prce\\_2014\\_-\\_Vendula\\_Mikov.pdf](https://theses.cz/id/33n3mx/Diplomov_prce_2014_-_Vendula_Mikov.pdf) Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Martin Kupka Ph.D.



MILLER, Brooke. Reciprocal determinism. In: *YouTube* [online]. 2014 [cit. 2020-08-30]. Dostupné z: [https://youtu.be/YrA\\_gYEhCmo](https://youtu.be/YrA_gYEhCmo)

MURIS, Peter. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* [online]. 23(3), 145-149 [cit. 2020-10-29]. ISSN 08822689. Dostupné z: doi:10.1023/A:1010961119608. Dotazník dostupný z: <https://pdf4pro.com/cdn/self-efficacy-questionnaire-for-children-3dc5be.pdf>

PAJARES, Frank a Tomáš MERTIN. Self-efficacy během dětství a adolescence. Doporučení pro učitele a rodiče. PAJARES, Frank a Tim URDAN. *Adolescence and Education* [online]. Greenwich: Information Age Publishing, 2006 [cit. 2020-08-28]. Dostupné z: [http://files.self-efficacy.webnode.cz/200000026-c2a55c39da/Pajares\\_preklad1.pdf](http://files.self-efficacy.webnode.cz/200000026-c2a55c39da/Pajares_preklad1.pdf)

PUSTINOVÁ, Jana. Self-efficacy u pracovníků v pomáhajících profesích [online]. Brno, 2019 [cit. 2020-08-20]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/bynsz/Diplomova\\_prace\\_-\\_Pustinova\\_Jana.pdf](https://is.muni.cz/th/bynsz/Diplomova_prace_-_Pustinova_Jana.pdf) Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Filozofická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna VOZKOVÁ. Matematická self-efficacy a její měření v průběhu základní školy. *E-psychologie* [online]. 2016, 10(1), 18-33 [cit. 2020-08-15]. Dostupné z: [https://e-psycholog.eu/pdf/smetackova\\_vozkova.pdf](https://e-psycholog.eu/pdf/smetackova_vozkova.pdf)

SMETÁČKOVÁ, Irena, Petra TOPKOVÁ a Anna VOZKOVÁ. Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* [online]. 2017, 7(2), s. 26–46 [cit. 2020-08-05]. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070226>. Dostupné z: [https://lifelonglearning-temp.mendelu.cz/media/pdf/LLL\\_20170702026.pdf](https://lifelonglearning-temp.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20170702026.pdf)

SULDO, Shannon a Emily SHAFFER-HUDKINS. Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in Two Samples of American Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment* [online]. 2007, 25(4), 341-355 [cit. 2020-10-29]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/247781840\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Self-Efficacy\\_Questionnaire\\_for\\_Children\\_in\\_Two\\_Samples\\_of\\_American\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/247781840_Evaluation_of_the_Self-Efficacy_Questionnaire_for_Children_in_Two_Samples_of_American_Adolescents) doi:10.1177/0734282907300636

TUCHTEN, Gwyneth. Concept development for facilitating the health and safety efficacy of South African mine workers [online]. Pretorie, 2011 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://repository.up.ac.za/handle/2263/24196>. Disertační práce. University of Pretoria. Vedoucí práce Professor Mokubung Nkomo.

URBÁNEK, Tomáš a Ivo ČERMÁK. Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In: Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného. CSc [online]. Brno, 1996 [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: <http://files.self-efficacy.webnode.cz/200000024-eaaf8eba9e/SE%20%C5%A1koln%C3%AD%20%C4%8Dinnosti.pdf>

VLČKOVÁ, Kateřina. Základy pedagogického výzkumu [online]. In: . Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta, 2005 [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1411/jaro2005/MFPE0821/um/metodologie\\_studenti.pdf](https://is.muni.cz/el/1411/jaro2005/MFPE0821/um/metodologie_studenti.pdf)

VOJTÍŠEK, Petr. Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol [online]. Praha, 2012 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: [http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9\\_metody.pdf](http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf)  
Studijní text. Vyšší odborná škola sociálně právní.

VOZKOVÁ, Anna. Kolektivní učitelská efficacy: pilotní výzkum v prostředí českých základních škol [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/161107/?lang=en> Diplomová práce. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

VOZKOVÁ, Anna. Učitelská kolektivní efficacy. *E-psychologie* [online]. 2018, 12(4), 47-60 [cit. 2020-08-28]. DOI: <http://dx.doi.org/10.29364/epsy.33>. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:d8d0f42d-ff2b-4df7-8aa9-2c4dab4fcc37?article=uuid:181f74b5-5699-42c6-aaf0-9beb5207744d>

WILLIAMS, David M. Outcome Expectancy and Self-Efficacy: Theoretical Implications of an Unresolved Contradiction. *Personality and Social Psychology Review* [online]. 2010, 14(4), 417-425 [cit. 2020-08-17]. DOI: 10.1177/1088868310368802. ISSN 1088-8683. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/44632873\\_Outcome\\_Expectancy\\_and\\_Self-Efficacy\\_Theoretical\\_Implications\\_of\\_an\\_Unresolved\\_Contradiction](https://www.researchgate.net/publication/44632873_Outcome_Expectancy_and_Self-Efficacy_Theoretical_Implications_of_an_Unresolved_Contradiction)

### 13 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: WILLIAMS, David M. Outcome Expectancy and Self-Efficacy: Theoretical Implications of an Unresolved Contradiction. *Personality and Social Psychology Review* [online]. 2010, 14(4), 417-425 [cit. 2020-08-17]. DOI: 10.1177/1088868310368802. ISSN 1088-8683. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/44632873\\_Outcome\\_Expectancy\\_and\\_Self-Efficacy\\_Theoretical\\_Implications\\_of\\_an\\_Unresolved\\_Contradiction](https://www.researchgate.net/publication/44632873_Outcome_Expectancy_and_Self-Efficacy_Theoretical_Implications_of_an_Unresolved_Contradiction)

Obr. č. 2: KRIVOHLAVY, Jaro, Ralf SCHWARZER a Matthias JERUSALEM. Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. In: General Self-Efficacy Scale (GSE) [online]. 1993 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm>

Obr. č. 3: PAVLÍČKOVÁ, Jaroslava. Schéma triády recipročních determinant v kauzálním modelu dle sociálně-kognitivní teorie. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* [online]. MENDELOVA UNIVERZITA V BRNĚ INSTITUT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2018 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: [https://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111801/\\_111\\_1801\\_web.pdf](https://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111801/_111_1801_web.pdf)

## 14 PŘÍLOHA

### 14.1 Dotazník akademické self-efficacy

	Vůbec neplatí (1)	Spíše neplatí (2)	Nevím (3)	Spíše platí (4)	Platí úplně (5)
1. Když něčemu nerozumím, dokážu si říct o pomoc učiteli nebo spolužákům.					
2. Dokážu si naplánovat čas tak, abych včas dokončil/a všechny úkoly.					
3. Dokážu si stanovit cíle, které dokážu splnit.					
4. Během hodiny nemám problém udržet svoji pozornost.					
5. Moji rodiče jsou spokojeni s mými výsledky ve škole					
6. Většinou rychle porozumím látce, která je v hodině vysvětlována					
7. Z nových úkolů nemám strach.					
8. Když chybím ve škole, dokážu si doplnit všechnu potřebnou látku a pochopit ji.					
9. Dokážu najít vlastní chybu a pracovat na ní.					
10. Dokážu si srovnat priority, vím, co musím udělat hned a co můžu odložit na později.					
11. Když při práci narazím na problém, beru ho spíše jako výzvu než jako překážku.					
12. Učitelé mě často chválí za moji práci v hodinách.					
13. Jde mi spíše o pochopení látky než o „nabiflování“ se na písemku.					
14. Dokážu si vytvořit plán práce, který plním.					

15. Problémy při práci dokážu rychle a efektivně vyřešit.					
16. Když píšu test/prezentuji před třídou jsem klidný/á, protože věřím, že to zvládnou.					
17. Zním své slabiny, které mi mohou bránit v učení, a pracuji na nich.					
18. Výuka ve škole mě většinou baví.					
19. Jen málokdy před testem/ během testu zmatkuji.					
20. Dokážu objektivně zhodnotit co se mi v mé práci (seminární práci, projektu, referátu, laboratorní práci, ...) podařilo nebo nepodařilo.					
21. Nemám problém s prokrastinací.					
22. Nebojím se řešit složitější úkoly, protože vím, že je zvládnou.					
23. Látku si opakuji i tím, že ji vysvětluji ostatním spolužákům.					
24. Dokážu posoudit co je v probírané látce důležité.					
25. Když v testu něčemu nerozumím, dokážu zachovat chladnou hlavu a problém vyřešit.					

Body [1,2,4,5,10,] převzaty z: SULDO, Shannon a Emily SHAFFER-HUDKINS. Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in Two Samples of American Adolescents. Journal of Psychoeducational Assessment [online]. 2007, 25(4), 341-355 [cit. 2020-10-29]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/247781840\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Self-Efficacy\\_Questionnaire\\_for\\_Children\\_in\\_Two\\_Samples\\_of\\_American\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/247781840_Evaluation_of_the_Self-Efficacy_Questionnaire_for_Children_in_Two_Samples_of_American_Adolescents) doi:10.1177/0734282907300636

Body [1,2,5,7,10,11,12,13,14,17,18,20,21,22,23,24] převzaty z: DRABEROVÁ, Jana. Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol [online]. Praha, 2012 [cit. 2020-09-07]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/108098>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.

Body [1,3,8,15,16,19,22,25] převzaty z: GAFOOR, Kunnathodi a Muhammed ASHRAF. Academic Self Efficacy Scale [online]. 2007 [cit. 2020-10-29]. DOI: 10.13140/RG.2.1.3930.2640. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/262924154\\_Academic\\_Self\\_Efficacy\\_Scale](https://www.researchgate.net/publication/262924154_Academic_Self_Efficacy_Scale) University of Calicut.

## 14.2 Tazatelské schéma

1. Jak se vnímáš jako student? Jak by ses popsal z hlediska studia? (neutrální, otevírací otázka)
2. Jakým způsobem ovlivňuje akademická self-efficacy přístup ke studiu a škole?
  - Jak se vnímáš po dobře napsaném testu?
    - Je tento pocit dlouhodobý?
    - Promítl se tento pocit při přípravě na další test?
    - Motivuje tě tento úspěch do budoucna?
  - Jak se vnímáš po špatně napsaném testu?
    - Je tento pocit dlouhodobý?
    - Promítl se tento pocit při přípravě na další test?
    - Začneš pochybovat o svých schopnostech?
  - Co je pro tebe ve škole důležité (známky, uznání spolužáků, hlavně to nějak „přežít“)?
  - Proč si myslíš, že to tak máš?
3. Jak self-efficacy ovlivňuje výkon a motivaci k učení studentů?
  - Snažíš se ve škole dělat něco „na víc“?
  - Když vidíš, že jsou tví spolužáci aktivní, jak to vnímáš?
  - Jak se stavíš k týmové práci?
  - Bojíš se udělat chybu? Proč si myslíš, že to tak máš?
4. Jakým způsobem se studenti učí v závislosti na jejich akademické self-efficacy?
  - Učíš se pravidelně? Jak se připravuješ do školy?
  - Jak dlouho se připravuješ na test?
  - Snažíš se látku opravdu pochopit nebo jenom naučit jako básničku?
  - Učíš se i věci navíc?
  - Jakým způsobem se učíš (pouze si pročítáš zápisy/skripta, sleduješ naučná videa, děláš si nové zápisy, posloucháš nějakou hudbu, máš nějaký „rituál“)?
  - Jak často přistihneš sám/samu sebe, že prokrastinuješ při učení? Jak se potom cítíš?
5. Jaké faktory ovlivňují studenty při vývoji jejich self-efficacy?
  - Jak rodiče přistupovali k tvým známám na základní škole? Co se změnilo, když jsi přešel/a na gymnázium? Vyhovuje ti to?
  - Jakým způsobem ti učitelé dávají feedback? Vyhovuje ti?
  - Jak na tebe působí, když tě učitel pochválí/ pokárá?
  - Myslíš se, že má chování učitelů vliv na to, jak se vnímáš v daném předmětu, jak vnímáš daný předmět?
  - Jak na tebe působí, když ti spolužáci řeknou „ten test je moc těžký, to se nedá zvládnout“? Motivuje tě to nebo začneš pochybovat o svých schopnostech?
  - Myslíš, že ve tvé třídě je příjemná atmosféra mezi spolužáky?
    - Jsi ochoten pomoci spolužákovi/spolužačce?
    - Nebojíš se poprosit o pomoc svých spolužáků?
6. Lze faktory, které snižují akademickou self-efficacy studentů, nějak řešit?
  - Kdybys měl/a ideální podmínky pro učení, co by se změnilo oproti současné situaci?
  - Měl/a bys nějaké doporučení pro své učitele?

### 14.3 Tabulka respondentů s jejich skóre

<b>Respondent</b>	<b>Skóre v dotazníku</b>	<b>Klasifikace (Doslovná citace)</b>
<i>Respondent 1</i>	107	Většinou mi vychází výborné známky.
Respondent 2	100	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
<i>Respondent 3</i>	96	Většinou mi vychází výborné známky.
Respondent 4	96	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
<i>Respondent 5</i>	94	Většinou mi vychází výborné známky.
Respondent 6	93	Většinou mi vychází výborné až chvalitebné známky. Věnují více pozornosti předmětům, které v budoucnu využiji, zbytek dělám tak, aby to stačilo
Respondent 7	92	Většinou mi vychází výborné známky.
Respondent 8	92	Většinou mi vychází výborné známky.
Respondent 9	91	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
Respondent 10	89	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
Respondent 11	89	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
Respondent 12	87	Většinou mi vychází dobré známky.
Respondent 13	85	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
Respondent 14	84	Známky mám průměrně na výbornou, ale jsou určité předměty, které mi dělají problém, a horší mi celkový prospěch. Když se potkám s něčím, čemu nerozumím, obzvlášť v předmětech, které mi tolik nejdou, tak zmatkuji, nejsem si jistý a těžko udržím klidnou hlavu. Celkově ale si před každým testem snažím udržet klidnou hlavu a být pozitivní.
Respondent 15	82	Většinou mi vychází chvalitebné známky. Dostávám známky mezi 1 a 2 a jsem spokojená
Respondent 16	81	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
Respondent 17	81	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
Respondent 18	78	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
Respondent 19	78	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
Respondent 20	77	Většinou mi vychází chvalitebné známky.

Respondent 21	76	Většinou mi vychází výborné známky. Moje výhoda je má dobrá krátkodobá paměť, tím pádem je můj styl učení „nabífluj se a zapomeň“, díky čemuž většinu času dosahuji výborných výsledků. Problém je v tom, že když se pak k dané látce vracíme v rámci vyučování, moc si ji nepamatuji a někdy se i stane, že jsem lehce ztracen. To neznamená, že bych probírané učivo považoval za nezajímavé, pouze jsem se takhle učil již od malička a nerad měním své způsoby.
<i>Respondent 22</i>	73	Většinou mi vychází chvalitebné známky. Jsem na pomezí rebelujícího studenta a přehnaného snažilka v závislosti na předmětu, obecně si připadám spíše unkompliziert a proto raději sázím na metodu rychlé pamětní kontrakce, než hluboké pochopení látky. Ve většině předmětů nemám ani chuť látku chápat, tudíž shledávám nutnost se na ní soustředit delší periody času jako obtížnou záležitost. Obecně nejsložitější na svém učení považuji nutnost soustředěnosti na časové úseky delší, než zhruba 7 minut.
Respondent 23	71	Většinou mi vychází chvalitebné až dobré známky.
Respondent 24	69	Většinou mi vychází dobré známky.
<i>Respondent 25</i>	68	Většinou mi vychází chvalitebné známky.
<i>Respondent 26</i>	68	Většinou mi vychází chvalitebné známky. Řekla bych, že poměr času a výsledku je ucházející.
Respondent 27	68	Většinou mi vychází chvalitebné až dobré známky.
Respondent 28	66	Většinou mi vychází výborné až chvalitebné známky.
Respondent 29	65	Většinou mi vychází chvalitebné až dobré známky.
Respondent 30	61	Většinou mi vychází chvalitebné až dobré známky.

## 14.4 Tabulka se záznamem odpovědí respondentů

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Respondent 5	Respondent 6
Jak se vnímáš po dobře napsaném testu?	Jo určitě mě to motivuje prostě na to, že když bude zas nějaký těžký test, takže to zvládnou a že si na to mám věřit	Já to spíš vnímám vždy jako takovou krátkodobou...asi mě to nějak víc nemotivuje	Z jednoho testu mám takové krátkodobé uspokojení, že jsem něco dokázal. Po více testech se mi samozřejmě zvedá ego. Potom, jakmile přijde dvojka, tak už se to zase všechno resetuje.	Tak to většinou cítím jakýsi oddech toho, že je to za mnou, to je to, co většinou přichází. Ale netrvá to nějak zásadně dlouho. Jakmile to dopíšu a dojde mi, že jsem to dopsal, tak to v rámci minut, ten pocit z toho, že to mám za sebou, odchází. A nějaký pocit toho, že jsem na sebe hrdý za cokoliv spojeného se školou, často nemám.	Hele, řekla bych, že se cítím určitě dobře, tak jako pyšně, a takhle, ale je to určitě krátkodobý. Není to tak, že by mě to motivovalo do budoucnosti, když mi to udělá jako hezčí den nebo hezčí moment, ale není to jako nějak dlouhodobější.	Když jsem nad tím strávila fakt hodně času a fakt jsem chtěla dostat dobrou známku a dostala jsem jí, tak jsem na sebe hrdá a fakt mě to motivuje
Jak se vnímáš po špatně napsaném testu?	Jsem celkem smutná, hlavně když je to test, na který jsem se dlouho učila. Na druhou stranu mě to motivuje v tom být lepší příští pokus.	Když je to jako lehký učivo tak třeba a dostanu něco horšího, jakože 3 a níž, a když je těžký test tak беру 4–5 jako špatně napsaný test. Asi nějak se tím úplně netrápím.	Není to krátkodobé. Spíš si říkám, že příště to musím napsat líp, takže mě to motivuje.	Když se to nepovede, tak je to taky velmi krátkodobý pocit, pro mě je to taková bilance toho, co to pro mě vlastně znamená a co s tím můžu nebo nemůžu dělat. A jak to teďka ovlivní moji budoucnost v tom smyslu jako, že krátkodobou budoucnost. Co budu muset udělat pro to, abych prošel do dalšího ročníku. A po tomhle návalu těchto otázek většinou přichází taky ten pocit stejný jako, když ten test napíšu dobře, protože zjistím, že na tom vlastně stejně nezáleží, že to většinou není tak významný, ten test, že by to něco mělo nějak zásadně měnit.	Vlastně úplně stejně jako budu mít třeba nanic den, nanic chvíli, budu na sebe trochu našťvaná, ale ve finále, mě to jakoby nějak dlouhodobě neovlivní.	Když jsem se připravovala a neprošla jsem, tak mě to strašně demotivuje a mám chuť už nikdy nic nedělat, potom, když jsem se neučila a dostala jsem dobrou známku, tak to mě taky demotivuje a jsem ráda, ale demotivuje mě to, a když jsem se neučila a dostala jsem špatnou známku tak mám výčitky svědomí.



Co je pro tebe ve škole důležité (známky, uznání spolužáků, hlavně to nějak „přežít“)?	Tak pro mě je důležité to, když se něco naučím a pak se mi to uchová v hlavě. Znamky pro mě sice nějakým způsobem podstatné jsou, takže se snažím jako maximálně, ale samozřejmě není všechno o známkách. A jako když tě asi pochválí učitel nebo prostě spolužák, tak to určitě jako přílepi tvému sebevědomí si myslím.	Tak pro mě je na jednu stranu důležitý teda získat ty vědomosti, získat to co mě zajímá a na druhou stranu pak jakýsi ten sociální kontakt, který mám s těmi spolužáky.	Já bych řekl, že mi jde tady o hodně věcí. Zároveň chci mít samé jedničky, zároveň se chci připravovat na svoji budoucí kariéru. Potom uznání učitelů.	Ve škole mně asi vždycky záleželo na tom, jestli to, co se učím, mi dává v nějaké formě smysl. Určitě mi nejde o známky, prakticky vůbec a asi mi nejde ani o uznání spolužáků, protože jsem tak nějak naznal, že si nepřípadám jako někdo, kdo by byl schopen s nimi soutěžit. A tím pádem se soustředím asi na to, abych z těch věcí, co mi přijdou zajímavý, si něco odnesl a ty, co mi zajímavý nepřijdou, jen tak nějak obloukem obešel.	Já si strašně ráda myslím, že mě o známky vůbec nejde, ale jde. Taky uznání učitelů, ale jsou jenom dva nebo tři, u kterých mi o to uznání vážně jde, že chci, aby si neříkali, že je úplně blbá. Mě jde spíš o to, abych se cítila dobře, abych se cítila jako pyšně, než aby to někdo jiný oceňoval.	Asi na uznání těch učitelů mi záleží i spolužáků, ale spíš mi záleží, ne na uznání těch známek, ale mě jako člověka.
Proč si myslíš, že to tak máš?	Prostě si jako říkám, že jdu do školy za tím účelem, abych se naučila co nejvíc věcí, popovídat si s těmi spolužáky aspoň, takže tak.	Já nevím, podle mě prostě asi povahou.	Byl jsem vychovaný k těm známkám, abych je měl co nejlepší. Často se bavíme o profesi s rodiči, takže samozřejmě chci být úspěšný, takže se připravuji co nejdřív.	Protože mám ten pracovní styl, který mám, což jsou ty výboje energie, který většinou musí mít nějaký podnět. A ten podnět v případě toho učiva by byly právě ty zajímavosti, který by mě braly. Doma také nedochází k nějakému většímu trestu. Pokud podělám něco, tak vesměs je to jenom pár výčitek a pak prostě co, jo? Pak už je to jedno. Dodělat školu, to je motivace, hádám.	To upřímně nevím. Mě přijde náš vzdělávací systém v některých věcech strašně nedokonalý a třeba právě, že se měří jenom kolik si dokážeš zapamatovat, spíš než kolik toho víš.	Určitě si myslím, že mi nezáleží na těch známkách tolik, díky tomu, že mým rodičům na tom taky nějak extra nezáleží. Není to úplně tak, že by je to vůbec nezajímalo, zajímá je to, ale jsou vůči tomu hodně chápaví a vstřícní.
Snažíš se ve škole dělat něco „na víc“?	Jo určitě, určitě. Když je možnost, tak se snažím si vzít nějaký ten dobrovolný úkol či referát, podle toho jak je místo.	Když je to něco, co mě zajímá, tak jako jo. Nebo když je to něco co třeba nutně potřebuji udělat. Jo, ale jinak asi úplně ne, asi nejsem úplně ten typ člověka, který by dělal věci navíc. Moc to úplně neprožívám.	Záleží vždycky na tématu. V dějepise mě zajímá třeba anglická historie, jelikož je to důležitý na maturitu, což už jsem si z toho dokonce udělal i skripta.	Asi je to založený na tom, jestli se mi do toho chce jít. Asi pokud mě ta věc nezajímá, tak na to tak nějak z vysoka kašlu a pokud to není v zájmu toho, abych prošel do dalšího ročníku, tak si referáty беру asi jenom pokud mám nějaký nápad, jak se tím pobavit nebo, jak tím	Určitě jo, ale zase strašně záleží na tom, v jakém konkrétním předmětu, protože si ho radši vezmu referát v biologii nebo v chemii, který mě prostě baví, mám je ráda, než abych si třeba dělala dobrovolně úkol do předmětu, který mě nebaví a nenaplňuje. Předměty,	Ne, spíš ne. Když mě něco zajímá a je to fakt zajímavý, tak jo, ale jelikož toho mám v té škole hodně, tak dělat něco dobrovolného, nemám na to úplně moc chuť to dělat.

				příjemný zabít nějakou část hodiny.	ktéře mě baví a chci se jim věnovat do budoucna, tak se jim snažím dávat maximum.	
Když vidíš, že jsou tví spolužáci aktivní, jak to vnímáš?	Velmi mě motivují, abych taky dělala něco jako navíc a dělala spoustu věcí a nemrhala časem. Takže mě jakoby celkově velmi motivují, hlavně ti co mi jsou jako blízcí.	Tak záleží, jak kteří. Buď mi to je jako jedno, nebo mě to motivuje. Když vidím, že se snaží někdo, kdo má horší průměr, nebo obecně je to spíš flákač, tak mě to i tak jako motivuje, že si říkám ‚Ty jo tak na to bych asi neměl úplně kašlat.‘ A když vidím, že se snaží někdo, kdo se snaží celou dobu, tak to nějak asi neřeším, je to klasika potom.	Někteří mí spolužáci jsou aktivní, někteří ne. Potom mám jednu spolužačku, která sice nemá žádná skripta přichystaná, ale pamatuje si úplně všechno, nejzornější student, kterého jsem kdy viděl. Další spolužačka prostě nemá nebo nemá skoro vůbec čas, ale nějakým způsobem vždycky má samý jedničky a úplně v pohodě to zvládá. To je zajímavé, mi to vždycky přijde...	Většinou mě to tak jako z osobního hlediska štvě, že nedosahuji té úrovně, ale to se všechno tak jako anuluje s tím pocitem toho, že nemám úplně nějak možnosti dosahovat kvalit některých spolužáků. Ale jinak jsem většinou rád, když si někdo udělá nějaký ten referát nebo tak něco. A jsem rád, když v hodině mluví někdo jiný než já.	Dejme tomu mě ten předmět nebaví, takže dobrý pro ně, nepocítuji zášť nebo cokoli takového, ale upřímně to neřeším, protože mě zajímají jen předměty, které jsou pro mě důležité.	Jo, určitě, myslím, že v naší třídě se cítím fakt dobře, to jako jo, ale taky se tak cítím často, trochu, že v naší třídě jsou všichni hodně aktivní a já to vnímám a že jsou aktivní i mimo tu školu, tak to mi trochu snižuje sebevědomí.
Jak se stavíš k týmové práci?	Já s týmovou prací nemám problém. Ráda sdílím názory, učím se nové věci od druhých, takže nemám problém. Pokud mám v tom oboru hodně informací, tak se většinou snažím o, jakože tu „lídrovou“ pozici. A pokud ne, tak alespoň vymyslím ty nápady, či tak.	Poslední dobou jsem spíš ten, který se ujímá vedení, abychom to měli rychle hotový, a aby to bylo pořádně udělaný i podle toho, co to bylo. Takže jsem asi spíš tento typ. Ale ne vždycky to tak je.	Pokud jsem přidělen s někým ze skupiny (která se moc nesnaží), tak je to takový, že ...No, musím to udělat, ale nevyhledávám nějakou aktivní práci s nimi. Sice pořádku udělám tak, aby z toho byla jednička, ale ve finále z toho moc nemám. Zato týmová práce s někým, s kým si vyberu, abych byl nebo je to zrovna daný tak, že to vychází, tak mě to baví. Je to sranda to dělat. I když nejsem teda úplně týmový hráč, abych se přiznal. Rád zaujímám vůdčí typ většinou. Ne že bych přímo: „Musíš udělat tohle,“ ale že to je takový něžný, takže bych to udělal tak, že tobě dám tohle, tobě	Pokud mě to zajímá, tak většinou do toho jdu jako maximální overdrive a skončí to tak, že se tak nějak snažím udělat práci za celou skupinu, protože si to zas vezmu k srdci a chci to mít vyplávané. A ostatní často nechtějí. A pokud mě to nezajímá, tak zase úplně totální vypálený člověk se od toho snažím dostat co nejdál a nějak se moc neangažovat.	Já radši pracuju sama. Protože nechci říkat, že nevěřím ostatním lidem, ale stejně mám tendenci to často překontrolovat. Možná je to taky tím, že jsem většinou ten člověk, který jakmile je ve skupině někdo o kom vím, že o daném tématu ví o 100% víc než já, tak se většinou chopím toho vedení a tak nějak to rozdělují, a pak si to i třeba překontrolovávám, abych věděla, že to, co odevzdáme jako skupina, bude mít úroveň, jakou bych to já udělala, kdybych to dělala sama.	Já mám ráda týmovou práci, myslím, že v týmu dosáhneš lepších výsledků a i se toho víc naučíš a myslím si, že spolupracuju v týmu, snad, doufám, snažím se, vždycky spolupracuju.

			tohle, já udělám tohle, všichni souhlasí?... Pokud samozřejmě někdo nesouhlasí, tak vymýšlím, jak to neefektivněji rozdat. Můj spolužák, který má rád geografii, tak jemu bych dal fyzickou. Snažím se to co nejlépe propojit.			
Bojíš se udělat chybu? Proč si myslíš, že to tak máš?	No jako samozřejmě, že mám strach udělat chybu, ale jako zas na druhou stranu, když už se to stane, tak si z toho nic moc nedělám a беру to, že jako se s toho poučím a jdu dál prostě. Možná (to mám tak nastavené), protože prostě od rodičů, co mně říkají ze zkušenosti, že dělat chyby je normální, ale je důležité se z nich poučit.	Ne, vůbec. Chybami se člověk učí. Obecně si myslím, že když se člověk nebojí dělat chyby, se toho naučí víc.	Jako bojím... Nazval bych to, že se bojím, ale nejsem ohledně toho hysterický. Jako nedělá mi to dobře udělat chybu, protože mi to ničí ego. Když udělá člověk chybu nebo já udělám chybu, tak mi to ten pocit úplně zničí, že se na mě lidé třeba nemohou spoléhat a podobně.	Na jednu stranu bych si strašně rád řekl, že ne, ale na druhou stranu často se zdá, že jo. Spíš je to tak, že se tu chybu fakt bojím udělat, než že bych byl sebevědomý natolik, že bych tohle neřešil. Většinou jde o to, že se bojím, že budu mezi kolektivem vypadat jako hlupák, jo, protože já obecně tak nějak mám takovou iluzi nebo žiju v představě, že jsem ve třídě považován za, řekněme, méně inteligentního, což pravděpodobně má svoje důvody, ale nerad se ukazuju. Z učitelů určitě strach asi nemám, pokud mi nejde o specifický.	Chtěla bych se toho strašně nebát, ale je to přesně naopak. Třeba když se právě vyvolává a nějaký učitel se ptá a já si třeba myslím, že vím odpověď, tak si jí tak většinou zašeptám pod nos. Já mám prostě strach, že by to nebylo dobře a pak by ten učitel řekl, hele ona je vypatlaná, takže většinou mlčím, no, se bojím, že udělám chybu.	Jo, rozhodně. Když uděláš chybu v testu, tak se ti sníží známka a ve škole, když uděláš chybu v nějakých věcech, třeba v základech, tak je to směšný a hnedka tím klesneš v myslích těch ostatních.
Učíš se pravidelně? Jak se připravuješ do školy?	No tak záleží samozřejmě, jaké máme předměty ten den, ale většinou si dělám různé úkoly. No pokud nemáme, tak se aspoň na něco podívám, co jsme dělali tu poslední hodinu, abych zhruba věděla, co se bude dělat tu další hodinu, abych byla přichystaná, kdyby se ptal učitel.	Minimálně. Řekněme si to narovinu.	Tohle je celkem náhodný. Třeba taková matika, fyzika, geologie se ani připravovat nemusím, jelikož (tyto předměty) doučuji, tak se vždycky naučím to téma, tak už ty věci umím, když se to učím ve škole. Učení z hodiny na hodinu, to teda nedělám. Většinou spoléhám na to, že mi ty věci skáčou do	Tak pravidelně se rozhodně neučím, pokud to není něco, co mě zajímá, tak se učím jenom na testy. Vždycky večer asi jako deset minut před tím, než jdu spát, si naházím věci do batohu, abych to nemusel dělat ráno a to je tak nějak všechno, co do školy dělám.	Já jsem člověk, který pracuje na poslední chvíli úplně ve všem, a pracuju fakt nejlépe pod stresem, že nepíšeme test nebo že nezkouší, a je velká šance, že nebudu vyvolaná, tak se na to ani většinou nepodívám. Zase jsou výjimky, kdy jsem schopná projít si biologii nebo	Já se neučím z hodiny na hodinu, to jsem nikdy nedělala a byla to pro mě novinka, když nám paní profesorka (-) řekla, že se to tak má dělat, úkoly ještě tak možná dělám, ale nic ne navíc.

			hlavy a tam nějakou dobu zůstanou. A potom většinou mám dobrý přehled, že když v chemii se učitelka na něco ptá, tak něco málo si dokážu vzpomenout, že jsem někde slyšel nebo viděl.		chemii, protože ty mě baví, nebo jim věnuju nějakou přípravu mimo ty předměty, ale ve většině se učím fakt jenom na ty testy, jinak mě k tomu fakt nikdo nedokope.	
Jak dlouho se připravuješ na test?	No průměrně bych řekla tak...tři až čtyři hodiny, asi záleží z čeho to, jako je, ten test, ale průměrně bych řekla tak ty tři až čtyři hodiny.	No tak tam hodně záleží na obsahu a obtížnosti. Třeba když píšeme chemii, tak se na to radši podívám dva nebo tři dny dopředu, radši víc. Když je něco, co mě baví, tak to neřeším to tak moc, jako třeba matiku nebo češtinu.	Tak to většinou den předem.	Na test se připravuji většinou asi tak dlouho, jak mi trvá to dvakrát přečíst.	Hele většinou je to prostě ten den, protože se k tomu nedokážu dokopat, protože pracuju pod stresem, jedinou výjimkou bych řekla, že jsou ty velké testy.	To taky hodně záleží, na test z chemie se můžu připravovat 2 týdny dopředu a na test z dějepisu se dívám den dopředu, ale většinou to nechávám na poslední chvíli.”
Snažíš se látku opravdu pochopit nebo jenom naučit jako básničku?	Určitě, já hlavně chci, abych tomu rozuměla, takže se nerada učím věci nazpaměť, kterým jako nerozumím, protože pak mě to vůbec nedává smysl to učení. Takže se vždycky právě ptám na různé věci, čemu nerozumím a tak.	U mě básničky nefungují. Já to musím pochopit, abych byl schopný to nějak předávat dál. Třeba například na tom testu, abych mohl napsat odpověď, potřebuji ji chápat.	Látku se snažím pochopit co nejvíc, jestli se o daný předmět zajímám. Fyziku, matiku, chemii chápu skvěle, ale třeba biologii znám spíše na slovo. Biologie není pro mě, takže nehodlám vynaložit úsilí pochopit rozdíl mezi metanefridiemi a prtonefridiemi.	Snažím se to pochopit jenom tak, jak je to nutné. O to se snažím asi vážně jenom v předmětech, u kterých mi na tom osobně. Já nejsem fyzicky schopen se to nadrtit jako básničku. Víc než, že bych se učil slovo od slova to, se učím, co tam mám psát.	Určitě, tak jako zase strašně záleží na předmětu. Když jsme v geografii brali státy, tak to bylo jenom, že musíš pochopit, proč tenhle stát je takový a tak. To bych řekla, že je tak půl na půl, ale třeba chemii se určitě nesnažím učit slovo od slova.	Vždycky se jako snažím, ale v chemii jsem přišla na to, že to nepůjde a tak se snažím jenom dostat takovou známku, se kterou bych byla spokojená, ale u většiny předmětů se fakt snažím naučit.
Učíš se i věci navíc?	Tak většinou se držím učebnice, sešitu, ale určitě se i v některých předmětech učím navíc, pokud mě to třeba v nějakých předmětech zaujalo nebo mě to zajímá do budoucna.	Tam zase záleží na předmětu. Třeba v literatuře mě tam zajímají ty věci navíc, takže mi nedělá problém si je zjišťovat, ale to není asi při učení spíš, jakože ve volném čase, nebo tak si to třeba čtu, když mě zaujme, co se zrovna učíme, nebo třeba i v té maticce. U chemie tam víc věcí vědět nepotřebuji, tam se jen učím to, co máme v sešitě na test.	Ano, nedávno jsem se začal učit francouzštinu a plánuji se začít učit programovat. Dokonce mé doučování ve skutečnosti vypadá tak, že doučuji něco, co jsem ještě nedělal, takže se tak zároveň učím novým věcem a jsem na rozdíl od ostatních spolužáků vepředu v Ano, nedávno jsem se začal učit francouzštinu a plánuji se začít učit programovat. Dokonce mé doučování ve	Asi jenom, pokud to nechápu. Pokud aspoň částečně rozumím, tak většinou tomu takovou míru pozornosti nevěnuju, ale pokud je to fakt marný, jako třeba chemie, tak asi na nějaký videa kvůli tomu kouknu. Kdyby to nešlo zvládnout jiným způsobem.	Učím se navíc v předmětech, které mě baví a zajímají, snažím se dohledávat různé věci, ať už třeba v knížkách nebo různých články na internetu. Ale v předmětech, který mě nezajímají nebo když bereme látku, která mě nebaví, tak tam se věci na víc určitě neučím.	Jakoby do školních předmětů, že bych se třeba učila něco navíc nebo k tomu tématu, z kterého by se psala ta písemka...To se mi moc často nestalo. Nemyslím si, že jsem se někdy učila něco navíc. Jakoby když jsem se učila na test nebo i z hodiny na hodinu, protože toho bylo tolik, že jsem na to neměla ani čas ani motivaci. Ale když začala ta karanténa, tak musím říct, že jsem se

			<p>skutečnosti vypadá tak, že doučuji něco, co jsem ještě nedělal, takže se tak zároveň učím novým věcem a jsem narozdíl od ostatních spolužáků vepředu v několika předmětech. (A na testy?) Spíš ne, většinou se učím na test to, co máme umět, ale fyziku a informatiku se většinou učím víc do hloubky. Fyziku, abych jí lépe pochopil a dokázal si něco dobře spojit apod., informatiku, protože v budoucnosti se jí chci zabývat, ale u většiny předmětů mi připadá zbytečné se učit nějaké věci navíc, když to není důležité a neobjeví se to v testu.</p>			<p>začala učit hodně věcí navíc, akorát si myslím, že bych je ani nedokázala zařadit do nějakého školního předmětu. Do jednoho předmětu jsem se učila hodně věcí navíc, ale nebylo to z mojí vůle, že by mě to zajímalo. Musela jsem se to učit navíc, protože jsem to nepochytila ve škole, neslyšela jsem informace, co mi dali ve škole...no musela jsem se to učit navíc, ale nechtěla jsem.</p>
<p>Jakým způsobem se učíš (pouze si pročítáš zápisy/skripta, sleduješ naučná videa, děláš si nové zápisy, posloucháš nějakou hudbu, máš nějaký „rituál“)?</p>	<p>Vím, že je to třeba divné, ale já moc u toho nemůžu poslouchat hudbu, když se učím a jsem prostě normálně v prostředí svého pokoje, kde mám jako nachystané všechny ty učebnice a sešity, kde si to čtu a opakuji si to v podstatě pro sebe, abych to lépe pochopila a zapamatovala.</p>	<p>No tak, abych dobře fungoval, tak musí být nerušené prostředí, to znamená žádná hudba, nic co by nějakým způsobem odvádělo moji pozornost. Nejlepší je, když právě teda mám zápisky v sešitě, papírově, nemám to na obrazovce, protože ta mi bere pozornost taky, z nějakého důvodu...tak nějak si to prostě pročítám a snažím se vždycky dát ty souvislosti, když je tam třeba něco, co jsme si už říkali dvě strany předtím, tak si k tomu zopakují ty dvě strany předtím.</p>	<p>Tady taky záleží na tom, co to je. Třeba takový dějepis si potřebuju přečíst, ale chemii, kde musíme psát chemické rovnice, tak to si vyložené musím napsat a číst ty, co je za tím, ta teorie. Nemám nic takového ve stylu, že si to musím číst nahlas. To už mám i takový problém, že věci nahlas čtu automaticky. Ale když to potřebuju znát slovo od slova, tak není nic lepšího pro mě než si to napsat. Jestliže nepotřebuju to znát přesně, tak si to jenom čtu a čtu. Tak bych to popsal nejlépe... (o hudbě) Vždycky si řeknu: „Jo,</p>	<p>No, hudbu poslouchám u všeho, takže asi i u učení. To tam vždycky je a většinou si proletím sešit. Když zjistím, že mi tam něco chybí, tak si to asi v uvozovkách rituálně dopíšu jenom, abych to tam měl a ty videa, na to koukám jenom, když je to potřeba. Učebnici prakticky neotvírám, pokud to není vyloženě nutný.</p>	<p>Třeba když se učím slovíčka do francouzštiny, tak mi pomáhají aplikace, kterých je hrozně moc, třeba Quizlet je jedna z nich, a takový ty podobný, kdy si to zkusím přepsat a potom si to čtu. Jednu dobu jsem si dělávala takové ty kartičky (Hele, mě přišlo, že poměr čas a výkon nebyl takový, jaký bych chtěla), ale z toho potom sešlo a teď třeba tu biologii mám často tak, že si musím přečíst ty zápisky, protože mám takovou grafickou paměť. Pamatuji si ty místa a barvy, což znamená, že když si tahle věta byla vpravo dole napsaná</p>	<p>Mě hodně pomáhá, když se snažím to přečíst a pak tak mi pomáhají aplikace, kterých je hrozně moc, třeba Quizlet je jedna z nich, a takový ty podobný, kdy si to zkusím přepsat a potom si to čtu. Jednu dobu jsem si dělávala takové ty kartičky (Hele, mě přišlo, že poměr čas a výkon nebyl takový, jaký bych chtěla), ale z toho potom sešlo a teď třeba tu biologii mám často tak, že si musím přečíst ty zápisky, protože mám takovou grafickou paměť. Pamatuji si ty místa a barvy, což znamená, že když si tahle věta byla vpravo dole napsaná</p>

			<p>tentokrát mi to vyjde.“ Potom skončím tak, že se dívám na videoklip, hážu slovo, odejde mi a já se neučím. Takže ta hudba je pro mě destruktující velice.(...) (Po tom co nám byl zadán velmi obsáhlý test z chemie) jsem v podstatě celý den dělal jen to, že jsem se učil, učil a dělal jsem to tak, že jsem sepsal textový dokument, kde jsem k tomu napsal nějakou poznámku, co to je, reakce, atd. A potom jsem taky spolužákům, kteří s tím mají problém, tak jsem jim to poslal, aby se v tom dokázali nějak orientovat, jelikož to může být zmatený, jak je to v těch pracovních listech.</p>		<p>růžovým písmem, tak si to lépe zapamatují. Spíše než si to přepsat nebo koukat na nějaký video se mi nejlépe učí z mých poznámek.</p>	
<p>Jak často přistihneš sám/samu sebe, že prokrastinuješ při učení? Jak se potom cítíš?</p>	<p>No snažím se, aby se to nestávalo, ale samozřejmě někdy se to stane. Většinou prostě vím, že píšeme test, tak se nějakým způsobem tomu vyhýbám a prostě se držím svého režimu.</p>	<p>Hodně často. Prostě asi největší problém je takový to odkládání věcí, jako, podívám se na to ve čtyři. Jsou čtyři a říkám si, no tak to posunu na pátku, v pět si řeknu, v sedm se na to podívám. Vždycky ty věci jakoby posouvám dál. No je to takový ten pocit, jakože si říkám „Už zase.“ Snažím se s tím něco trošku udělat, i když mám pak prokrastinaci z prokrastinace. Že odkládám to řešení s tím něco dělat...je to začarovaný kruh.</p>	<p>Nenazval bych to problémem. Vždycky se přistihnu, když je test, že prokrastinuji, že poslouchám písničky a to bych řekl, že je zároveň tím, že neudržím tak dlouho pozornost, že když už se učím nějakou hodinu, tak už je to jednoduchý se nechat nějak odreagovat. Ale pokud je to ta distanční výuka, tak tam třeba vůbec neprokrastinuju. Moment, co něco učitelka zadá, tak si plánuju, kdy to budu dělat a nejčastěji to už dělám v pondělí a v úterý a potom mám zbývající tři dny úplně volné.</p>	<p>Že několik hodin denně strávím prokrastinací a štvemě to, snažím se na tom trošku zapracovat, ale je to velmi podstatná část. A dostal jsem se do bodu, kdy si musím dávat přestávky od učení nejpozději po půlhodinách, protože pak už na to fyzicky nejsem schopen se tak dlouho soustředit.</p>	<p>Já jsem strašněj prokrastinátor, já s tím mám hrozný problém. (Během online výuky) jsem si hledala důvody, proč to dělat nemůžu. Byly různé soustředící aplikace, třeba Forest, to je aplikace, kterou občas používám doteď. Když vím, že potřebuji neprokrastinovat, tak si zapnu aplikaci, vypnu počítač a jedu off-line. (Když se přistihnu, že prokrastinuji, tak) ” jsem si na to už zvykla, že vlastně se takhle přistihnu „hm ty jsi zase veselá, když děláš něco jiného.“</p>	<p>Já prokrastinuji často a je to většinou spojený nejen se školou, ale i s dalšími věcmi. Cítím se potom špatně, protože plýtvám svůj život, na který mám vážně štěstí.</p>

<p>Jak rodiče přistupovali k tvým známám na základní škole? Co se změnilo, když jsi přešel/a na gymnázium? Vyhovuje ti to?</p>	<p>Tak můžu asi říct, že byli celkově spokojeni s mými známami na základní škole a pak s přechodem na gymnázium, tak byla třeba nějaké možná viditelné zhoršení, než si člověk zvyknul, ale oni to brali v pohodě a naopak mě podporovali. Jsem s tímto jejich přístupem spokojena celkově, takže tak...</p>	<p>Tak jako na základní škole se to samozřejmě řešilo, chtělo se, abych měl dobrý prospěch, celkem se to i dařilo. Na gymnáziu, tak na tom nižším, tam jsem moc velkou změnu neviděl, tam se to taky jako řešilo, ale tak postupně čím jsem starším, tak to tak berou, jakože to je moje věc, že už jsem dost starý na to, abych si za své vzdělání zodpovídal sám...(Vyhovuje ti tento přístup?) Ano velmi.</p>	<p>Oni k známám přistupovali tak, že pokud to nebyla jednička, tak to nebylo dobrý, i když dvojka se dala přežít, tak jednička pořád byla mnohem lepší. Ale už je to celkem dávno v dětství, už si to moc nepamatuju. A měl bych se snažit dát vysvědčení co nejlíp. Trojka je zakázaná na vysvědčení. A samozřejmě vyznamenání musí být... Teď s tím většinou problém nemají, jelikož když mám nějakou špatnou známku, tak se dokážu na něco ohradit, prostě jednoduše se vymlouvám, že to nebyla moje chyba, ale vina učitelky.</p>	<p>Tátu to nezajímalo ani na základce, ani teď. V zásadě čas od času se možná dozví, když chvilku propadám, ale jinak v zásadě ani neví, do kterého ročníku chodím. A máma, když jsem byl na základce, s tím neměla moc problém, protože tam jsem vlastně měl vesměs samý jedničky bez nějakého většího úsilí. Tím, že to byla jednodušší základka, tak tam to nebylo nijak zvlášť těžký. Trošku jsem bojoval s matematikou, tak byla taková trošku přešlá z toho, že z jednoho předmětu mám nějaký horší známky. A na gymnáziu se ten přístup změnil asi tak, že nebudu mít tak pěkný známky jako na základce, takže ji zajímá jenom to, pokud se moje známky blíží níž do nějakého horšího průměru, než jsou trojky a jestli je to jednička nebo dvojka ji většinou nezajímá. Pokud to zrovna není předmět, u kterého věří, že by mě jednou mohl žít, že je důležitý, což je třeba němčina, angličtina a jiný. A na tom bazíruje a to se mě vždycky ptá, co to znamená, že tam najednou nemám 1,20, ale 1,35.</p>	<p>Na základce jsem byla premiantka, neučila jsem se a to byl jeden z hlavních problémů, proč teďka mám problém se učit a mít s tou prokrastinací. Proplouvala jsem s jedničkami a nikdo to tam úplně neřešil. Teďka na gymplu bych řekla, že mám strašný štěstí, že to ani jeden z mých rodičů neřeší, protože ví, že ty testy nedělám pro ně, ale že to dělám pro sebe. Takže je to moje věc a moje budoucnost, jestli z toho budu mít pětku nebo jedničku.</p>	<p>Myslím si, že moji rodiče ne, ale prarodiče ano. Oni určitě. Víc mě omlouvá, že jsem na gymplu, určitě si myslí, že gympl je o hodně těžší, a taky že je důležitější. Oni tomu dávají velkou váhu.</p>
<p>Jakým způsobem ti učitelé dávají feedback? Vyhovuje ti?</p>	<p>Asi když se jich na něco zeptám a možná, že i ten test ti dá nějakým způsobem tu zpětnou vazbu na to učivo. Asi mně to</p>	<p>Tak jako to slovní hodnocení je vždycky víc fajn, ale nevím no...teď přemýšlím, kdy se mi jako takového toho slovního</p>	<p>A od těch učitelů, že i mě pochválí, mi právě zvyšuje ego, že to něco znamená. Není to jejich obor přímo, může být, ale... Nejsou to</p>	<p>Feedback asi až na výjimky dostávám prakticky jenom ve známkách a případně, v některých případech, viz pan profesor (-) dostávám</p>	<p>Určitě mi to sníží náladu, záleží na tom, z čeho to je a obecně jako feedbacky bych řekla třeba, jako jestli mám být konkrétní tak jako</p>	<p>Hrozně záleží na tom učiteli, prostě od nějakého si to fakt vezmu, fakt si to jako vezmu k srdci to, co mi říká, ale u jiného vůbec, to</p>

<p>Jak na tebe působí, když tě učitel pochválí/pokárá</p>	<p>nějakým způsobem vyhovuje, v tomhle úplně nevidím, nějaký extra problém. Ani pochvala, ani pokárání není nějaký dlouhodobý pocit, spíš jako je to nějaký okamžitý. Když mě pochválí, tak asi samozřejmě nějakým způsobem nadšení z toho plyne. Když mě pokárá, tak si řeknu „Ok, příště se to musím naučit lépe.“</p>	<p>naposledy dostalo. Většinou tak jako sem tam, když nějaký dostanu, teda většinou to bylo něco kladného, takže to si člověk tak moc nebere jako ty záporný věci. Přemýšlím, že jsem nikdy vlastně nedostal žádný feedback, jakože bych se měl víc snažit.</p>	<p>jako věci, pořád je to jejich obor takový, že to něco znamená, než když mě pochválí: „Jé, ty to umíš,“ třeba moje spolužačka.</p>	<p>nějaké vtipné, prakticky ale bezvýznamné slovní ohodnocení. Asi mi to vyhovuje. Nevím úplně, jak by se mi dařilo fungovat na nějakém principu, co by víc dával důraz na to verbální hodnocení, protože mi přijde, že ty známky se mi daří spíš využívat pro svoje dobro než, že by mi škodily. Že většinou nejsem až tak chytrý student, jak by mi třeba známky říkaly, takže jsem vlastně za ty známky rád, protože to pro mě znamená miň úsilí. Myslím si, že když mě nějaký učitel pochválí, tak si to vezmu k srdci. Že nad tím přemýšlím a pak mě to potěší. Možná o tom i někomu někdy povykládám.</p>	<p>nejhorší feedbacky dává jeden z profesorů, protože třeba, já už docela dlouho vím, že bych chtěla studovat jeho předmět a od té doby, co máme toho profesora, tak mě přijde, že se cítím mnohem hloupější, protože jeho feedback je ve stylu „Ty to nevíš, tak to jseš úplně blbá“.</p>	<p>je fakt zajímavý. No ale u toho feedbacku, mě by víc vyhovovalo, kdyby nám dávali víc slovního osobního feedbacku, ale asi ne vždy to jde.</p>
<p>Myslíš si, že má chování učitelů vliv na to, jak se vnímáš v daném předmětu, jak vnímáš daný předmět?</p>	<p>Určitě, vždycky to záleží, jak to ten daný učitel učí a podává.</p>	<p>Myslím, že ano, že to má vliv... Tak obecně, hodně dělá to, jak jsou zábavný ty hodiny, jestli člověk má tendenci dávat pozor, nebo spíš naopak má tendenci se koukat, co se děje kolem nebo usínat, tak má velký vliv. No a pak, když se ten učitel chová nehezky vůči studentům, tak to hodně často od toho předmětu odrazuje. Že ten člověk jako ztrácí motivaci, ztrácí jakousi chuť dělat ještě něco navíc.</p>	<p>Určitě, někteří učitelé podle mého nedokážou zaujmout studenty, že se z předmětu stává pouze nudná hodina, kterou třeba někdo nemusí chápat. Doma, pokud člověk vynaloží úsilí, může člověk zjistit, že určité předměty nejsou tak špatné. Rád doučuji a jednou jsem měl doučovat biologii, u nás ve třídě mě biologie vůbec nezajímá, ale díky mému samostudiu jsem zjistil, že biologie tak špatná není. (Nezaujala mě natolik, abych se jí nějak více věnoval, ale učitelka</p>	<p>Protože někteří učitelé tím, že jsou nároční, tak v tobě v tom předmětu vyvolávají jakousi nervozitu, která by tam třeba nemusela být, ale zároveň pak máš druhou stránku věci, když ti učitelé nejsou v tom předmětu schopni vytvořit jakoukoli formu stresu a tím pádem ty nemáš nutnost tam cokoliv dělat.</p>	<p>Myslím, že chování učitele má obrovský vliv na to, jak se student ve výuce vnímá a jak i ten daný předmět může mít rád. Kupříkladu dám jeden předmět, který by byl asi jeden z mých nejoblíbenějších, kdybychom měli někoho, koho bych měla ráda a kdo by se choval líp. Víím, že mě hodně baví věci, které se v daném předmětu učí, ale tím, že máme toho, koho máme, tak to vůbec není takový, jaký by to mohlo být a můj zájem o tento předmět pak opadá,</p>	<p>Rozhodně, stoprocentně, na tisíc procent souhlasím s tím, že to má hrozně velký vliv na mě. Hrozně moc ovlivňují moje oblíbené a neoblíbené předměty, tím jakou atmosféru vytvářejí. A rozhodně ovlivňují i to, jak vnímám sama sebe. Nikdy jsem nad tím takhle nepřemýšlela, že to má taky takový vliv, ale fakt to má hodně velký vliv.</p>



			mě určitě odpuzuje od studia biologie.) Já s učiteli většinou problém nemám a úplně většina mi nevadí, ale vím například, že se určitě nechci věnovat naukám o společnosti.		právě kvůli tomu, že máme tohoto učitele.	
Jak na tebe působí, když ti spolužáci řeknou „ten test je moc těžký, to se nedá zvládnout“? Motivuje tě to nebo začneš pochybovat o svých schopnostech?	Tak samozřejmě, nevnímám to nejlépe, jakoby, když ten test je docela dost těžký a říkají to i sami spolužáci, tak si to taky myslím, ale prostě si říkám, že to nějakým způsobem musíme napsat na nejlepší výsledek, takže tak.	Ne, jakože vzhledem k tomu, že tohle slýchám skoro před každým testem, tak už to беру jako takovou rutinu, která k tomu patří. Vůbec si nemyslím, že by mě to ovlivňovalo. Většinou já sám vím, jak jsem na to připravený, jako spíše jo nebo spíše ne.	Když mi někdo řekne, že to je moc těžký, tak se zeptám, proč si myslí, že to je těžké. Většinou se dále ptám, proč se neučili víc. Já se totiž učím tak, abych zvládl i těžší testy v pohodě, takže většinou mě tlachání ostatních nezajímá. Pokud by ale něco podobného řekli spolužáci, o kterých vím, že na to nekašlou, tak bych začal být nervózní, ale také by mě motivovali se na to podívat vícrát a hledat, co může být zákeřné.	Je to takový asi špatný způsob uklidnění ve své podstatě, protože když někdo, koho považuji za chytřejšího, než jsem já sám, řekne, že to nezvládne, tak já jsem na jednu stranu potěšený faktem, že někdo, kdo je na tom výš než já, si myslí, že to taky nezvládne. Takže když bych to nezvládl, tak se aspoň můžu vymluvit na to, že prostě, u sebe v hlavě se můžu vymluvit na to. Na druhou stranu tohle většinou znamená, že se spokojím s horším výsledkem, což taky asi by nemělo být úplně správně. Takže rozhodně se necítím motivován k tomu, se na to nějak víc učít.	Já jsem většinou takový ten člověk, který řekne, že soucítím, chápu, taky mi to přijde těžký a ani bych neřekla, že mě to motivuje, ani že mě to demotivuje. Já úplně neberu cizí názor, dokud to nevyzkouším, takže já až se na to podívám a zjistím, že je to těžký, tak řeknu „Hele, je to fakt těžký.“ Ale tohle může být samozřejmě předmět od předmětu, člověk od člověka, učitel od učitele. Může být pro někoho jednodušší naučit se 20 stránek než pochopit stránku v maticce. A řekla bych, že proto se taky nesoustředím na názory ostatních, když se každý učíme a chápeme věci trochu jinak.	No, myslím si, že jak mě vnímají moji spolužáci, mě hodně ovlivňuje vždycky, protože oni jsou všichni strašně chytří lidi, takže když mě o něčem řeknou, že to nezvládnou nebo že je to těžký, tak já už to trochu předem vzdám, takže hodně to hodnotím a hodně na to dám.
Myslíš, že ve tvé třídě je příjemná atmosféra mezi spolužáky?	Řekla bych, že ano, že určitě máme v naší třídě lidi, kterých se, když něčemu nerozumím, zeptám. A určitě jsou lidi, kteří se mě taky jako ptají a tak, když něčemu nerozumí, takže v tomhle je to v pohodě.	Já si myslím, že u nás je celkem v pohodě atmosféra, že když přijdu za kýmkoliv, tak je ochotný mi pomoci a poradit. Taky je možný, že to tak vnímám jenom já, ale já jsem s tím zatím měl do té doby dobrý zkušenosti. Kdokoliv mi byl ochotný poslat, když jsem třeba chyběl nebo když jsem nechápal látku,	Na Messengeru máme třídní chat a oni tam každý den píšou, ať jim pošleme správný výsledky plus výpočty atd., jelikož oni nedávají pozor ani v (online) hodinách a nic nedělají, vůbec nic do školy, tak takovým lidem třeba vůbec nepomáhám, ale většinou jim napíšu nějakou arogantní	Já si myslím, že jo i ne, protože na jednu stranu, když máme nějaký společný cíl, tak jsme perfektně schopni fungovat a je to takový pěkný a připadá mi, že ten kolektiv je fakt hustý. A na druhou stranu, když se nic takového dramatického neděje, tak mi přijde, že celá třída na sebe tak trochu	Řekla bych, že když za někým přijdu, tak nikdy nemají problém mi pomoc a myslím, že by nebyl problém ani, kdyby šli za mnou. Ale třeba strašně často, ačkoliv jsou jakoby hrozně ochotní a zároveň jsou schopni poradit, pomoc atd., umí být naše třída netýmová, zaměřená na jednotlivce. To není	Byla už ve třech různých jakoby třídách, tahle je třetí a právě, když jsem chodila předtím na soukromý gympl, z toho jsem přešla právě kvůli tomu, že ten kolektiv tam byl strašný a ze všech tříd a ve všech projektech, kdy jsem byla součástí na delší dobu, třeba než 2 týdny, tak určitě ten náš považuji za, prostě fakt,

		tak mi byl ochotný to vysvětlit a poradit.	poznámku. Jak už jsem řekl, tak doučuju, ale nemyslím jenom někoho, kdo si o to řekne, jako že přímo doučuju jako nějaký byznys, ale doučuju klidně i spolužáky (...), ale беру to, jako že je to moje povinnost jim pomoci, když jsme kamarádi.”	kašle, zaleze si do té své malé skupinky a tak nějak šušká si o tom, kdo co kde a jak.	myšleno tak, že bychom práskali nebo takhle, spíš jde o to, že ti často lidi nepomůžou, dokud je nepožádáš konkrétně. Na druhou stranu, když se něco řeší (když jde do tuhého), tak dokážeme stát při sobě, což bych řekla je taky dobrá věc.	se tam cítím nejlíp, se tam cítím dobře.
Kdybys měl/a ideální podmínky pro učení, co by se změnilo oproti současné situaci?	Možná nějakým způsobem v té prezenční, tak mně jakoby nevádí chodit do školy, ale možná ty testy bych nějakým způsobem nějak zredukovala, neznámkovat, protože je na člověku jestli se naučí, to je jeho zodpovědnost. A k té distanční, mě vyhovuje distanční výuka celkově, ale nevyhovuje mě to, že přijdeme do školy a budeme psát kupy testů.	No na distanční nebo prezenční je jednoduchá odpověď, myslím, že by mi spíše vyhovovala ta prezenční. U té distanční hodně často ztrácím pozornost. A co by se muselo změnit...asi bych musel mít větší vůli. To je asi podle mě jediný faktor, který mě ovlivňuje v současné chvíli.	Mě hnedka napadá, aby to byla nějaká prostorná místnost. Nejsem žádný klaustrofobik, jenom mám rád pořádně velké místnosti. A potom, abych měl hodně v sobě nějakého sladkého pití a pokud opomenou takové blbosti, jak by ty venkovní, vnější podmínky měly vypadat, tak určitě potřebuju mít nějaký pořádek ve svém učení. Jak jsem říkal, ty chemické rovnice, tak to bylo na devíti papírech, různé, od vzácných plynů, vodík, voda, peroxid vodíku, kalkogeny, halogeny, prostě všechno úplně všude rozmístěné po devíti papírech. Tak jsem to právě musel všechno dát takhle pod sebe, rozdělit to, aby to dávalo smysl. Dokonce jsem tomu udělal různé nadpisy hezky a dal jsem to do odrážek, aby to vypadalo co nejlíp. A z toho se dá už hnedka mnohem lépe učit než z takového chaosu.	Ideální by bylo, aby den byl nafukovací a měl tak o šest hodin víc, abych měl čas na všechnu tu svou prokrastinaci. Je to takový trošku otravný, když si tu hudbu musíš dát trošku víc nahlas, abys nemusel poslouchat některý kec. A jinak nevím, no. A taky bych si možná přál, aby některé učivo nebylo tak obsáhlý.	Já bych řekla, že mám podmínky docela v pohodě, když se učím, jediný, co mě dělá takový strašný problém, tak já bych potřebovala se učit v místnosti, kde není postel, jinak já si zalezu do postele a mám tendenci u toho usínat. Takže ticho, klid a žádná postel v okolí, ani křeslo, ani gauč.	Asi by mě musel někdo donutit k tomu, abych neměla ten mobil vůbec u sebe, ani počítač. A jinak, já mám štěstí na to, že mám svůj pokoj, ve kterém se prostě v klidu můžu učit a je ticho.

<p>Měl/a bys nějaké doporučení pro své učitele?</p>	<p>Já myslím, že není ani potřeba jmenovat učitele, někteří učitelé mají dobrý styl učení, vyhovuje mně. Někteří učitelé na nás dávají moc informací. Styl, který mi vyhovuje, jsou především nějaké dané prezentace, takže mi projíždíme prezentace a ten učitel nám o tom vykládá, třeba i něco na víc nám říká nebo tak. Co mi třeba vadí, když dostáváme spoustu informací, které třeba nejsou selektované, že jsou spíš třeba až jako zajímavosti, které opravdu nejsou nutné až tak.</p>	<p>Asi bych se z jejich strany nebál víc experimentovat. Občas nad tím přemýšlím, jak bych to dělal já. Myslím, že by se všichni měli umířit v tom postupu, tady je prezentace, tak si to opište a já vám k tomu něco řeknu. Nebo já tady budu teďka vykládat a vy si budete zapisovat to, co říkám. Ale třeba jak to dělá profesor (-), že třeba vymýšlí sem tam něco zajímavého, že to tak jako ozvláštní. A i tak ten člověk ty vědomosti získává. Možná by bylo fajn, kdyby tam víc zahrnoval ty fakta.</p>	<p>Tady si budu muset trochu zapřemýšlet, protože tohle se liší učitel od učitele, ke každému by se dalo říct něco jiného. Testy můžu shrnout úplně jednoduše v distanční výuce. Pokud řeknete, abychom měli zaplé kamery, zaplé mikrofony, abyste věděli, že nepodvádíme, tak zrovna když nepodvádím, řeknu to takhle, tak jsem plný nervozity a nedokážu pořádně přemýšlet, protože vím, že jsem pozorován a nevím, jestli náhodou nevypadám teďka špatně, jako jestli učitelka si nemůže vyložit teďka, jak se dívám na ten monitor, že si tam něco hledám jiného. Neměli by se bát psát testy v distanční výuce, protože je nemožné napsat miliardu testů, když jsme ve škole. A je ještě horší psát testy na látku, kterou už máme dávno za sebou.... A teď bych to rozdělil asi normální výuka a distanční výuka... V normální výuce někteří učitelé mají těžce nalezitelnou hranici toho, co máme vědět a co ne, když se nějaký učitel rozpovídá: „Tohle vedlo k tomu a tomu...“ A teďka najednou mluví o nějaké inspiraci z renesance, tak člověk neví, jestli je to důležitý, nebo ne... Potom co by tedy ještě mohlo</p>	<p>Čas od času prostě dojde na takový ty momenty, kdy ta třída naprosto ztratí zájem. Tak možná, aby měli třeba intuici poznat, když přichází tyhle momenty a zároveň prostě taková ta intuice, poznat, kdy něco už není vtipný, ale je to spíš zoufalý. A taky možná někdy si tak trošku připustit, jak věci doopravdy jsou. Máme tam určitý příklady lidí, kteří rádi slibují věci, který pak nedodržují.</p>	<p>Kdyby nás profesor (-) učil občas, co nás má učit, tak ten předmět baví minimálně polovinu tý třídy, z té nuly lidí, co jí baví teďka. A musím říct, že on mě od toho hrozně odradil, protože to je strašný. Další profesor by si měl uvědomit, že nejsme na Vysoké škole. Třeba v semináři mi to až tak nevadí, protože tam se asi počítá s tím, že o to máme zájem, ale já to беру kvůli celé třídě, nejen vůči sobě, že občas má strašně jako velký nároky.</p>	<p>Přijde mi fakt škoda, že ve škole trávíme tolik času a často nás to nebaví. No víc by mě bavilo, kdybychom tak nějak pracovali to jsem taky viděla nebo slyšela jsem to v amerických nebo v britských zemích, kdybychom dělali víc projektů, ze všech těch projektů, co jsme dělali, tak by jsme byli jako tým a něco jsme tvořili, neučili jsme se jenom fakta něco jsme vytvořili s těmi fakty, tak jsem se vždycky naučila hodně a pořád si to pamatuju. Rozhodně by mohli sami přijít na to, že ty technologie jsou vlastně fajn, ale určitě se to zlepšilo, než jak to bylo třeba na základce, to rozhodně.</p>
---	--	---	--	---	---	---

		<p>být... Někteří učitelé by mohli do toho přinést trochu nějaký srandy a to nemyslím, jako že vtipy nebo něco takového. Paní profesorka z chemie nám tento týden udělala pokus do hodiny kvůli natáčení (...) a najednou celá ta hodina byla mnohem zábavnější.</p>			
--	--	--	--	--	--