

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE

## **Diplomová práce**

Bc. Barbora Kučerová

*Self-efficacy v tranzitorních momentech se zaměřením na  
přechod mezi prvním a druhým stupněm základního  
vzdělání*

*Self-efficacy in transitional moments with a focus on the  
transition from primary to lower secondary education*

Praha 2015

Vedoucí práce: PhDr. Simona Hoskocvová, PhD.

*Ráda bych na tomto místě vyjádřila své poděkování především vedoucí diplomové práce PhDr. Simoně Hoskovcové, PhD. za její profesionální vedení a cenné rady, bez kterých by realizace této práce nebyla možná. Dále bych ráda poděkovala vedení a třídním učitelům základních škol za jejich ochotu spolupracovat na výzkumném projektu. V neposlední řadě také děkuji Grantové agentuře České republiky, která podpořila projekt Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího (13-28254S), pod jehož záštitou byla tato práce realizována.*

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

*V Praze dne .....*

.....

*Barbora Kučerová*

## ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

**Název práce:** Self-efficacy v tranzitorních momentech se zaměřením na přechod mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělání

**Autor práce:** Bc. Barbora Kučerová

**Vedoucí práce:** PhDr. Simona Hoskovcová, PhD.

**Počet stran a znaků:** 74 stran a 155 289 znaků

**Počet příloh:** 2

**Počet použitých zdrojů a literatury:** 79

**Abstrakt:** Diplomová práce se zabývá konceptem self-efficacy z pohledu sociálně kognitivní teorie. Hlavním cílem práce je zjištění rozdílů v úrovni akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny žáků během přechodu z 1. na 2. stupeň základního vzdělání. Výzkum byl proveden na výběrovém souboru 173 žáků 5. tříd, kdy byla pomocí dotazníku zjišťována úroveň jejich akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny během 3 měřených období – před přechodem, po přechodu a po adaptaci na změnu. Výsledky analýzy neprokázaly statisticky významný pokles úrovně akademické self-efficacy žáků během přechodu. Oproti očekáváním bylo prokázáno pozitivní vnímání změny ze strany žáků během tohoto přechodu.

**Klíčová slova:**

self-efficacy, akademická self-efficacy, přechod, adaptace, změna

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Self-efficacy in transitional moments with a focus on the transition from primary to lower secondary education

**Author:** Bc. Barbora Kučerová

**Supervisor:** PhDr. Simona Hoskovicová, PhD.

**Number of pages and characters:** 74 pages and 155 289 characters

**Number of appendices:** 2

**Number of references:** 79

**Abstract:** This diploma thesis considers the self-efficacy concept from the point of view of social cognitive theory. The main goal of this thesis is to investigate the differences in the level of pupils' academic self-efficacy as well as the emotional perception of the change during the transition from primary to lower secondary education. The research was made on a sample of 173 fifth-graders using a questionnaire where the level of their academic self-efficacy and emotional perception of the change was measured during 3 times – before the transition, after the transition and after the adaptation to the change. The results did not prove a statistically significant decrease of the level of academic self-efficacy during the transition. Against expectations the pupils' positive perception of the change was proven.

**Key words:**

self-efficacy, academic self-efficacy, transition, adaptation, change

# Obsah

I. Teoretická část .....	8
Úvod .....	8
1 VYMEZENÍ KONCEPTU SELF-EFFICACY .....	9
1.1 Vymezení základních pojmů .....	9
1.2 Teoretický rámec self-efficacy .....	12
1.3 Vývoj self-efficacy .....	14
1.4 Projevy self-efficacy .....	18
2 SELF-EFFICACY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	20
2.1 Akademická self-efficacy .....	20
2.2 Rozdíly mezi chlapci a dívkami .....	23
2.3 Akademická self-efficacy a školní výsledky .....	26
2.4 Rozvoj a podpora self-efficacy .....	29
3 SELF-EFFICACY V TRANZITORNÍCH MOMENTECH .....	35
3.1 Charakteristika tranzitorních momentů .....	35
3.2 Adaptace na změny spojené s přechodem .....	37
3.3 Role self-efficacy v tranzitorních momentech .....	40
3.4 Self-efficacy v přechodu mezi 5. a 6. třídou základní školy .....	41
II. Empirická část .....	46
1 Výzkumný problém a cíle práce .....	46
1.1 Hypotézy .....	47
2 Popis metodologického rámce .....	48
2.1 Typ výzkumu .....	48
2.2 Metody získávání dat .....	48
2.3 Metody zpracování a analýzy dat .....	51
2.4 Etické problémy a způsob jejich řešení .....	52
3 Výběrový soubor .....	53
3.1 Způsob výběru .....	53
3.2 Kritéria výběru .....	53
3.3 Charakteristiky výběrového souboru .....	53
4 Výsledky .....	57
4.1 Statistická analýza dat .....	57
4.2 Popis a interpretace výsledků .....	70
5 Diskuze .....	73
6 Závěry .....	77

Souhrn .....	79
Seznam použitých zdrojů a literatury .....	82
Přílohy diplomové práce .....	89

# I. Teoretická část

---

## Úvod

Ústředním tématem diplomové práce je akademická self-efficacy žáků během přechodu na 2. stupeň základního vzdělávání. Tato práce je realizována pod záštitou většího výzkumného projektu *Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího*, který je podpořen grantem Grantové agentury České republiky (13-28254S). Hlavním cílem tohoto projektu je zjištění vývoje akademické self-efficacy během školních přechodů žáků mezi jednotlivými stupni vzdělávání. V rámci této diplomové práce bude výzkum zaměřen na zjišťování vývoje akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny během přechodu mezi 1. a 2. stupněm základního vzdělání, tedy mezi 5. a 6. třídou základní školy.

Teoretická část této práce bude vycházet ze sociálně kognitivní teorie A. Bandury a zaměří se na vymezení základních pojmů, důležité momenty ve vývoji self-efficacy, ale také na typické projevy nízké či vysoké úrovně self-efficacy. Koncept self-efficacy bude zasazen do školního prostředí, kde budou popsány rozdíly mezi chlapci a dívkami v akademické self-efficacy a bude popsán vztah mezi akademickou self-efficacy a školními výsledky žáků. V neposlední řadě bude práce pojednávat o tranzitorních momentech a s nimi spojenou adaptací na změnu. Teoretická část práce bude pojednávat též o roli self-efficacy právě v tranzitorních momentech a detailněji se zaměří na přechod mezi 5. a 6. třídou základní školy. Empirickou část této práce bude tvořit kvantitativní výzkum, který bude pomocí dotazníků zjišťovat úroveň akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny žáků během tří měřených období – před přechodem (červen), po přechodu (září) a po adaptaci na změnu (listopad).

Výzkum v této oblasti může přinést důležité poznatky, které pomohou poskytnout rodičům a učitelům nástroje pro posilování akademické self-efficacy dětí. Podpora akademické self-efficacy nabývá na významu zejména v dnešní době, kdy společnost klade velký důraz na výkon jedince a na děti jsou tak kladeny vysoké nároky na jejich školní úspěšnost. Školní úspěšnost dětí není vždy ovlivněna pouze jejich kognitivními schopnostmi, ale z velké části také jejich vlastními přesvědčeními o svých schopnostech. Aby dítě bylo schopné ustát všechny nároky okolí a zachovalo si zdravý vývoj, je potřeba cílené podpory self-efficacy ze strany rodičů i učitelů.



# 1 VYMEZENÍ KONCEPTU SELF-EFFICACY

Koncept self-efficacy je poměrně širokým a komplexním tématem, které zasahuje do mnoha oblastí osobnosti člověka. Z tohoto důvodu je celá kapitola věnována vymezení tohoto fenoménu a jeho charakteristik. Objasněny budou základní pojmy, které jsou s touto problematikou spjaty a pozornost bude věnována i rozdílům mezi nimi. Další prostor bude v této kapitole poskytnut tématům zakotvení konceptu self-efficacy v sociálně kognitivní teorii, jeho vývoji a popsáním základních projevů.

## 1.1 Vymezení základních pojmů

*Self-efficacy* představuje jednu ze složek psychické odolnosti (rezilience), která je součástí celkového sebepojetí osobnosti (Hoskovcová, 2006). Tento termín je poměrně široký a dotýká se ve svém vymezování dalších velmi podobných konstruktů, které je potřeba objasnit. I v odborné literatuře se objevuje celá řada interpretací a definicí. Do českého jazyka se tento termín překládá jako „*vnímaná osobní účinnost*“, ale v této práci bude výhradně používán anglický Bandurův originál „*self-efficacy*“.

Jelikož termín self-efficacy vychází z Bandurovy sociálně kognitivní teorie, jsou pro jeho vymezení důležité ty složky sebepojetí, které řídí a hodnotí vlastní sociální chování. Jsou to právě self-efficacy a *sebekontrola*. Sebekontrola jedince (*seberegulace*) je schopnost monitorovat a regulovat vlastní chování v souladu se sociálními standardy a to i bez přítomnosti externí kontroly (Hoskovcová, 2006). Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) nahlíží na seberegulaci jako na schopnost vytvářet a udržovat vlastní vnitřní stavy (hlavně emoce a stavy napětí) a měnit je nebo kontrolovat jejich intenzitu a trvání. Zároveň s tím je jedinec schopen používat strategie k vlastnímu uvolnění, které jsou pro něj individuální a také efektivní. Seberegulace se vyvíjí během socializace, a čím více je jedinec socializován, tím méně se stává závislým na odměnách a trestech přicházejících z okolí, ale začíná sám regulovat své vlastní chování. U dítěte se seberegulace začíná objevovat zhruba okolo 5. roku života, kdy je dítě již schopné regulovat své emoce samostatně a bez sociální kontroly. Člověk si následně vytvoří vlastní vnitřní standardy, za které se sám odměňuje či trestá. Příkladem takových vnitřních standardů může být situace, kdy se u člověka objeví výčitky svědomí po nějakém aktu, ačkoliv nikdo jiný o tomto chování neví. Sociálně kognitivní teorie předpokládá, že dítě si může vytvářet tyto sebehodnotící standardy pozorováním modelů, tedy observačním učením (Crain, 2005).

Přesvědčení jedince o dobré a stabilní kontrole je klíčovým pro tzv. psychickou *odolnost*, což jedna ze součástí celkového sebepojetí osobnosti a zároveň je její složkou právě self-efficacy. Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) definují jako odolné (rezilientní) osoby děti nebo dospělí, kteří úspěšně zvládli těžké životní situace a zátěže a i přes tato rizika se pozitivně vyvinuli. Taková odolnost vzniká nehledě na psychologická, psychosociální a biologická vývojová rizika. Pro odolné osobnosti je typický pozitivní a zdravý vývoj i přes rizikový status, stálé kompetence za akutních stresujících podmínek a také pozitivní a popřípadě rychlé zotavení z traumatických zážitků. Obecně lze říci, že celkovým cílem výzkumu rezilience je objasnit, proč jsou někteří jedinci schopni zvládnout rizika a nepřízeň osudu, zatímco jiní nikoli (Bailey & Baines, 2012).

Pro porozumění konceptu self-efficacy je důležité vymezení další ze složek sebepojetí, která je důležitá pro dosažení určitého žádaného cíle. Jedná se o *sebevědomí* (*self-esteem*), což je komplexní a celkové přesvědčení člověka o jeho vlastní hodnotě. Toto přesvědčení závisí zejména na kultuře, ve které jedinec žije, a jak tato kultura oceňuje vlastnosti, kterými disponuje. Důležité také je, aby byl jedinec schopen sladit chování vyžadované společností s vlastními představami o své důstojnosti. Sebevědomí ovšem není faktorem úspěšnosti při dosahování určitého cíle, protože jen velmi slabě předpovídá úspěch v konkrétní činnosti. Tuto roli zastává právě self-efficacy jako jedna ze složek sebevědomí, která vyjadřuje víru jedince, že jeho úsilí povede k vytouženému a konkrétnímu cíli. Můžeme ji také přirovnat k sebedůvěře ve vlastní uplatnění (Říčan, 2010; Urbánek & Čermák, 1996). Zimmerman a Cleary (2006) považují sebevědomí spíše za *afektivní* reakci, které indikuje, jak se dobře se člověk cítí být sám sebou. Na druhé straně self-efficacy v sobě zahrnuje *kognitivní* úsudky (nikoli afektivní) o vlastních schopnostech. Zimmerman (2000) upozorňuje na to, že se self-efficacy konceptuálně a psychometricky liší od podobných konstruktů jako je např. již zmiňovaná seberegulace, psychická odolnost či sebevědomí. Vnímání vlastní ceny (sebevědomí) se pravděpodobně vyvíjí vedle jiných zdrojů z celkového sebepojetí člověka.

*Sebepojetí* (*self-concept*) je jeden z nejbližších konstruktů právě k self-efficacy. Studium problematiky sebepojetí pomáhá objasnit vývoj postoje jedince k sobě samému, a jak tento jeho postoj ovlivňuje jeho celkový postoj ke světu (Urbánek & Čermák, 1996). Sebepojetí můžeme chápat jako vícesložkový obraz sebe sama, který se formuje skrze zkušenosti s prostředím a je ovlivňován především environmentálními vlivy a významnými osobami v životě jedince (Bong & Skaalvik, 2003). Zimmerman a Cleary (2006) chápou

sebeпоjetí jako generalizované sebehodnocení zahrnující řadu vlastních reakcí a přesvědčení jako jsou pocity vlastní hodnoty a obecné přesvědčení o svých schopnostech. O porovnání konceptu sebeпоjetí (*self-concept*) a self-efficacy se pokusili Bong a Clark (1999), kteří definovali sebeпоjetí jako komplexní konstrukt zahrnující jak kognitivní tak afektivní odpovědi směřující k „self“, který je silně ovlivněný sociálním srovnáváním. Naproti tomu self-efficacy se primárně zabývá kognitivními úsudky o vlastních schopnostech, které jsou založeny na vlastní zkušenosti. Ve své pozdější práci Bong a Skaalvik (2003) doplňují, že i přes mnoho podobností, které tyto dva konstrukty mají (např. využití vlastní zkušenosti, sociální srovnávání, využívání pochval jako zdroje informací nebo predikce výkonu), je nutné je diferencovat. Autoři se domnívají, že self-efficacy hraje roli aktivního předchůdce vývoje sebeпоjetí, a proto by měl budoucí výzkum důkladně rozlišovat v mnohých složkách a procesech sebeпоjetí. Zimmerman a Cleary (2006) vidí hlavní rozdíl v tom, že self-efficacy se zaměřuje více detailně na úkoly a aktivity, při kterých se jedinec cítí schopný je vykonat, zatímco u sebeпоjetí se jedná spíše o globální a nespécifickou důvěru v sám sebe, že jsem v něčem dobrý.

Samotnou *self-efficacy* defínuje Bandura (1997) jako osobní přesvědčení jedince o tom, že pomocí svých vlastních schopností dokáže zorganizovat a vykonat takové aktivity, které vedou ke stanoveným cílům. Tsang et al. (2012) ji poté velmi jednoduše defínují jako víru člověka ve své schopnosti podat výkon v různých situacích, přičemž její úroveň je závislá na obtížnosti konkrétního úkolu/cíle. Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) vymezují self-efficacy jako základní důvěru jedince v to, že má schopnosti, ale i dostupné prostředky a přesvědčení k dosažení určitého cíle skrz překonávání překážek. Velkou roli zde hrají očekávání člověka, zda jeho vlastní akce povedou či nepovedou k efektivním výsledkům. Tato očekávání získává jedinec skrze zkušenosti a již předem řídí jeho přístup k různým situacím a úkolům. Přesvědčení o self-efficacy má silný efekt na úroveň motivace člověka. Pokud jedinec věří, že je v nějakém úkolu dobrý, je daleko větší šance, že na úkolu bude pracovat s vyšší motivací a úkol nakonec skutečně zvládne. Self-efficacy také různými způsoby přispívá k vývoji kognitivních procesů a kognitivního fungování. Self-efficacy zvyšuje svůj vliv pomocí 4 hlavních procesů: *afektivní* (schopnost tolerance stresu a deprese vyplývající z ohrožujících nebo obtížných situací/úkolů, toleranční úzkost), *motivační* (seberegulace a motivace), *selektivní* (výběr takového prostředí, kde jedinec úkol zvládne) a *kognitivní* (určení osobních cílů, posouzení vlastních schopností a dovedností, konstrukce úspěšných a neúspěšných scénářů, řešení problémů, zpracování informací nebo

pozornost při řešení úkolu). Přesvědčení jedince o vlastní self-efficacy tedy ovlivňuje, jak lidé myslí, jak se cítí, jak jsou k určité činnosti motivováni, ale také jak jednají (Bandura, 1993; Bandura, 1995; Tsang, Hui & Law, 2012).

V neposlední řadě je nutné zmínit tzv. *akademickou self-efficacy*, která je klíčovým tématem celé práce. Jedná se o zúžení konceptu klasické self-efficacy na akademické (školní) prostředí. Bong a Clark (1999) ji definují jako přesvědčení jedince o jeho schopnosti úspěšně se vyrovnávat s úkoly, které jsou pro školní prostředí nezbytné a zároveň zvládat nároky takového prostředí. Konceptu akademické self-efficacy bude dále v práci věnována samostatná kapitola.

## 1.2 Teoretický rámec self-efficacy

Tato práce pracuje s konceptem self-efficacy z pohledu sociálně kognitivní teorie A. Bandury. Proto je nezbytné objasnit, na jakém principu tato teorie funguje a v jakém je vztahu právě k self-efficacy.

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, koncept *self-efficacy* je úzce spojen s celkovým vývojem osobnosti a zejména s vývojem sebepojetí. Jednou ze složek sebepojetí je *psychická odolnost (rezilience)*, jejíž složkou je právě self-efficacy. Podmínkou psychické odolnosti člověka je správný vývoj osobnosti a sebepojetí, ale také vývoj sociální. Psychická odolnost jedince se tedy utváří během procesů individuace a socializace (Hoskovcová, 2006). Proces socializace v sobě zahrnuje dle Smékala a Macka (2002) přejímání rolí a norem, nápodobu, ale také vyjadřování zákazů a sankcí pro správné začlenění do společnosti. Nakonečný a Zátka (1997) přirovnávají proces socializace k sociálnímu učení, ke kterému dochází hlavně skrze rodinu a jedinec si díky němu osvojuje přiměřené účelné chování a získává postupnou orientaci v sociokulturním prostředí.

V této práci se bude pracovat s pojetím socializace právě z pohledu *teorie sociálního učení* od A. Bandury, která byla později pojmenována jako *sociálně kognitivní teorie*. Tato teorie vznikla jako reakce na limity klasické teorie učení podmiňováním, která nedokázala vysvětlit smysluplné chování jedince, které prováděl, aniž by bylo posilováno (Hoskovcová, 2006). Během sociálního učení jedinec přebírá např. morální, estetické a jiné normy společnosti, formuje sociální dovednosti a návyky a také si vytváří postoje a dispozice k sociálním rolím. Druhů sociálního učení existuje celá řada, ale většina z nich pracuje na principu sociálního zpevnování, kdy se jedinec učí pozorováním chování

určitého sociálního modelu a na základě výsledku jeho chování (odměna/trest) toto chování opakuje či nikoliv (Čáp, 1990). Bandurova teorie se snažila objasnit principy učení v sociálním kontextu, kde se lidé učí interakci s ostatními k získání nějaké sociální odměny. Mnoho se lze naučit prostřednictvím *observace* a následné *imitace*, která zahrnuje některé kognitivní procesy, kdy je jedinec nucen udržet informaci o pozorovaném objektu a také mentálně zakódovat, co vidí. Tento proces je znám pod termínem *observační učení* (Crain, 2005). Modelem takového učení je osoba, která má k učícímu se jedinci silný emoční vztah a on sám má tendence připodobňovat se takovému modelu. Některé modely mohou být i fiktivní či historické nebo jako model může sloužit i nějaká skupina (Čáp, 1990).

Bandurova teorie předpokládá, že člověk je schopen kontrolovat své okolí a i předvídat, co se v tomto okolí stane. Bandura (1997) ve svém díle uvádí pojem *triadický reciproční determinismus*, což je vzájemná interakce jedincova chování, osobnostních charakteristik a prostředí. Osobnost člověka je tedy utvářena faktory behaviorálními, osobnostními i environmentálními. Člověk je utvářen prostředím, ale sám ho také utváří a je schopen ovlivňovat své vlastní chování, které je ale opět utvářeno vnějšími vlivy. Bandurova teorie je tedy jakýmsi středem mezi názory o člověku jako o naprosto svobodné bytosti a o člověku, jehož chování je kontrolováno vlivy z prostředí.

Klíčovým termínem Bandurovy sociálně kognitivní teorie je právě koncept *self-efficacy*, který sám Bandura (1997) definuje jako osobní přesvědčení jedince o tom, že zvládne vlastními schopnostmi a silami zorganizovat a provést potřebné akce a aktivity potřebné k dosažení určitých cílů. V konceptu *self-efficacy* mají důležitou pozici kognitivní procesy, které jsou nezbytné pro seberegulaci jedince. Dále Bandura (1993; 1997) uvádí, že přesvědčení člověka o vlastní *self-efficacy* je postaveno na **čtyřech základních zdrojích informací (zdrojích *self-efficacy*)**:

- **Zvládnutí úkolu (*Mastery Experience*)** – Tento zdroj je považován za nejvlivnější. Jedinec získává na svém přesvědčení o *self-efficacy* prostřednictvím zážitku úspěchu. S každým úspěchem se *self-efficacy* zvyšuje a s každým neúspěchem naopak klesá a to zejména, pokud úroveň *self-efficacy* není v osobnosti ještě plně zakotvena. Obecně se dá říci, že výsledky našeho chování z minulosti ovlivňují, jak si ve stejné situaci budeme věřit v budoucnu. Proto je velmi důležité, aby dítě během svého vývoje dosahovalo adekvátních úspěchů. Úkoly by pro dítě neměly být příliš snadné, protože by nevyžadovaly žádné úsilí a naopak nemohou být příliš

těžké, protože by dítě zažívalo pouze neúspěch. Tento zdroj je natolik vlivný zejména proto, že jedinec je sám v interakci s prostředím pomocí vlastní aktivity.

- **Zástupná zkušenost (*Vicarious Experience*)** - Vlastní aktivita ovšem nemusí být jediným zdrojem informací o self-efficacy. Self-efficacy může být ovlivněna částečně i skrze zprostředkovanou zkušenost od druhých, tedy pomocí modelů. Jedinec tímto způsobem získává zkušenost, aniž by sám musel podat nějaký výkon. Dítě má potom tendenci opakovat takové akce, které přinesly observovanému modelu úspěch. Dopad modelování je silně ovlivněn podobností jedince s modelem.
- **Verbální přesvědčování/ujisťování (*Verbal Persuasion*)** – Sociální přesvědčování je dalším z prostředků zvyšování úrovně self-efficacy. Jedná se v podstatě o to, že významní druzí v našem životě vyjádří verbální podporu, a tím se zvýší naše self-efficacy. Pro člověka je jednodušší zachovat si přesvědčení o self-efficacy (zejména v době, kdy se potýká s těžkostmi), když jeho blízké okolí nedává najevo pochybnosti o jeho schopnostech a naopak mu vysloví důvěru. Verbální podpora ovšem musí být v realistických mezích. Neustálé chválení za činnosti, které nevyžadují velké úsilí, je spíše kontraproduktivní.
- **Fyziologické a afektivní stavy (*Physiological and Affective States*)** – Když lidé usuzují na své vlastní schopnosti, mají tendenci získávat informace právě z fyziologických a emocionálních stavů. Stres a různé nálady mohou mít velký dopad na úroveň self-efficacy. Lidé často interpretují stresové reakce a napětí jako znaky vlastní zranitelnosti, která vede ke špatnému výkonu. Proto je důležitá psychická hygiena, aby se člověk cítil i ve svém těle dobře a mohl tedy dosahovat vysoké úrovně self-efficacy.

### 1.3 Vývoj self-efficacy

Vývoj self-efficacy souvisí s celkovým vývojem osobnosti a je úzce spojen s procesem socializace, jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách (Hoskocová, 2006). Z Bandurovy sociálně kognitivní teorie vyplývá, že chování člověka není pouze výsledkem vnějších vlivů (odměny a tresty), ale je výsledkem kombinace vnějších faktorů s vnitřními (přesvědčení a očekávání jedince). Bandura (1997) tedy uvažuje o vývoji self-efficacy jako o celoživotním procesu zvládnání vnitřních i vnějších vlivů. Vývoj tak nezávisí pouze na

přesvědčení dítěte o jeho self-efficacy, ale i na vlivech, které přicházejí z prostředí. Vlivů, které mohou z prostředí přicházet, existuje celá řada a budou zmíněny v této kapitole. Podrobněji potom budou popsány ty faktory, které mají návaznost na výzkum v empirické části práce.

Mezi *vnitřní faktory* ovlivňující vývoj odolnosti a s tím i self-efficacy řadí Čáp a Dytrych (1968) např. intelekt, věk, životní zkušenost s náročnou situací nebo úroveň aspirace. Svou roli ovšem zastávají ve vývoji self-efficacy také faktory jako připoutání (*attachment*), pevnost (*hardiness*), kladné sebehodnocení, soudržnost (*koherence*) či optimismus (Hoskovcová, 2006). Dalším z možných a důležitých vnitřních faktorů ovlivňujících vývoj odolnosti a následně tedy i self-efficacy je pohlaví (*gender*). Tento faktor je pro vývoj self-efficacy velmi významný, a proto mu bude věnována samostatná kapitola v další části této práce. Vedle pohlaví je možné za vnitřní vlivy považovat také rasu jedince a kulturní prostředí, ve kterém vyrůstá.

Jako klíčový *vnější faktor* ovlivňující nejenom vývoj self-efficacy, ale i celkový sociální a osobnostní vývoj jedince, je *rodina*. Rodina poskytuje dítěti nutné zkušenosti a pomáhá mu efektivně komunikovat s prostředím, což má ve výsledku pozitivní efekt na vývoj jeho self-efficacy (Pajares & Schunk, 2001). Schneewind (1995) poukazuje na významnou roli, kterou zastává rodinný život ve vývoji přesvědčení o kontrole a self-efficacy u dětí a adolescentů. Díky včasnému, dlouhotrvajícímu a intenzivnímu výchovnému působení rodičů se vytváří dítěti orientace v jeho vlastní kontrole. Je tedy nutné podporovat takové výchovné praktiky rodičů, které by posilovaly vnitřní přesvědčení o kontrole dětí, což by mělo pozitivní dopad na jejich další osobnostní vývoj. *Výchovný styl* je tedy jedním z významných faktorů při utváření self-efficacy. Čáp (1990) považuje za optimální tzv. integrační (též demokratický) styl výchovy, který je typický podporou iniciativy a diskuzí mezi vychovatelem a dítětem. Rodič (vychovatel) působí na dítě více příkladem než zákazy a má porozumění pro jeho potřeby a individualitu. Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) připouštějí, že jako vhodný pro vývoj self-efficacy nemusí být pouze demokratický styl výchovy, ale také autokratický. Obecně lze říci, že pro dobrý rozvoj self-efficacy dítěte je ze strany rodičů nutné stimulující rodinné prostředí, reaktivita vůči chování dítěte, trénink nezávislosti či emocionální podpora (Schneewind, 1995). Bandura (1997) také zdůrazňuje klíčovou roli rodičů jako zdrojů informací o self-efficacy. Rodiče, kteří dítěti připraví více možností objevovat a zažívat úspěch, poté skutečně vychovávají děti s vyšší úrovní self-efficacy. Phillipsová (1987) dodává, že víra dítěte v jeho vlastní

schopnosti je daleko více ovlivněna právě zpětnou vazbou od rodičů než objektivními důkazy o jejich úspěchu či výkonu.

Není to ovšem pouze výchovný styl, kterým může rodina do vývoje self-efficacy dítěte zasáhnout. Může to být i tzv. *rodičovská self-efficacy*, která ukazuje, v jaké míře si rodiče věří, že dokážou zvládat úkoly spojené s rodičovskou rolí. Výzkum Seefeldtové et al. (1999) například prokázal, že přesvědčení rodičů o jejich vlastní rodičovské self-efficacy predikuje akademické schopnosti dítěte. Další faktory ovlivňující vývoj self-efficacy a vycházející z rodiny jsou *sourozenecké pořadí, úplnost rodiny a velikost rodiny*. Bylo prokázáno, že jedináčci či prvorozené děti mají vyšší přesvědčení o kontrole než později narozené děti. Může to být vysvětleno tím, že prvorozené děti zpravidla dostávají více pozornosti a rodiče se k nim chovají více zodpovědně než k později narozeným sourozencům (Walter & Ziegler, 1980). Neúplnost rodiny (zejména absence otce) může být dalším faktorem ovlivňující přesvědčení o umístění kontroly dítěte (*locus of control*). Děti, které vyrůstají v rodině pouze s jedním rodičem, prokazují vyšší vnější umístění kontroly (*external locus of control*) a tedy i nižší úroveň self-efficacy. Vždy ovšem záleží na věku a pohlaví dítěte, jak absence jednoho z rodičů ovlivní jeho vývoj. Důležitý je i časový rozměr, tedy jak dlouho dítě v neúplné rodině vyrůstalo (Schneewind, 1995). V neposlední řadě je to i velikost rodiny, která může hrát roli ve vývoji self-efficacy dítěte. Walter a Ziegler (1980) provedli studii, kde zkoumali rozdíly mezi více sourozenci v jejich umístění kontroly. Autoři došli k závěru, že se u dětí zvyšuje jejich vnější umístění kontroly (hlavně u dětí narozených jako poslední) s rostoucím počtem dětí v rodině. Dá se tedy říci, že děti vyrůstající s více sourozenci se projevují nižší self-efficacy než například jedináčci.

Na jedince ovšem nemusí výchovně působit pouze rodina, ale současně též různé instituce, skupiny a jiné významné osoby. Nejvlivnější je v tomto smyslu určitě *škola* a v návaznosti na ní také *vrstevníci*. Jelikož je školní prostředí jedním z ústředních témat této práce, bude těmto dvěma faktorům věnován samostatný prostor v dalších kapitolách.

Jako další možné vnější faktory je možné zmínit také stabilní emocionální vztah, sociální podporu mimo rodinu, přiměřené sociální modely, rané zkušenosti se self-efficacy, dávkovanou sociální zodpovědnost a v neposlední řadě také dobré socioekonomické podmínky (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012).

Jelikož je výzkum v empirické části zaměřen na přechod žáků z 5. do 6. třídy základní školy, je nutné objasnit některé náležitosti sociálního a kognitivního vývoje dětí



v tomto věku. Žáci se v tomto období pohybují na pomezí mladšího a staršího školního věku. Dle Vágnerové (2012) bychom mohli tyto děti zařadit do skupiny tzv. *středního školního věku*, který končí právě přechodem na 2. stupeň základního vzdělávání. V této době se již plně zapojuje do života dětí psychická odolnost, jejíž základy byly postaveny v předškolním věku. Na žáky jsou kladeny značné nároky na seberegulaci jako například udržení pozornosti během vyučování nebo plnění školních povinností. Psychická odolnost může být v tomto věku podporována vysvětlováním smyslu nároků či určitých úkolů a také vyvážeností požadavků, které jsou na děti kladeny (Hoskovcová, 2006). Vzhledem k sociálnímu vývoji by děti v tomto věku již měly být upevněny ve své roli žáka a plně adaptovány na školní prostředí. Díky svým předchozím zkušenostem už děti vědí, jakým způsobem by měly jednat, aby dosáhly uspokojivého hodnocení ze strany učitelů i rodičů. Mění se tedy jejich postoj ke škole, ale i postoj k učiteli. Děti v tomto věku začínají vnímat roli učitele více do hloubky a dokážou pochopit některé důležité aspekty této role. Jsou schopny více porozumět obsahu jeho práce a vědí, že nemohou očekávat žádný osobní emocionální vztah. Děti ale naopak očekávají ze strany učitele spravedlnost, na kterou je v tomto věku kladen důraz. Učitel je pro děti v tomto období stále autoritou, která zatím není zpochybňována, ale už se mohou začít objevovat začátky projevů nesouhlasu s chováním učitele. To se ovšem děje většinou pouze v rámci skupiny (Vágnerová, 2001). Významnými činiteli sociální vývoje jsou v tomto období škola a vrstevníci. Dítě na konci mladšího školního věku již navazuje přátelství, která nejsou tak prchavá, ale nabývají trvalejšího rázu a jsou pevnější. Co se týče vývoje sebepojetí, jsou děti zhruba od 10 let schopny introspekce, ale jejich sebepojetí je z velké části stále tvořeno rodiči a školní skupinou vrstevníků. Postupně se po desátém roku věku upevňuje také jejich sexuální identita (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

V kognitivním vývoji dítěte v tomto období můžeme hovořit již o tzv. *metakognici*, která by se stručně dala popsat jako „myšlení o myšlení“. Dítě je již schopno nahlédnout na vlastní myšlení a prožívání a dokáže reflektovat vlastní myšlenky a myšlenkové pochody. Díky tomu je jednodušší s dítětem takového věku o problémech hovořit (Hoskovcová, 2006). Rozvoj kognitivních schopností se v tomto věku projevuje zvýšenou kritičností v myšlení, přesnějším odhadem a přiměřenějším sebehodnocením. Děti ovšem nejsou ještě zcela odolné vůči emocionálním tlakům a dají se tak snadno ovlivnit názory jiných osob, které mají nějaké významné místo v jejich životě. Další změnou je vlastní sociální hodnocení žáků, které je projevem decentrace dětského myšlení. Dítě již dokáže

usoudit, co si o jeho chování myslí jiné osoby (např. učitelé nebo rodiče). Tedy až v tomto věku je dítě schopné plně pochopit zpětnou vazbu, které se mu dostává ve škole (Vágnerová, 2001).

## 1.4 Projevy self-efficacy

Předchozí kapitoly byly zaměřeny na vymezení, zdroje a vývoj konceptu self-efficacy. Následující kapitola vystihne základní projevy self-efficacy a ukáže, jak vlastně v reálném světě fungují jedinci s nízkou nebo vysokou úrovní self-efficacy a co je pro ně charakteristické. Nejčastější rozdíly v úrovni self-efficacy se projevují v seberegulaci, motivaci či myšlení jedince.

Jedinci s vysokou úrovní self-efficacy mají zpravidla větší úroveň motivace k vykonávání nějakého úkolu či činnosti. Pokud jedinec věří, že je v nějaké aktivitě dobrý, o to větší má motivaci k výkonu takového činnosti a o to je i větší pravděpodobnost, že navzdory vnějším podmínkám v takovém úkolu uspěje (Crain, 2005). Můžeme tedy hovořit o tom, že vysoká úroveň self-efficacy zvyšuje výkony jedince, ale také mění přístup člověka k obtížnému úkolu. Lidé s vysokou self-efficacy považují díky víře ve své schopnosti obtížné úkoly za výzvy a nikoli hrozby. Takoví lidé tedy nemají ani tendence se obtížným úkolům vyhýbat. Pokud se na cestě za úspěchem objeví nezdár, je u nich self-efficacy opět rychle obnovena. Vysoká self-efficacy má také vliv na pocity osobní pohody (*well-being*) a posiluje zájem či zaujetí jedince k vykonávání nějaké činnosti. Takový člověk je při řešení úkolů velmi angažovaný a při konfrontaci s překážkami se jeho úsilí ještě zvyšuje. K obtížným či ohrožujícím situacím přistupují tito jedinci s pocitem, že mají nad věcmi kontrolu, což vede k lepším výkonům. Čím vyšší je úroveň self-efficacy určitého člověka, tím vyšší jsou cíle, které si takový jedinec stanovuje a zároveň se takto stanovených cílů pevně drží. K dalším charakteristikám lidí s vysokou self-efficacy patří vizualizace úspěšných scénářů, které jim slouží jako podpora a motivace k výkonu. Kontrola nad situací a možnými hrozbami vede u těchto jedinců k redukci stresu a nízké náchylnosti k depresi (Bandura, 1993; Urbánek & Čermák, 1996).

Naproti tomu jedinci s nízkou úrovní self-efficacy nevěří ve své schopnosti zvládat náročné situace, nepracují na úkolu s takovým úsilím a motivací a je u nich daleko větší šance neúspěchu, pokud se na cestě za úspěchem objeví překážky (Crain, 2005). Lidé s nízkou self-efficacy velmi často vzdávají obtížné úkoly a mají nízkou úroveň aspirace. Na obtížné úkoly tito jedinci nahlízejí jako na hrozbu, která vyvolává určité osobní bloky, které mají za

následek, že se člověk zabývá pouze překážkami na cestě k úspěchu a nezabývá se potom samotným dokončením určitého úkolu. Takový člověk často vidí pouze možné hrozby a má obavy i z věcí, které se málokdy stávají. To u takového jedince způsobuje vyšší míru vyhýbavého chování a úzkosti. Pokud takový člověk v nějaké situaci selže, je jeho self-efficacy velmi pomalu obnovitelná. Velmi často se u takových jedinců objevuje stres či deprese (Bandura, 1993; Urbánek & Čermák, 1996).

## 2 SELF-EFFICACY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Předchozí kapitola pojednávala o konceptu self-efficacy, jeho vymezení, vývoji a projevech na obecné rovině bez bližší specifikace. Tato kapitola se bude již přímo věnovat dětem a koncept self-efficacy bude zasazen do školního prostředí. Ve středu zájmu bude vliv akademické self-efficacy na úspěchy či neúspěchy žáků ve škole nebo na jejich školní prospěch. Popsány budou projevy žáků s nízkou nebo vysokou úrovní akademické self-efficacy, ale také rozdíly ve vnímání self-efficacy u chlapců a dívek. V neposlední řadě se kapitola bude věnovat možnému rozvoji a podpoře akademické self-efficacy u dětí. Zmíněny budou termíny jako kolektivní efficacy nebo učitelská self-efficacy.

### 2.1 Akademická self-efficacy

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, akademická self-efficacy je zúžení obecného konceptu self-efficacy na školní prostředí. Zimmerman (1995) definuje akademickou self-efficacy jako osobní přesvědčení jedince o schopnosti organizovat a provádět akce nezbytné pro dosahování akademických cílů/výkonů. Jedná se o přesvědčení, že jedinec dokáže úspěšně zvládat školní úkoly a nároky na požadované a adekvátní úrovni. Je důležité zdůraznit, že významnou roli zde zastávají právě přesvědčení jedince o vlastních schopnostech a dovednostech a nikoli, jakými schopnostmi a dovednostmi jedinec objektivně disponuje (Bong & Skaalvik, 2003). Výzkumy ukazují, že akademická self-efficacy se postupně snižuje s věkem, což znamená, že self-efficacy žáků kontinuálně klesá v průběhu školní docházky (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002).

Výzkum akademické self-efficacy je důležitý zejména kvůli tomu, že významně ovlivňuje celkové akademické fungování žáků, tedy jak úspěšní žáci ve škole budou. Přesvědčení o akademických schopnostech, která si jedinec vytvoří, pomáhají určit, co budou žáci dělat se znalostmi a dovednostmi, které se ve škole naučili. Výkony ve škole je dány částečně přesvědčením žáků o tom, čeho dosáhli a částečně tím, čeho skutečně dosáhnout mohou. Tento fakt potom vysvětluje, proč žáci se stejnými schopnostmi dosahují jiných akademických výsledků (Pajares, 2002). Klíčovou roli hraje přesvědčení o self-efficacy v motivaci žáků k akademickému výkonu, ale také v zapojení se do školní činnosti, stanovování cílů či výběru úkolů. Přesvědčení o self-efficacy ovlivňuje také míru vynaloženého úsilí a snahy při dosahování akademických cílů a také to, jak dlouho toto úsilí žákům vydrží. Akademická self-efficacy může také ovlivnit to, jakou strategii si žáci zvolí k vykonání nějaké činnosti, jaký podají samotný výkon a čeho dosáhnou, ale může

ovlivnit například i výběr budoucí kariéry (Bong & Skaalvik, 2003; Zimmerman, 1995). V neposlední řadě může přesvědčení o self-efficacy ovlivňovat i emocionální stavy jako je stres, deprese či úzkost. Výkon žáků je v zátěžových situacích (např. důležitý test) závislý více na přesvědčení o jejich self-efficacy než na úrovni jejich úzkosti (Bandura, 1993).

Pro akademický úspěch není důležitá pouze motivace, ale také seberegulace (sebekontrola) žáka. Seberegulace je termín pro schopnost žáka řídit vlastní jednání směrem k určitému cíli a přitom odolávat jiným a rušivým podnětům. Vývoj seberegulace je poměrně pomalý proces, pro který platí, že čím je dítě mladší, tím je jeho seberegulace nižší a tudíž je pro něj o to těžší kontrolovat své chování. (Vágnerová, 2001). Ve spojení s akademickou self-efficacy se objevuje anglický termín *self-regulated learning and performance* (seberegulace učení a výkonu). Jedná se o procesy, při nichž žáci osobně aktivují a udržují myšlenky, afekty i chování, které jsou systematicky orientované směrem k dosažení osobních cílů. Nastavením osobních cílů si žáci vytvoří na sebe orientovaný zpětnovazebný systém, který jim pomůže sledovat jejich vlastní efektivitu a přizpůsobovat tomu jejich fungování ve škole (Zimmerman & Schunk, 2011).

Dalším důležitým faktorem pro úspěch ve škole jsou samotné *akademické schopnosti žáka (academic ability)*. Je tedy důležité objasnit spojitost mezi akademickými schopnostmi a akademickou self-efficacy. Žáci, kteří si osvojili určité schopnosti či dovednosti (např. matematické), by měli podávat standardně dobrý výkon v klasických testech měřících takovou dovednost, ale toto pravidlo nemusí vždy platit. Skutečnost, že jedinec disponuje znalostmi a dovednostmi k vykonání určité aktivity, ještě neznamená, že je dokáže za obtížných podmínek vždy efektivně použít. Například dva žáci se stejnou úrovní akademických schopností se mohou lišit právě ve své akademické self-efficacy při zvládnání školních požadavků. Úspěšný výkon ve škole totiž vyžaduje také seberegulaci a motivaci. Proto je možné konstatovat, že přesvědčení o self-efficacy přispívá k akademickému výkonu i přes skutečnou a aktuální schopnost jedince (Bandura, 1993). Žáci tedy potřebují vyšší úroveň self-efficacy jako nadstavbu ke svým standardním akademickým schopnostem a dovednostem, aby dokázali regulovat své učení a podávat dobré výkony ve škole (Camgoz, Tektas & Metin, 2008). Ačkoliv je akademická self-efficacy velmi důležitým faktorem, který spojuje znalosti a výkon žáka, může motivaci k tomu zkusit a vytrvat ve školní činnosti ovlivnit i tzv. *očekávání výsledku (outcome expectation)*. Očekávání výsledku se vztahuje k přesvědčení, že jedinec může podat určitý výkon, pokud jde o výsledek nějaké činnosti bez ohledu na něčí přesvědčení o jeho self-

efficacy. V praxi to potom může znamenat, že žák sice může pociťovat vysokou úroveň self-efficacy ohledně svých znalostí v určitém předmětu, ale protože věří, že ho učitel nemá v oblibě, může mít žák nízké očekávání výsledku v nadcházejícím testu. Obecně můžeme říci, že jak očekávání výsledku, tak ale i akademická self-efficacy, jsou kritickým prvkem ve třídě, protože silně ovlivňují motivaci žáků k výkonu (Jinks & Morgan, 1999).

Úroveň self-efficacy je silně ovlivněna sociálním srovnáváním a v akademickém prostředí to platí především. Akademické výkony jsou v podstatě neustále vystavovány ve velké míře srovnávání a hodnocení, ale také sociálnímu modelování. Úspěch či neúspěch ostatních žáků může ovlivnit jedincovo vlastní přesvědčení o self-efficacy a také jeho motivaci skrz vnímanou podobnost s modely (Zimmerman, 1995). Vývoj akademické self-efficacy je tedy silně ovlivněn sociálním okolím a v případě školního prostředí se jedná o učitele a *vrstevníky (peer influence)*. Podpoře self-efficacy ze stran učitelů bude věnována samostatná kapitola, proto se nyní budeme zabývat podrobněji vlivem vrstevníků na vývoj self-efficacy. Ve školních třídách se objevují vrstevnické sociální sítě, kde mají žáci tendenci podobat se jeden druhému, což podporuje již dříve zmíněné sociální modelování. Tyto sítě poskytují příležitost pro interakce a pozorování interakcí druhých. Postupem času jsou si členové takové sítě velmi podobní. Vrstevnická skupina silně ovlivňuje motivaci žáka ke školnímu výkonu. Žáci, kteří jsou členy motivované skupiny, jsou během školního roku více pozitivně motivováni k výkonu. Tlak vrstevnické skupiny může mít tedy vliv nejenom na aktivity, které spolu skupina provádí, ale také na celkovou školní motivaci a výkon. Vrstevnická skupina začíná nabírat na důležitosti zhruba v 8 až 9 letech dítěte a dosahuje největšího významu mezi 12. až 16. rokem, kdy klesá vliv rodičů (Pajares & Schunk, 2001).

Při porovnávání vztahu mezi nízkou úrovní self-efficacy a výkonem se může vyvinout negativní začarovaný kruh. Nízká úroveň self-efficacy pravděpodobně vede k nižšímu úsilí a snaze, což ve výsledku vede k nižšímu úspěchu a vyústí nakonec v ještě nižší úroveň self-efficacy. Může se také stát, že jedince s vysokou self-efficacy nebude dostatečně motivován k výkonu ve škole, pokud cítí, že se při vykonávání úkolu příliš nenaučí a nemá to pro něj tedy dostatečnou hodnotu (Jinks & Morgan, 1999).

Žáci s vysokou úrovní akademické self-efficacy přistupují k dosahování akademických úkolů v porovnání s žáky s nízkou úrovní s větší připraveností, pracují na úkolu pečlivěji a delší dobu, a to i když se na cestě za dosažením takového úkolu objeví problémy a těžkosti (Zimmerman, 1995). Camgoz et al. (2008) dodávají, že žáci s vyšší

self-efficacy vynakládají daleko více úsilí a pozornosti k vyrovnání se s požadavky situace a také pracují na odstranění překážek s větším zaujetím. Naopak žáci s nízkou úrovní akademické self-efficacy se projevují nižším závazkem ke škole, který nakonec vede i k nižší úspěšnosti. Takoví jedinci mají i tendence vzdávat se během procesu učení, když jejich předchozí snahy nevedly k požadovanému úspěchu (Mercer, Nellis, Martínez & Kirk, 2011). Výzkum Komarraju a Nadlera (2013) ukázal, že studenti s nízkou úrovní self-efficacy mají tendenci věřit, že inteligence je čistě vnitřní a neměnnou záležitostí, a proto nevykládají dostatečné úsilí v práci na sobě. Na druhé straně studenti s vysokou úrovní self-efficacy si kladou vysoké cíle zahrnující výzvy a získávají nové znalosti i cíle pro svůj výkon (např. dobré známky, snaha být lepší než ostatní studenti). Takoví studenti jsou potom schopni dosáhnout větších akademických úspěchů, protože kontrolují a regulují své impulzy a dokážou u úkolů vydržet, i když se během jejich plnění zrovna potýkají s těžkostmi a problémy.

## **2.2 Rozdíly mezi chlapci a dívkami**

Jedním z dalších a důležitých faktorů ovlivňujících úroveň osobní i akademické self-efficacy je pohlaví dětí. Rozdíly v pohlaví dítěte mohou významně ovlivnit, jakou úroveň akademické self-efficacy dítě bude ve skutečnosti mít. Stále totiž v našem světě existují genderové stereotypy, které jsou přenášeny z rodičů na děti a děti si potom vytvářejí přesvědčení o self-efficacy částečně i na základě těchto stereotypů.

Dostupné informace o genderových stereotypech se liší v závislosti na kulturním prostředí. Zejména v americké společnosti stále ještě existují přesvědčení, že dívky nemusí dosahovat takových akademických úspěchů jako chlapci, protože jejich hlavní role bude v domácnosti a v péči o děti. Právě proto je na chlapce kladen o něco větší tlak na jejich školní výkony, protože se předpokládá, že budou pracovat na dobré pozici, aby dokázali zabezpečit rodinu. Tento trend je ovšem v evropské společnosti již poměrně přežitý a zastaralý a právě naopak převládá přesvědčení, že se dívky učí lépe než chlapci a mají vzornější chování ve škole. Tento stereotyp upřednostňující dívky převládá v Evropě již desetiletí a projevuje se například i tím, že chlapci ve většině evropských zemích daleko častěji opouštějí ročník během základní školní docházky nebo nedokončí střední školu. Ve Francii je tento stereotyp natolik výrazný, že někteří sociologové navrhují vyučovat dívky a chlapce odděleně, protože se domnívají, že dívky jsou předem naprogramovány k většímu akademickému úspěchu a chlapci by poté mohli trpět kvůli srovnávání s nimi (Martinot,

Bagès & Désert, 2012). Jacobs et al. (2002) ovšem na základě svého výzkumu upozorňují, že významné rozdíly mezi pohlavími v přesvědčení o self-efficacy se projevují spíše ve specifických oblastech, než že by byly globální a obecné. Nicméně analýza rozdílů mezi pohlavími má klíčovou roli pro vývoj self-efficacy, protože se soustředí na to, čeho určitý jedinec dokáže dosáhnout (Buchanan & Selmon, 2008).

Pohlaví dítěte ovlivňuje přesvědčení rodičů o tom, jaké má jejich dítě schopnosti, a jaké od něj očekávají výsledky. Phillipsová (1984) provedla studii, kde se jí podařilo prokázat významné rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vnímání rozdílu mezi jejich reálnými schopnostmi a vnímanými kompetencemi. Zatímco chlapci mají tendenci přeceňovat své vlastní kompetence, dívky naopak většinou své schopnosti podceňují. Tyto rozdíly v sebehodnocení mají částečně svůj původ v přesvědčení rodičů o schopnostech svého dítěte, které je založeno právě na jeho pohlaví. V americké kultuře mají rodiče například tendenci posuzovat školu jako náročnější pro dcery než pro syny, ačkoliv se děti neliší v aktuálním školním prospěchu nebo výkonu. Dívky se domnívají, že matky od nich neočekávají tak vysoké studijní úspěchy a výsledky jako od chlapců. Čím více se potom dívky stylizují do tohoto stereotypu a této genderové role, tím více následně podceňují své reálné schopnosti. V evropské kultuře je tento trend zcela opačný, kdy existuje přesvědčení, že chlapci nemusí být ve škole tak úspěšní jako dívky. Přesvědčení rodičů o schopnostech svých dětí nemá dopad pouze na způsob, jakým s dcerami nebo syny komunikují, ale je spojeno také se zájmem a self-efficacy jejich dětí v akademické oblasti. Tato přesvědčení u rodičů fungují, i když neexistují žádné genderové rozdíly v objektivním školním prospěchu mezi jejich dětmi (Buchanan & Selmon, 2008).

Dweck et al. (1978) ve svém americkém výzkumu poukazují na to, že rozdíly v pohlaví se neobjevují pouze v rodině, ale také ve škole. Často se stává, že učitelé dávají mnoha různými způsoby najevo, že očekávají ve škole od dívek méně než od chlapců. Někdy se tato tendence může objevit při pokárání žáků, nebo když je jim poskytována zpětná vazba. Učitelé si na chlapce často stěžují kvůli vyrušování v hodině (kvůli rušivému sociálnímu chování) a vidí potom jejich školní nezdary jako výsledek nedostatečného úsilí a nízké motivace. Naopak u dívek učitelé kritizují intelektové schopnosti a často proto interpretují neúspěch dívek právě jako důsledek deficitu jejich schopností než jako nízkou úroveň motivace. S těmito tvrzeními se shoduje i výzkum Camgoze et al. (2008), kteří zjistili, že ženy mají obecně tendenci připisovat příčiny svých úspěchů vnějším vlivům a nezdary naopak připisují těm vnitřním (tedy vlastním schopnostem). Na druhou stranu muži



připisují úspěchy svým schopnostem a nezdary vnějšmu okolí. Pajares a Schunk (2001) potvrzují, že stereotypy skutečně platí i ve školním prostředí. Chlapci jsou obecně považováni za lepší v technických a vědeckých oborech, zatímco dívky jsou spojovány spíše s humanitními směry (jazyky, umění). Ačkoliv se chlapci projevují vyšším sebevědomím v technických oborech, není jejich skutečný výkon v tomto směru vyšší než u dívek. Naopak dívky nevykazují vyšší sebevědomí v humanitních oborech, ačkoliv reálně dosahují lepších výsledků než chlapci. Přesvědčení, že chlapci jsou lepší pro technické obory, se pokusil ve svém výzkumu vyvrátit Bursal (2013), který provedl longitudinální studii na vzorku 222 školáků během jejich docházky od 4. do 8. třídy základní školy. Výzkum prokázal rozdíly mezi chlapci a dívkami v každém z 5 sledovaných ročníků. V každém ročníku se dívky projevovaly o něco vyšším skóre v technických předmětech a tento trend nabíral na významnosti s postupem do každého vyššího ročníku. V čím vyšším ročníku se tedy dívky nacházely, tím více dominovaly nad chlapci v technických předmětech. Je tedy možné konstatovat, že tyto rozdíly mezi pohlavími, které se mohou objevovat ve školním prostředí, jsou skutečně založeny na genderových stereotypech. Jak tyto stereotypy přesně fungují, se pokusili ve svém výzkumu objasnit Martinot et al. (2013), kteří na vzorku 398 francouzských žáků 5. tříd zjišťovali jejich vlastní přesvědčení (stereotypy) o matematických a čtenářských dovednostech chlapců a dívek či mužů a žen. Tento výzkum tedy mimo jiné zkoumal, jak fungují stereotypy vzhledem k věku osob, kterých se stereotyp týká. Pokud se žáci měli vyjadřovat k dospělým jedincům, projevíly se typické genderové stereotypy, tedy že muži mají lepší matematické schopnosti a ženy zase ty čtenářské. Pokud se ovšem žáci vyjadřovali k dětem, neprokázal se žádný rozdíl mezi přesvědčeními o matematických schopnostech. Dá se tedy říci, že tyto školní stereotypy začínají pomalu ve společnosti slábnout a žáci vidí dívky a chlapce jako stejně nadané pro matematické obory.

Obecně mají chlapci tendenci přeceňovat své výkony a dívky se zase projevují větší skromností při hodnocení svých výkonů. Toto tvrzení potvrzuje i výzkum uskutečněný na více jak 2 000 norských žácích 6. -8. tříd. Zejména u dívek 8. tříd se i přes jejich fakticky lepší akademický prospěch projevila nižší úroveň sebevědomí a self-efficacy než u chlapců, kteří reálně takových školních úspěchů jako dívky nedosahovali (Diseth, Meland, & Bredablik, 2014).

Rozdíly v pohlaví úzce souvisí s vývojem dítěte. Existuje jen velmi málo studií prokazujících vliv pohlaví na self-efficacy u dětí mladšího školního věku a mladších.

Skutečné genderové rozdíly se začínají ukazovat až s přechodem na 2. stupeň základní školy, tedy kolem jedenáctého roku věku. U dívek je potom typické, že self-efficacy klesá s časem více než u chlapců (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman & Mac Iver, 1993). I když se tyto vývojové teorie považují za platné, výzkum Jacobsové et al. (2002) přesto ukázal, že genderové rozdíly nerostou systematicky s věkem. Rozdíly v pohlaví v souvislosti s vývojem dětí zkoumali Bouffard et al. (2003), kteří se pokusili zachytit změny ve vnímání vlastních kompetencí a vnitřní motivace dětí během prvních tří let školní docházky. Autoři sice nenašli typické rozdíly mezi pohlavími připisované stereotypům založeným na genderových rolích, ale prokázali, že dívky vnímají své kompetence a motivaci odlišným způsobem než chlapci. Dívky se jevily jako vyspělejší v rozlišování mezi jejich vlastními kompetencemi a motivací v akademické oblasti, jakož i v tom, že jsou schopné zpracovat a integrovat informace o vlastních schopnostech na základě svých minulých výkonů. Pajares (2002) hovoří o tom, že dívky obecně ovládají více strategií pro seberegulaci procesu učení a jsou i sebevědomější v použití takových strategií. Dívky se více zaměřují na kladení si cílů a plánování strategií k jejich dosahování. Ve srovnání s chlapci se také více kontrolují a monitorují, vedou si záznamy o svých školních činnostech a také jsou schopnější vytvořit si vhodné prostředí pro učení. Jsou schopné odolat vlivům z okolí, i když je zrovna nutné se učit a také jsou velmi přesné v odevzdávání domácích úkolů. Dívky jsou také schopné zapamatovat si větší množství informací, které byly prezentovány při výuce a více se i zapojují do školních diskuzí.

### **2.3 Akademická self-efficacy a školní výsledky**

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, úroveň akademické self-efficacy výrazně ovlivňuje celkovou úspěšnost žáků ve škole. Akademická self-efficacy může mít vliv na motivaci žáků ke školnímu výkonu, velikost jejich úsilí při dosahování školních cílů, ale může ovlivnit i samotný výkon. Výkon žáka ve škole (nejčastěji školní prospěch) nemusí vždy odpovídat jeho skutečným schopnostem. Kvůli tomu i děti se shodnými schopnostmi mohou dosahovat rozdílných výsledků (Bong, Skaalvik, 2003; Pajares, 2002; Zimmerman, 1995).

Existuje obecné přesvědčení, že akademický úspěch je primárně ovlivněn hlavně kognitivními schopnostmi žáků a v mnohých případech skutečně studenti s velkým intelektuálním potenciálem dosahují větších úspěchů než studenti s nižší úrovní kognitivních schopností. Nicméně, vysoké IQ nemusí nutně vést k požadovanému

výsledku, protože se objevují jedinci, kteří i přes své vysoké schopnosti nepodávají ve škole odpovídající výkony. Stejně tak existují žáci, kteří i přes nižší úroveň kognitivních schopností dokážou podávat i nadprůměrné výkony. Proto má přesvědčení o akademické self-efficacy významný vliv na školní prospěch dětí (Zimmerman & Cleary, 2006). Urbánek a Čermák (1996) došli ve svém výzkumu k závěru, že úroveň akademické self-efficacy dětí kladně koreluje s evaluací školního výkonu. Tato korelace se objevuje nejenom při sebeuposuzování vlastního výkonu, ale i při hodnocení výkonu dětí ze strany rodičů a učitelů.

Způsob, jakým dítě vnímá úspěch a neúspěch má výrazný vliv na vývoj jeho sebevědomí a self-efficacy. Dítěti by se měl poskytovat dostatečný prostor pro zažití úspěchu, ale tento úspěch by měl vždy být výsledkem nějakého úsilí a měl by být zasloužený. Zároveň by mělo dítě zažívat i neúspěchy, aby bylo později připraveno na skutečný život. Obecně se dá říci, že by hodnocení dítěte mělo odpovídat kvalitě jeho výkonu (Hoskovcová, 2006). Ve školním prostředí zažívá dítě neustálé hodnocení svého výkonu (přímé i nepřímé) ze strany učitelů. Způsob, jakým učitel žáka hodnotí, má vliv na přesvědčení žáka o jeho vlastních schopnostech a školních výkonech. Explicitně učitelé vyjadřují své hodnocení zejména známkováním, komentováním možných příčin jejich úspěchu či neúspěchu a také srovnáváním žáků mezi sebou (Bandura, 1997). Školní prospěch dítěte má výrazný vliv na jeho motivaci ke školním činnostem. Znamka informuje žáka o kvalitě jeho výkonu a on toto hodnocení vnímá jednoznačně. Hodnotu, kterou známka pro dítě představuje, nelze všeobecně určit. Každé dítě si na základě předešlých zkušeností vytváří svůj určitý osobní standard pro hodnocení svého výkonu. Úspěch posiluje pozitivní motivaci dítěte, protože skrze školu zažívá hlavně uspokojení a má tedy i větší motivaci pokračovat v úsilí na školních výsledcích. Jelikož dítě s vyšší motivací pracuje více a usilovněji, skutečně toho ve výsledku umí a dokáže více. Naopak neúspěch představuje pro žáka negativní motivaci. Pokaždé, když dítě dostane špatnou známku nebo zažije jiný neúspěch, posilují se tím jeho obavy s dalšího selhání a jeho negativní očekávání. U dítěte se poté snižuje pozitivní motivace ke školní činnosti a naopak se zvyšuje potřeba vyhybat se neúspěchu. Ve výsledku je možné konstatovat, že úspěch zvyšuje motivaci žáka a neúspěch ji naopak snižuje (Vágnerová, 2001). Pokud se žákovi podaří podat silný a kvalitní výkon ve škole, zvyšuje se tím jeho sebevědomí a pravděpodobně ho to i motivuje přijmout větší zodpovědnost za úspěšné dokončení úkolu (Komarraju & Nadler, 2013).

Vždy je ovšem nutné přihlížet k tomu, jakým způsobem dítě svůj případný úspěch či neúspěch interpretuje. Děti disponují vlastními teoriemi o tom, proč v určitém úkolu selhaly nebo naopak uspěly. Tyto teorie si vytváří ještě v předškolním věku na základě hodnocení rodičů a jiných osob v jejich okolí. Rodiče tedy mají velmi silný vliv na to, jakým způsobem bude dítě o svých úspěších a neúspěších uvažovat (Hoskovcová, 2006).

Výzkumů, které se zaměřují na vztah mezi self-efficacy žáků a jejich školními výsledky, existuje celá řada. Jedním z nich je například studie Caprara et al. (2001), kteří zrealizovali longitudinální studii sledující vliv některých osobnostních charakteristik (např. otevřenost a svědomitost) a self-efficacy na školní výsledky. Na vzorku 412 italských studentů se jim podařilo prokázat, že otevřenost a úroveň akademické self-efficacy zastávají roli prediktorů akademických úspěchů (školních známek). Zjištěná vysoká úroveň self-efficacy u žáků ve věku 13 let pozitivně predikovala jejich budoucí akademický úspěch na střední škole (vysoká self-efficacy jako prediktor dobrých známek). Zároveň tito žáci, kteří se projeví vysokou úrovní self-efficacy, měli menší pravděpodobnost předčasného ukončení nebo přerušení studia. Jako důležitý faktor ovlivňující úspěšnost a výsledky žáků se self-efficacy ukázala i ve výzkumu Høigaarda et al. (2014), kteří se zabývali dvěma konstrukty, které by měly sloužit jako prediktory akademické self-efficacy. Jednalo se o orientaci na školní cíle (*school-goal orientation*) a příslušnost k organizaci (*organizational citizenship*), kterou autoři přirovnávají ve školním kontextu k pozitivnímu školnímu klimatu či prostředí. Na základě výsledků se jim podařilo prokázat, že orientace na školní cíle, příslušnost k organizaci a právě akademická self-efficacy dokážou vysvětlit 46% proměnlivosti školních výsledků žáků. Studie dále prokázala pozitivní korelace mezi orientací na školní cíle, akademickou self-efficacy a akademickými výsledky (školními známkami). Tento výzkum tedy opět prokázal, že self-efficacy je silným prediktorem školní úspěšnosti. Specifičtěji se jim poté podařilo prokázat, že školní výsledky jsou pozitivně ovlivněné zvýšenou úrovní self-efficacy, školním klimatem orientovaným na úkol/cíl (nikoli orientované na schopnosti nebo soutěživost mezi žáky) a celkovou pozitivní školní atmosférou podporující respekt a spolupráci mezi žáky. Vedle self-efficacy jako klíčového prediktoru je prokázán i vliv seberegulace učení (*self-regulated learning*) na školní výsledky (Zuffianò, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Di Giunta, Milioni & Caprara, 2013).

Dalším výzkumem potvrzujícím klíčovou roli self-efficacy ve školní úspěšnosti je studie Disetha et al. (2014), kteří na vzorku 1101 norských žáků 8. tříd porovnávali jejich výsledky v matematice, rodném jazyce a anglickém jazyce vzhledem k jejich úrovni self-

efficacy a sebevědomí. Výsledky ukázaly, že sebevědomí žáků nekorelovalo s jejich školním prospěchem, ale úroveň self-efficacy se projevila jako silný prediktor úspěšnosti žáků. S tímto tvrzením korespondují i výsledky výzkumu Putwaina et al. (2013), které nejenom že potvrdily roli self-efficacy v predikci školního výkonu a prospěchu, ale také prokázaly, že studenti s vyšší úrovní self-efficacy prožívají během procesu učení více pozitivních emocí (*LRE – learning-related emotions*). Weiser a Riggio (2010) hovoří o tom, že důležitou roli zastává také rodinné prostředí žáků, které se podílí na samotném vytvoření přesvědčení o self-efficacy. Self-efficacy poté zprostředkovává vztah mezi angažovaností rodičů a jejich očekáváními akademického úspěchu dětí. V tomto smyslu self-efficacy nezastává pouze roli prediktoru školního prospěchu, ale také prediktoru očekávání úspěchu dětí ze strany rodičů.

Zajímavý pohled na problematiku přináší Feldman a Kubota (2014), kteří ve svém výzkumu rozdělují očekávání nějakého školního výsledku na obecná a specifická. Mezi obecná očekávání řadí obecnou naději (*general hope*) a self-efficacy. Předpokládají, že tato obecná očekávání nějakého úspěchu nemají přímou spojitost se školními výsledky, ale ovlivňují a dávají základ očekáváním specifickým, mezi které patří akademická naděje (*academic hope*) a akademická self-efficacy. Teprve tato specifická očekávání zaměřená pouze na školní prostředí predikují přímo školní prospěch žáků. Výsledky výzkumu tedy ukázaly, že obecná self-efficacy a naděje neovlivňují prospěch žáků přímo, ale skrze své specifické domény (akademická self-efficacy a naděje). Vedle obecných a specifických očekávání školního výsledku sledovali autoři ve svém výzkumu též optimismus jako osobnostní vlastnost hrající roli při školním výkonu. Ukázalo se, že optimismus pozitivně koreloval nejenom s obecnou nadějí a self-efficacy, ale jako jediná proměnná nepotřeboval specifikaci. Optimismus tedy predikoval školní prospěch přímo a nikoli přes specifické domény.

## **2.4 Rozvoj a podpora self-efficacy**

Z předchozích kapitol vyplývá, že úroveň self-efficacy má důležitou roli v životě člověka a akademická self-efficacy výrazně ovlivňuje celkovou úspěšnost dítěte ve škole. Proto se bude tato kapitola zabývat možnostmi rozvoje a podpory self-efficacy u dětí. Nejdříve budou objasněna základní pravidla pro podporu rozvoje self-efficacy, tedy jak mohou zejména rodiče podporovat vývoj self-efficacy svých dětí na obecné rovině. Poté

budou možnosti podpory zúženy na školní prostředí, kde klíčovou roli zastává hlavně učitel. Důležití jsou ale také vrstevníci, proto bude krátce zmíněna i kolektivní self-efficacy.

- **Zdroje self-efficacy v rodičích**

Jak již bylo popsáno v předchozích kapitolách, rodiče představují pro dítě základní model či vzor chování. Dítě si na základě pozorování rodičů (či jiných vychovatelů) vytváří strategie pro zvládání nejrůznějších problémů. Způsob, jakým sám rodič s těžkostmi zachází, tedy silně ovlivňuje, jak bude samo dítě ve svém životě problémy řešit. Pro dítě je nutné se naučit nevzdávat se při obtížných úkolech a překonávat různé překážky, které stojí na cestě za úspěchem. Pro rodiče je tedy klíčové ukázat svým dětem takové chování, které vede k adekvátnímu řešení problému (Hoskovcová, 2006). *Self-efficacy rodičů* (tzv. *rodičovská self-efficacy*) může mít vliv na self-efficacy jejich dítěte. Urbánek a Čermák (1996) provedli výzkum na 220 dětech ve věku od 11 do 14 let a podařilo se jim prokázat vztah mezi rodičovskou self-efficacy a dětskou self-efficacy. Tento vztah byl signifikantní zejména u starších dětí ve věku 12-14 let. Jelikož rodičovská self-efficacy ovlivňuje self-efficacy dětí, je velmi důležité, aby dítě bylo přítomno při konfrontaci svého modelu v zátěžových každodenních situacích a mohlo si tak osvojit správné strategie řešení. Rodiče musí věnovat pozornost například tomu, jak nakládají s vlastními omyly, a zda jsou schopni i před dítětem přiznat svou vlastní chybu. Děti takové chování pomůže pochopit, že i autority se mohou mýlit a chybovat, a že je to v každodenním životě normální a běžné. Další důležitou roli zastávají rodiče v rozvoji self-efficacy v reagování na úspěch či neúspěch svého dítěte. Pro správný vývoj dítěte je nesmírně důležité, aby si prošlo zážitky úspěchu, ale zároveň musí mít dítě i zkušenost s neúspěchem. Aby dítě získalo vyžadovanou zkušenost, je nutné, aby rodič dítě neúspěchem správně provedl. Často se stává, že jsou děti kárány za úspěch či chváleny při neúspěchu. Pokud dítě zažívá neúspěch, je důležité, aby rodič zdůraznil, že neúspěch nepřichází od dítěte jako takového, ale jedná se o konkrétní a dočasně nepovedený ojedinělý výkon. Důležitá je také podpora ze strany rodičů, pokud dítě neúspěch právě zažívá. Dítě následně získá vnitřní pocit, že kdykoli se objeví nějaké potíže, bude mu poskytnuta opora. Na obecné rovině můžeme říci, že je důležité, aby rodiče v dětech pěstovali zdravé sebevědomí a vyjadřovali jim respekt (např. brát vážně názory dítěte). Rodiče by měli být realističtí při svých požadavcích na dítě a brát v úvahu jeho skutečné schopnosti. V neposlední řadě má svůj význam také vést dítě k samostatnosti, ale zároveň mu nabídnout podporu, pokud to potřebuje (Hoskovcová, 2006).

Výše uvedené možnosti podpory self-efficacy jsou spíše obecné a jsou určeny zejména pro rodiče dětí, aby celkově podpořili správný vývoj svého dítěte. S nástupem do školy ovšem nabývá na významnosti i akademická self-efficacy, kterou ovlivňují nejenom rodiče, ale též vrstevníci, škola a zejména učitelé. To ovšem neznamená, že by role rodičů ve vývoji akademické self-efficacy žáků již nebyla důležitá. Například je velmi důležité, jakým způsobem se rodiče zapojují do domácí přípravy dětí, nebo zda se zajímají o školní aktivity svých dětí. Ze strany rodičů je také důležité připravit dítěti vhodné a adekvátní rodinné prostředí, kde bude dítě schopno plnit domácí úkoly a učit se (Schunk & Meece, 2006). Bandura et al. (1996) dodávají, že aspirace či očekávání rodičů určitého výkonu svých dětí ovlivňují reálné výsledky dětí ve škole, a zároveň s tím i jejich akademickou self-efficacy.

- **Zdroje self-efficacy v učitelích**

Nejvýznamnější roli pro podporu self-efficacy ve školním prostředí zastávají učitelé. V literatuře se v tomto spojení objevuje termín *učitelská self-efficacy* (*teacher self-efficacy*), kterou definují Woolfolk Hoyová a Davisová (2006) jako přesvědčení učitele o jeho schopnosti ovlivňovat motivaci a učení žáků a to i takových, u kterých by se to mohlo jevit jako obtížné. Obecněji se dá tento termín také vymezit jako víra učitele v jeho schopnosti ovlivňovat výkony žáků. Urbánek a Čermák (1996) vymezují self-efficacy učitelů jako důvěru učitele ve své vlastní kompetence kvalitně vychovávat a učit žáky tak, aby se zvyšovala jejich úroveň kognitivních schopností a také motivace ke školní činnosti. Úroveň učitelské self-efficacy má částečně podíl na tom, jak učitel strukturuje školní aktivity ve třídě a také formuje přesvědčení žáků o jejich kognitivních schopnostech. Vytvoření vhodného prostředí pro učení a další rozvoj žáků velmi závisí na talentu učitele a na jeho učitelské self-efficacy. Aby byl učitel ve své profesi úspěšný, musí mít dostatek důvěry ve své schopnosti číst a interpretovat verbální i neverbální komunikaci žáků, identifikovat a zvládat své vlastní emoce a pomoci žákům zvládat emoce, které prožívají ve školním prostředí. Učitelská self-efficacy se projevuje také ve schopnosti učitele formovat a udržovat pozitivní vztah k žákům, kteří pocházejí z odlišných prostředí, a práce s nimi může být o něco obtížnější. Učitelé s vyšší úrovní self-efficacy jsou také více motivováni k výkonu své profese a připravují žákům takové cíle, které jsou dostatečně vysoké, ale zároveň také zvládnutelné. Takoví učitelé investují více času do přípravy na svůj předmět a jsou ve výuce více aktivní. Pokud učitel cítí jistotu a sebevědomí ve svou schopnost naučit žáky určitý předmět, je také schopen efektivně odpovídat na dotazy žáků, poskytovat jim

zpětnou vazbu nebo adekvátně vysvětlit obtížnější látku. Učitelé s vysokou úrovní self-efficacy stanovují pro žáky vyšší cíle a trvají na nich, což souvisí také s většími očekáváními od žáků. Žáci jsou v reakci na vyšší očekávání ze strany učitele více ochotni se takovým očekáváním přizpůsobit a splnit tedy požadavky, které na ně učitel klade. Učitelé s vysokou úrovní self-efficacy jsou také přesvědčeni, že pokud vynaloží dostatečné úsilí a zvolí adekvátní metody, mohou něco naučit i děti s problémy ve škole (např. nemotivovaný žák). Naopak učitelé s nízkou úrovní self-efficacy nemají od žáků, ale ani od sebe tak vysoká očekávání. Může se to projevovat například tím, že se ptají na snadnější otázky, dávají lehčí úkoly, poskytují méně času k vyřešení nějakého úkolu a celkově vyjadřují méně pozitivních interakcí směrem k žákům. Učitelé s nízkou úrovní self-efficacy vytvářejí negativní třídní atmosféru, která snižuje self-efficacy žáků a brzdí jejich kognitivní vývoj. Zároveň jsou takoví učitelé přesvědčeni, že pokud má dítě problémy ve škole nebo není dostatečně motivované, nelze s tím nic dělat a tím pádem se učitel ani nesnaží nacházet nové metody nebo nová možná řešení, jak problémovému dítěti pomoci (Bandura, 1995; Bandura, 1997; Woolfolk Hoy & Davis, 2006).

Schopnost učitele podporovat žáky je klíčovým elementem pro kvalitní a adekvátní školní prostředí. Žáci, kteří se cítí být ze strany učitele podporováni, jsou daleko více motivováni a orientováni na školní práci a mají celkově více pozitivních zážitků ze školního prostředí po stránce sociální i emocionální. Podpora ze strany učitele může tedy ovlivnit celkovou školní úspěšnost žáků, ale také snižovat jejich nežádoucí chování nebo posilovat pozitivní vztahy mezi vrstevníky. Pokud má žák kvalitní vztah ke svému učiteli, často dosahuje i lepších studijních výsledků (Bru, Stornes, Munthe & Thuen, 2010; Mercer, Nellis, Martínez & Kirk, 2011; Tobbel & O'Donnell, 2013). Tuto skutečnost potvrzují i Fröhlich-Gildhoff et al. (2012), kteří zdůrazňují význam vztahu k osobě mimo rodinu (učiteli), který může podporovat akademické a profesní úspěchy. Zároveň tento vztah může fungovat jako ochranný faktor proti různým poruchám chování. Žáci, kteří subjektivně vnímají od učitele podporu, mají menší riziko agresivního chování. Učitelé ovšem ne vždy dodávají stejné množství podpory všem žákům. Zajímavý výzkum uskutečnili Mercer et al. (2011), kteří na vzorku 193 žáků 5. tříd zkoumali vztahy mezi výkony žáků v čtení a matematice, jejich akademickou self-efficacy a vnímanou podporou ze strany učitelů. Výsledky ukázaly, že žáci, kteří během školního roku dosahovali lepších výsledků v matematice a čtení, měli zároveň vyšší úroveň akademické self-efficacy. U těchto žáků bylo také prokázáno, že vnímají menší podporu ze strany učitelů. To tedy v praxi znamená,



že učitelé věnují více svou pozornost a podporu zejména žákům, kteří to nejvíce potřebují a nedosahují takových výsledků jako jiní žáci. Podpora učitelů tedy pozitivně ovlivňuje školní výkony žáků, ale je možné, že je více přínosná pro žáky s horšími studijními výsledky.

- **Zdroje self-efficacy ve škole**

Podstatný vliv na rozvoj a podporu self-efficacy u žáků má také škola jako instituce. Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) zmiňují některé základní charakteristiky škol, které ve svých žácích podporují psychickou odolnost a tím i jejich self-efficacy. Takové školy poskytují jasnou koncepci a mají konzistentní pravidla, vytvářejí možnost úspěchu skrze vysoké, ale dosažitelné úkoly a mají přiměřené a jasně sdělitelné očekávání výkonu od svých žáků. Dále poskytují individuální i sociální podporu od učitelů, poskytují osobní a konstruktivní zpětnou vazbu, úzce spolupracují s rodiči, ale také s různými institucemi v sociálním prostředí dítěte. Ve školách podporujících self-efficacy dětí se také klade důraz na podporu pozitivních vzájemných vztahů ve třídě mezi vrstevníky, ale také na pozitivním vztahu mezi učitelem a žákem. Učitelé v takových institucích působí jako vzory a mohou výrazně ovlivňovat aktivní zájem dětí o školu. V neposlední řadě je důležitý též respekt k žákovi a porozumění jeho potřebám a emocím.

Vzhledem k cíli této práce, který je zaměřen na zmapování úrovně self-efficacy během školního přechodu, je vhodné zmínit možnou formu pomoci a podpory žáků ze strany školy právě během tohoto období. Žák se musí během jakéhokoli školního přechodu adaptovat na určitou změnu a pro snížení jeho stresu z nového a neznámého prostředí mohou posloužit tzv. *adaptační kurzy*, které v posledních letech získávají na popularitě. Následující informace o adaptačních kurzech obsahují postřehy a názory lektorů takových kurzů, které byly získány ze zápisu skupinové diskuze (focus group) konané 20. 2. 2014 na téma *Adaptace dětí během přechodu do 6. třídy základní školy nebo víceletého gymnázia*. Tyto programy mají za cíl podporovat snadnější přechod žáků do nového prostředí, na které je potřeba se adaptovat. Takové kurzy trvají běžně zhruba 3 dny a mají jako hlavní cíl pomoci žákovi poznat nové prostředí a seznámit se s novými spolužáky či učiteli. Pomáhají dítěti snížit jeho obavy a prohlubovat vzájemné vztahy s vrstevníky. Jednou z velkých obav dětí je, zda si v novém třídním kolektivu najdou kamaráda. Adaptační kurzy většinou takové obavy snižují, protože dítě již odjíždí s pocitem, že má naději na kamarádství s někým, koho na kurzu poznal. Během adaptačního kurzu si dítě začíná budovat určité postavení ve třídě a vytvářejí se první normy skupiny. Důležitým bodem adaptačních kurzů

je zapojení učitelů do adaptace žáků. Učitelé mohou v průběhu kurzu žákům nastínit základní společná pravidla a normy a také částečně předat školní kulturu. Někdy jsou během kurzu děti záměrně vystaveny nějaké stresující situaci, aby poznaly přijatelné hranice.

- **Zdroje self-efficacy ve vrstevnících**

Ve školním prostředí nemusí self-efficacy žáků ovlivňovat pouze učitel a samotná škola jako instituce, ale též vrstevníci ve školní třídě. Nejenom, že vrstevníci mají jako vnější faktor vliv na vývoj self-efficacy dětí, jak bylo zmíněno v předchozích kapitolách, ale mohou fungovat též jako základ pro skupinové přesvědčení o efficacy. V tomto smyslu hovoříme o tzv. *kolektivní efficacy (collective efficacy)*. Jedná se o sdílené kolektivní přesvědčení určité skupiny ve schopnost uspět v daných úkolech a dosáhnout potřebných cílů. Kolektivní efficacy formuje škola prostřednictvím přesvědčení o schopnostech žáků učit se, ale také o schopnostech učitelů správně učit. Podpora kolektivní efficacy je velmi důležitá, protože podněcuje pocit sounáležitosti ve skupině, spojuje jednotlivé žáky a podporuje též přizpůsobivost a well-being žáků. Pokud je kolektivní efficacy ve skupině žáků vysoká, podporuje se tím též individuální úroveň akademické efficacy žáků, ale také self-efficacy učitelů (Pajares, 2006). Bandura (1995) uvádí, že úroveň kolektivní efficacy na začátku školního roku predikuje úroveň akademických výsledků školy na konci školního roku.

### 3 SELF-EFFICACY V TRANZITORNÍCH MOMENTECH

Předchozí dvě kapitoly této práce se zaměřovaly na koncept self-efficacy, jeho vývoj a projevy. Koncept self-efficacy byl zúžen na školní prostředí, kde má akademická self-efficacy velmi důležitou roli v motivaci žáků a v jejich celkové školní úspěšnosti. Stěžejním tématem této práce je zmapování vývoje akademické self-efficacy u žáků během jejich přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy. Tato kapitola bude orientována na problematiku právě tranzitorních momentů (přechodů) v životě člověka, které mohou působit jako zátěžové, a proto je potřeba jim věnovat zvýšenou pozornost. Ve spojení s tranzitorními momenty budou zmíněné pojmy jako změna, adaptace, stres či úzkost. V neposlední řadě bude zdůrazněn význam self-efficacy právě v tranzitorních momentech se zaměřením na přechod mezi 5. a 6. třídou základní školy.

#### 3.1 Charakteristika tranzitorních momentů

Tradiční životní cyklus každého člověka v sobě zahrnuje jednotlivé životní etapy, kterými člověk na své cestě životem prochází. Většina *tranzitorních momentů* neboli *přechodů (transition)* z jednotlivých životních fází do dalších s sebou přináší stres. Život každého člověka obsahuje mnoho stresujících událostí, které člověku naznačují, že se právě přesouvá z jednoho životního cyklu do dalšího a znamenají pro člověka určitou výzvu. Každý přechod a s ním spojený stres, kterému jedinec ve svém životě čelí, s sebou přináší sérii událostí a okolností, které později definují a utvářejí celkové životní zaměření člověka. Stresujících životních přechodů existuje celá řada. Může se jednat například o svatbu, rodinné změny, přechod do sexuálního života, finanční změny, ale také změny etické či náboženské. Za jedny z nejvíce stresujících přechodů jsou považovány přechody spojené s rodinným životem nebo právě se vzděláváním a kariérou. Může se jednat například o nástup na základní školu, nástup do prvního zaměstnání, ale také i změnu pracovní pozice či odchod do penze (Miller, 2010).

Každý tranzitorní moment v životě člověka s sebou sice přináší stresující události a situace, ale je zároveň nezbytný pro další vývoj a růst jedince. Každý takový moment směrem k nějakému posunu ve vývoji člověka je úzce spojen se *změnou*, která v životě člověka nastane. Změna ovšem znamená také ztrátu, která může být pro člověka i dosti nepříjemná a bolestivá. Může se jednat například o ztrátu předchozí pozice či role nebo také ztrátu předchozího celkového vnímání světa. Někdy může být pro člověka obtížné, najít správnou rovnováhu mezi nově přicházejícími zkušenostmi a těmi stávajícími, a proto se

často lidé snaží změně za každou cenu vyhnout. Pokud má ovšem jedinec dosáhnout určitého růstu a správně se vyvíjet, je nutné přijmout určité potřebné změny, i když to v danou chvíli jedinec nemusí hodnotit jako příjemné. Zjednodušeně se dá říci, že změna je nevyhnutelnou součástí každého růstu směrem dopředu (Marcia, 2010).

Klíčovou roli při zvládnání stresu spojeným s přechodem zastávají *osobnostní charakteristiky* jedince. Jedná se o již dříve zmíněné umístění kontroly (locus of control), které určuje, jakým způsobem bude člověk ke stresující události přistupovat. Dalším důležitým faktorem je koherence, tedy soudržnost určité skupiny lidí, ve které jedinec žije, ale také koherence ve smyslu integrity vlastní osobnosti. Jedinci s vyšším smyslem pro koherenci lépe vzdorují stresujícím životním situacím. Jako další osobnostní charakteristiky jedince ovlivňující zvládnání stresujících situací je možné uvést např. optimismus, nezdolnost, kladné sebehodnocení a sebedůvěru, smysluplnost života, ale i smysl pro humor. V neposlední řadě je významnou osobnostní charakteristikou podílející se na zvládnání stresu právě self-efficacy, která dává člověku jistotu a kontrolu nad stresujícími událostmi. Self-efficacy působí jako ochranný faktor vůči stresu a úzce souvisí s používáním aktivních copingových strategií (Křivohlavý, 2009). Způsob, jakým se člověk vyrovnává s určitou změnou (přechodem), je tedy ovlivněn spoustou nejrůznějších faktorů. Tyto faktory mohou být vnitřní nebo vnější a určují, jakým způsobem a s jakou úspěšností projde jedinec náročnou a stresující životní situací. Jedním z nejsilnějších vnitřních faktorů je již dříve zmíněná rezilience (psychická odolnost), která může určit, jak člověk zvládne překonat určitý tranzitorní moment. Celkový výzkum rezilience je poté zaměřen na důvody, proč někteří jedinci jsou schopni projít náročnými situacemi a jiní toho schopni nejsou. Ve spojení s tím se v literatuře objevují pojmy *přechodové rizikové a protektivní faktory*. Přítomnost protektivních faktorů při přechodu do nějaké jiné životní etapy zvyšuje šanci na úspěšné zvládnutí takové situace. Naopak rizikové faktory mohou hladký průběh takového přechodu značně zkomplikovat (Bailey & Baines, 2012). Obecně se dá říci, že pro správné zvládnutí nějakého přechodu je potřeba rovnováhy mezi rizikovými a protektivními faktory. Mezi základní protektivní faktory patří například stabilní emocionální vztah k jedné pečující osobě, sociální podpora mimo rodinu, sociální modely ukazující přiměřené chování v krizových situacích, vysoká úroveň self-efficacy a utvoření pozitivních očekávání, ale také pocit koherence ve smyslu cítit srozumitelnost událostí a zážitků ve svém životě. Jako další protektivní faktory je možné zmínit pozitivní sebedůvěru a sebepojetí, dobrou schopnost seberegulace, ale také alespoň trochu jisté socioekonomické

podmínky (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012). Ve spojení se socioekonomickými podmínkami je možné zmínit výzkum Burgesse et al. (2008), kteří se na vzorku téměř 400 000 anglických žáků ve věku 11 let pokusili prozkoumat základní charakteristiky přechodu mezi 1. a 2. stupněm základní školy mimo jiné se zaměřením na socioekonomické podmínky rodin žáků. Výsledky ukázaly, že děti pocházející z chudších rodin prožívají změnu (tedy přechod) jiným způsobem než děti pocházející z lepších poměrů. Tento fakt autoři vysvětlují tím, že obecně mají děti s chudších rodin tendenci docházet do škol, které nekladou tak vysoké nároky na výkon a pravděpodobně nepodporují v takové míře své žáky právě během přechodu. Naopak žáci z bohatších rodin nejvíce přecházejí do škol zaměřených na výkon a podporu žáků. Ve spojení s přechodem má tedy i instituce výrazný vliv na to, jak žák bude změnu prožívat. Tento výzkum potvrzuje, že socioekonomické podmínky rodiny jsou další z mnoha ochranných faktorů důležitých pro správné zvládnutí změny, tedy přechodu. Obecně ochranné faktory projevují své účinky v závislosti na rizikových situacích a podmínkách prostředí a některé z nich rozvíjí své účinky v závislosti na právě trvající vývojové fázi jedince. Nějaké ochranné faktory mohou být ovlivnitelné a měnitelné (např. právě self-efficacy) nebo mohou být stálé a neměnné (např. pořadí narození sourozenců). Jako rizikové faktory je možné uvést například chronickou chudobu, psychické onemocnění rodičů, rozvod či rozchod rodičů, popřípadě i traumatické zážitky jako smrt blízké osoby či sexuální zneužívání. Rizikové faktory se mohou stát ochrannými a naopak (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012). V literatuře se objevují na základě nejrůznějších výzkumů i přechodové rizikové a protektivní faktory typické právě pro přechod ve školním prostředí (školní přechod). Tyto faktory budou uvedeny v další kapitole zaměřené specificky na přechod mezi 5. a 6. třídou základní školy.

Jak již bylo zmíněno dříve, jakýkoli přechod v životě člověka je spojen s určitou změnou, která působí jako stresující a jedinec se na takovou změnu musí řádně adaptovat. Problematika změny a s ní spojenou adaptací je tématem další kapitoly.

### **3.2 Adaptace na změny spojené s přechodem**

V průběhu života se člověk musí adaptovat na celou řadu změn souvisejících s důležitými tranzitorními momenty. Vzhledem ke školnímu prostředí se odborná literatura zabývá nejvíce nástupem do 1. třídy základní školy, přechodem ze základní na střední školu a následně i přechodem ze školy do prvního zaměstnání. Bez ohledu na to, jakým druhem přechodu člověk ve svém životě prochází, musí se potýkat s podobnými problémy a

obtížemi. Tento fakt potvrzuje výzkum Stewartové et al. (1982), kteří se pokusili vystihnout společné momenty pro nástup do školy, přechod mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělání, nástupem na univerzitu, ale také přechodem žen do mateřské role. Výsledky ukázaly, že během těchto důležitých tranzitorních momentů se lidé musí vyrovnávat se stejnými obtížemi, které změna přináší. Jedná se především o samotné vnímání změny, potřebu autonomie a sebeprosazování, ale také problematiku integrace (např. do nové skupiny žáků). Ve své jiné práci Stewartová (1982) zmiňuje další společné momenty těchto důležitých životních přechodů. Jedná se především o velké životní změny v životě jedince, které si od něj žádají nové způsoby chování a reagování, což v sobě může zahrnovat i změnu v celkovém sebepojetí člověka. Ať už se tedy jedná o jakýkoli životní přechod, musí se jedinec vždy vyrovnávat s určitou změnou, která jak už bylo dříve zmíněno, není vždy pociťována jako příjemná. Každá větší změna v životě člověka může vyvolat pocity nerovnováhy, vzteku, smutku, ale například i strachu z nejistoty a z neznámého. Strach s sebou může přinášet agresivitu, zmatenost ale i zoufalství. Všechny tyto emoce vyvolané změnou v sobě zahrnují též fyziologickou složku, což znamená, že se pociťovaný stres může odrazit i ve fyzickém stavu člověka (Hoskovcová, 2006). Jakým způsobem se projevují především emocionální změny související s přechodem, se pokusili objasnit Vanlede et al. (2006), kteří zkoumali změny u adolescentů přecházejících ze základní na střední školu. Výsledky ukázali, že žáci prožívali během přechodu více negativních emocí, než tomu bylo během předchozího školního roku. Tato skutečnost ovšem neznamena, že by s sebou každý životní přechod přinášel nějaké negativní dopady. Důkazem toho může být například výzkum Carolana (2013), který zkoumal vliv školního přechodu na prospěch žáků. Ve svém výzkumu se nezabýval klasickými systémovými přechody (např. ze základní školy na střední), ale plánovanými individuálními přechody jednotlivých žáků mezi školami, které se uskutečnily v době mezi 3. a 5. ročníkem základní školy. Byly sledovány změny v prospěchu žáků v matematice, čtení a přírodovědných předmětech (*science*). V rozporu s hypotézami se neprokázal významný pokles prospěchu žáků před a po přechodu do jiné instituce. Na druhou stranu zvýšení spokojenosti a kvality života po přechodu na 2. stupeň základní školy se podařilo dokázat pouze u necelé čtvrtiny žáků (Gillison, Standage & Skevington, 2008).

Obecně vzhledem k adaptaci člověka na důležité změny v jeho životě je možné konstatovat, že pro správný vývoj a následné fungování jedince je nezbytné, aby používal efektivní strategie pro zvládání stresových situací, a tím si zachoval své duševní i tělesné

zdraví. Těchto postupů pro zvládání náročných situací existuje celá řada a v literatuře se objevují pod termínem „*coping*“. Jedná se o proces zvládání těžkostí, který má za úkol odstranit nebo nějakým způsobem změnit nepříjemný stresující stav, kterému je jedinec vystaven. Coping nelze považovat za automatickou reakci, protože vyžaduje vědomé úsilí a snahu jedince. Proces copingu je dynamický a odehrává se za pomoci nejrůznějších vnitřních i vnějších faktorů (Křivohlavý, 2009). Hoskovcová (2006) se zmiňuje o tom, že i pohlaví může určovat způsob nakládání se stresem. Dívky a chlapci totiž nemusí na stres reagovat totožně. Reakce chlapců je zpravidla nápadnější a projevuje se agresivním, opozičním a neklidným chováním, které je pro okolí zjevné. Oproti tomu dívky reagují klidněji a prožívají stres spíše vnitřně, což u nich vede k různým psychosomatickým projevům (např. kožní problémy, časté virózy nebo bolesti břicha a hlavy). Dívky se obecně ve srovnání s chlapci lépe adaptují na změny a nové situace.

Dalším faktorem ovlivňujícím způsob reagování jedince na stres je tzv. *styl zvládání těžkostí*. Křivohlavý (2009) uvádí dva základní styly zvládání těžkostí: *konfrontační (confrontative style)* a *vyhýbavý (avoidant style)*. Lidé jednající se stresem pomocí konfrontačního stylu mají tendenci aktivně čelit ohrožující situaci, zatímco jedinci využívající vyhýbavý styl se snaží co nejvíce snížit kontakt se stresorem a vyhnout se mu. Vágnerová (2001) dodává, že pro jedince využívající konfrontační styl může zátěž představovat určitou výzvu, která podněcuje jeho snahu při zvládnutí něčeho obtížného. Pokud člověk v takové výzvě uspěje, posílí to jeho sebejistotu do podobných situací. Ve školním prostředí se různé styly potom mohou projevit například tím, že pokud žák využívající konfrontační styl vynaloží určité úsilí pro splnění obtížného úkolu a v úkolu také uspěje, posílí se tím jeho sebevědomí do dalších takto podobných úkolů. U žáka využívajícího styl vyhýbavý může zátěž naopak podporovat tendenci obrany a úniku, která se může projevit například záškoláctvím či rezignací na školní činnosti.

Již dříve zmíněné osobnostní charakteristiky a právě styly zvládání, jsou spíše obecnými způsoby nakládání se stresem. Specifičtější způsob potom představují tzv. *strategie zvládání stresu*, které jsou konkrétnější v přístupu ke stresoru. Jedná se o strategii zaměřující se na řešení problému, strategii zaměřující se na vyrovnání se s emocionálním stavem a také strategii zaměřenou na hledání sociální podpory. *Strategie zaměřená na řešení problému* vede k vyvinutí vlastního úsilí a aktivity pro konstruktivní řešení dané situace. Nejčastěji jde o odstranění stresoru či změnu stávajících podmínek. Při *strategii zaměřené na vyrovnávání se s emocionálním stavem*, jde o odstranění či změnu vlastních

negativních emocí (nejčastěji strach, obavy, zlost), které jsou způsobeny stresem. *Strategie zaměřená na hledání sociální podpory* je nejčastější zejména u dětí a signalizuje rezignaci jedince aktivně sám hledat řešení stresující situace. U dětí využívající tuto strategii se objevují pocity nejistoty a obavy, a proto se snaží najít pocit bezpečí a jistoty v nějaké jiné osobě představující autoritu. Sociální podporu může dítě přijímat pasivně nebo ji aktivně vyhledávat jako pomoc při řešení náročné situace. Tuto strategii používá dítě nejvíce do středního věku, na 2. stupni potom nabývá na důležitosti podpora ze strany vrstevníků (Křivohlavý, 2009; Vágnerová, 2001).

### **3.3 Role self-efficacy v tranzitorních momentech**

Z předchozí kapitoly vyplývá, že přesvědčení o self-efficacy může hrát důležitou roli při adaptaci jedince na změny přicházející z prostředí. Způsob, jakým člověk nakládá se změnami spojenými s nějakým životním přechodem, je z velké části ovlivněn úrovní self-efficacy daného jedince. Toto tvrzení je podpořeno výzkumem Rudolpha et al. (2001), kteří potvrdili přítomnost individuálních rozdílů mezi lidmi ve zvládnání náročných a stresujících situací. Někteří jedinci mají tendenci během přechodu z nějaké životní etapy do druhé zažívat daleko větší stres a celkově se potýkat s více těžkostmi než ostatní lidé. Výzkum Mortona et al. (2014) prokázal, že některé osobnostní charakteristiky jedince mohou do značné míry ovlivňovat, jakým způsobem bude člověk nakládat se stresem, který změna v jeho životě přináší. Ve svém výzkumu prokázali, že optimismus, deprese či úzkost mohou hrát klíčovou roli v subjektivně vnímaném pocitu stresu žáků. Zároveň se ukázalo, že přesvědčení o self-efficacy a depresivní stavy mohou významně ovlivňovat adaptaci jedince na změnu. Autoři tvrdí, že lidé s vyšší mírou optimismu a self-efficacy spolu s nižším stupněm prožívané deprese a úzkosti se daleko lépe adaptují na nové podmínky a neprožívají během změn tolik stresu. S těmito tvrzeními koresponduje výzkum Karademase (2006), který se zabýval vztahem mezi self-efficacy, sociální podporou, optimismem a jejich vlivu na celkový well-being člověka. Výzkum ukázal, že self-efficacy spolu se sociální podporou formují optimismus jedince, který následně určuje spokojenost se životem a míru depresivních symptomů, které jsou základem pro well-being. Zmapování vztahů mezi těmito konstrukty potvrzuje, že self-efficacy má důležitou roli během tranzitorních momentů, kdy je určitým způsobem ohrožen well-being jedince, a self-efficacy tak může přispívat k jeho podpoře.



Rolí self-efficacy během školního přechodu se zabývali také Midgley et al. (1989), kteří na vzorku 1329 žáků zkoumali vztah mezi jejich matematickou self-efficacy (jejich přesvědčení o matematických schopnostech) a učitelskou self-efficacy jejich učitelů matematiky (změna učitele matematiky před a po přechodu). Výsledky ukázaly, že se self-efficacy žáků před a po přechodu měnila v závislosti na self-efficacy učitelů. Žáci, kteří po přechodu byli vyučováni učitelem s nižší self-efficacy než před přechodem, se projevovali nižším očekáváním výsledku, nižším výkonem a také vyšší vnímanou obtížností úkolů v matematice. Úroveň self-efficacy byla u těchto žáků dokonce nižší než u té skupiny žáků, která měla učitele s nízkou úrovní self-efficacy před i po přechodu.

K vztahu mezi self-efficacy a adaptací se vyjadřují také Jerusalem a Mittag (1995), kteří tvrdí, že lidé s vysokou úrovní self-efficacy věří více ve své schopnosti zvládnout různé druhy požadavků přicházejících z prostředí. Tito jedinci mají tendenci interpretovat požadavky a problémy spíše jako osobní výzvy než jako ohrožující a nekontrolovatelné události. Takový jedinci během stresujícího přechodu pociťují více sebejistoty a kontroly. Vysoká úroveň self-efficacy potom může působit jako ochranný faktor, který pomáhá interpretovat událost jako pozitivní stresor (eustres) i nikoli negativní (distres). Naopak oproti tomu jedinci s nízkou úrovní self-efficacy mohou během stresujícího tranzitorního momentu prožívat pochybnosti a úzkost. Taková jedinci jsou v těchto situacích více zranitelní, prožívají obavy a příčiny selhání často nacházejí sami v sobě. Prožívaný stres ve spojení s nízkou self-efficacy může vyústit v silné negativní emocionální reakce se somatickým doprovodem, které se u jedinců s vysokou self-efficacy neobjevují, protože u nich působí self-efficacy jako obrana. Obecně lze tedy konstatovat, že během náročných životních přechodů zastává self-efficacy roli protektivního zdroje, který chrání před ohrožujícími zážitky, negativními emocemi a problémy se zdravím, které z takto stresujících událostí plynou.

### **3.4 Self-efficacy v přechodu mezi 5. a 6. třídou základní školy**

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit vývoj akademické self-efficacy během přechodu, který může na děti působit jako zátěžový. Jedná se o přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy, tedy přestup mezi 5. a 6. třídou. I když tento přechod není všeobecně hodnocen jako přelomový a v literatuře mu není věnována taková pozornost jako například přechodu ze školky do školy nebo ze základní na střední školu, i přesto tento přechod může hrát důležitou roli ve vývoji self-efficacy dětí a může také ovlivňovat jejich

celkovou duševní pohodu a fungování. V českém prostředí není tato změna vnímaná jako velmi významná, protože děti ve velké většině případů zůstávají na stejné škole, ve stejné budově a znají i všechny své dosavadní spolužáky. V jiných zemích (např. Anglie, USA) děti během přechodu na 2. stupeň naprosto mění prostředí i školní kolektiv, což by se v našich podmínkách dalo přirovnat k přechodu na víceleté gymnázium. I přes rozdíly mezi různými státy je jakýkoli přechod pro dítě zatěžující a stresující změnou, a proto je nutné sledovat úroveň self-efficacy dětí během tohoto přechodu a vystihnout momenty, které mohou mít význam při adaptaci na takto důležitou změnu v jejich životě.

Někteří z žáků prožívají tento přechod s nadšením a těší se na nový začátek a nové možnosti, ale existují i takové děti, které přechod nevnímají pozitivně a potýkají se s nejrůznějšími negativními důsledky takové změny. Rozdíly ve vnímání přechodu na 2. stupeň základní školy zkoumali Gillison et al. (2008), kteří se zaměřili na životní spokojenost (*quality of life- QoL*) žáků těsně po přechodu na 2. stupeň. Výsledky prokázaly, že pouze u 21% sledovaných žáků se navýšila míra jejich spokojenosti, což autoři vysvětlují tím, že se u těchto dětí objevovala vyšší míra potřeby po autonomii, která je na 2. stupni více naplňována. Je proto potřeba zaměřit se na žáky, kteří mohou během tohoto školního přechodu zažívat nějaké obtíže. Problémy s adaptací na školní přechod se mohou projevit například sníženým sebehodnocením a motivací ke školnímu výkonu a zároveň zvýšenou mírou úzkosti a deprese. Je tedy zřejmé, že někteří žáci potřebují během této životní změny více podpory, aby se zabránilo neúspěšnému přechodu, který v sobě zahrnuje takto negativní důsledky (Bailey & Baines, 2012). Toto tvrzení podporuje výzkum Westa et al. (2010), kteří v longitudinální studii školního přechodu mezi 1. a 2. stupněm základní školy zjistili, že po neúspěšném přechodu mohou u dítěte přetrvávat negativní následky (např. výše zmíněné snížené sebevědomí nebo zvýšená úzkost) během celého druhého stupně a i poté, co dítě základní školu opustí. Během školního přechodu může dojít ke snížení akademického fungování žáků, což Bru et al. (2010) vysvětlují snížením podpory ze strany učitelů. Na druhém stupni třídní učitel již netráví tolik času se žáky a snížená vnímaná podpora od učitelů může mít za následek špatnou adaptaci na změnu spojenou s přechodem.

Nejenom, že dítě musí během tohoto přechodu procházet různými organizačními a sociálními změnami (např. změna třídního učitele, přesun do jiných prostor, navýšený počet učitelů, jiné školní standardy a očekávání ze strany učitelů apod.), ale objevují se u něj i změny biologické spojené s nástupem puberty. V životě dítěte se v tomto období objevují

také vývojové změny jako například zvýšení nezávislosti na rodině a získání pozice ve vrstevnické skupině (Brewin & Statham, 2011). Během všech těchto změn spojených s přechodem se u žáků snižuje jejich propojenost a sounáležitost vůči škole, což je spojováno s již dříve zmíněnými pocity deprese a úzkosti. Lester et al. (2013) ve svém výzkumu prokázali, že zvýšená míra propojenosti a sounáležitosti se školou (*school connectedness*) snižuje pocity úzkosti a deprese, které mohou provázet přechod. Autoři proto doporučují zaměřit se na podporu dětí během tohoto období změn. Důležitý význam podpory dětí během přechodu mezi 1. a 2. stupněm zdůrazňují také Rice et al. (2008), kteří upozorňují na nedostatky v metodách měřících obavy dětí během tohoto přechodu. Sami autoři se pokusili o vývoj metody, která by dokázala zjistit míru obav dětí z tohoto přechodu. Více takových metod může pomoci k vytvoření programů podporujících školní přechod žáků.

Přechodem mezi 1. a 2. stupněm základní školy se ve svém výzkumu zabývali také Gniewosz et al. (2012), kteří se zaměřili na procesy sloužící jako zdroje pro utváření akademického sebepojetí žáků. Autoři zmapovali tyto procesy před, během a po přechodu na druhý stupeň základní školy. Ukázalo se, že během přechodu ztratily na důležitosti školní známky pro utváření akademického sebepojetí a naopak se zvýšila potřeba rodičovských kompetencí (podpora ze strany rodičů) jako zdrojů informací pro utváření sebepojetí. Po přechodu se význam školních známek jako zdroje opět zvýšil a význam rodičovských kompetencí opět snížil. Autoři interpretují tyto výsledky jako odlišné zdůrazňování různých zdrojů informací k vytvoření sebepojetí, přičemž během přechodu ztrácejí školní známky svou informační hodnotu pro sebehodnocení kvůli změněnému referenčnímu rámci. Aby si žáci uchovali stabilní a dobré sebehodnocení, orientují se raději na jiné zdroje, než jsou známky, což v tomto případě byla podpora jejich kompetencí ze strany rodičů. Po přechodu se opět žáci vrátili k původnímu zdroji informací, tedy ke školním známkám.

Způsob, jakým bude dítě se změnami spojenými se školním přechodem nakládat, je ovlivněn nejrůznějšími faktory. Některé z dětí jsou již předem určeny k vyšší míře zranitelnosti během stresujících životních událostí, tedy i během přechodu mezi stupni základní školy. Velkou roli ve zvládnání změn hraje rovnováha mezi *ochrannými a rizikovými faktory*, které ovlivňují úspěšnost či neúspěšnost žáka během přechodu. Jedním z nejdůležitějších vnitřních ochranných faktorů jsou dle Rudolpha et al. (2001) seberegulační procesy jedince. V jejich výzkumu se prokázaly interindividuální rozdíly

v prožívání změny spojenou s přechodem na 2. stupeň. Klíčovou roli zde hrají právě přesvědčení o self-efficacy, která určují, s jakou úspěšností dítě změnou projde. Jejich výzkum prokázal, že děti s vyšší úrovní vnímané kontroly a self-efficacy prožívaly tento přechod bez větších obtíží, zatímco žáci s nižší úrovní se potýkali s těžkostmi. Nejenom, že úroveň akademické self-efficacy v tomto věku ovlivňuje prožívání změn způsobených přechodem, ale může mít i vliv na budoucí spokojenost jedinců s prací či jejich nezaměstnanost. Tento fakt podpořil výzkum Piquarta et al. (2003), který prokázal, že žáci s vyšší akademickou self-efficacy ve věku 12-15 let se v dospělosti projevují vyšší spojeností se zaměstnáním, větší motivací k výkonu a je u nich i nižší míra nezaměstnanosti. Vedle akademické self-efficacy existuje celá řada dalších ochranných faktorů, které napomáhají dítěti v lepší adaptaci na nové podmínky. Jedná se zejména o dobré sociální dovednosti žáka, jeho pozitivní očekávání výsledků s ním spojený optimismus, ale například také dostatečná nebo alespoň průměrná emoční inteligence (West, Sweeting & Young, 2010). Jako další ochranné faktory během školního období uvádějí Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) pozitivní sebepojetí žáka, schopnost řešení problémů, rychlost a efektivní využití talentů a zájmů, využívání flexibilních forem zvládnutí stresu, dostatečné sebevědomí a již zmiňované přesvědčení o self-efficacy. Svou roli zde jako ochranný faktor mohou hrát i vztahy s vrstevníky, které souvisejí se sociálními dovednostmi žáka. Zajímavou studii provedli Tomada et al. (2005), kteří zkoumali roli kamarádství během školního přechodu. Ukázalo se, že žáci mající ve školním kolektivu kamaráda prožívají přechod bez větších obtíží a celkově se lépe vyrovnávají se stresujícími životními událostmi než děti bez kamaráda. Kamarád může zastávat též funkci modelu, proto způsob jakým se kamarád vyrovnává se změnou, může do velké míry ovlivnit prožívání přechodu samotného jedince.

Mezi základní rizikové faktory znesnadňující přestup na 2. stupeň základní školy patří nejrůznější socio-demografické faktory. Jedná se o mužské pohlaví, jinou etnickou skupinu či nízký socioekonomický status rodiny, ze které dítě pochází (Bailey & Baines, 2012). V ohrožení jsou během přechodu děti se speciálními potřebami nebo děti se sníženou úrovní nějakých schopností. Jako rizikový faktor může působit i předchozí nevhodné či nežádoucí chování žáka. Děti s kázeňskými problémy prožívají během přechodu větší obtíže. Jako další rizikové faktory je možné uvést například špatné copingové strategie žáka s nimi spojenou vyšší úzkostností nebo nízké sebevědomí dítěte.

Svou roli může hrát i ta skutečnost, zda se dítě v minulost během školní docházky setkala se šikanou (West, Sweeting & Young, 2010).

## II. Empirická část

---

### 1 Výzkumný problém a cíle práce

Výzkum v empirické části této práce byl realizován v rámci většího výzkumného projektu *Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího*, který je podpořen grantem Grantové agentury České republiky (13-28254S) - Předkladatel: PhDr. Simona Hoskocová, PhD.; Spoluřešitelky: PhDr. Lenka Krejčová, PhD.; Prof. Lenka Šulová, CSc.. Tento projekt si klade za cíl zjištění vývoje akademické self-efficacy v životních etapách, které mohou působit na děti a dospívající jako zátěžové. Jedná se o školní přechody žáků mezi jednotlivými stupni vzdělávání. V rámci této diplomové práce bude výzkum zaměřen na zjišťování vývoje akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny během přechodu mezi 1. a 2. stupněm základního vzdělání, tedy mezi 5. a 6. třídou základní školy. Vývoj akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny bude sledován ve třech časových obdobích – před přechodem, krátce po přechodu a naposledy po delší době od přechodu, kdy jsou již žáci adaptováni na změnu spojenou s přechodem. Na obecné rovině byly definovány 2 hlavní výzkumné problémy a dílčí cíle výzkumu:

- **Výzkumné problémy**

*Jak se mění úroveň akademické self-efficacy žáků během jejich přechodu z 1. na 2. stupeň základního vzdělání?*

*Jak se mění emocionální prožívání změny žáků během jejich přechodu z 1. na 2. stupeň základního vzdělání?*

- **Cíle výzkumu**

*Porovnat úroveň akademické self-efficacy žáků před a po přechodu na 2. stupeň základního vzdělání.*

*Porovnat změny v emocionálním prožívání změny žáků před a po přechodu na 2. stupeň základního vzdělání.*

*Prokázat rozdíly v úrovni akademické self-efficacy mezi chlapci a dívkami během tohoto přechodu.*

*Najít rozdíly mezi žáky z velkých měst a žáky z malých měst a obcí v jejich úrovni akademické self-efficacy během tohoto přechodu.*

*Prozkoumat vliv studijního průměru žáků na úroveň jejich akademické self-efficacy během tohoto přechodu.*

*Porovnat mezi sebou žáky v úrovni akademické self-efficacy během přechodu v závislosti na velikosti rodiny, ze které pochází.*

*Prozkoumat rozdíly mezi žáky v úrovni akademické self-efficacy během přechodu v závislosti na počtu sourozenců.*

*Porovnat rozdíly mezi žáky v úrovni akademické self-efficacy během přechodu v závislosti na účasti žáků v adaptačním kurzu.*

## **1.1 Hypotézy**

Z výše uvedených cílů výzkumu a na základě odborné literatury v teoretické části této práce byly vytvořeny 2 hlavní výzkumné hypotézy:

**H<sub>1</sub>:** Žáci mají signifikantně nižší úroveň akademické self-efficacy (ASE) po přechodu na 2. stupeň základního vzdělání než před tímto přechodem.

**H<sub>2</sub>:** Žáci mají signifikantně nižší úroveň emocionálního prožívání změny (ECh) po přechodu na 2. stupeň základního vzdělání než před tímto přechodem.

Vzhledem ke zkoumaným proměnným v tomto výzkumu byly dále definovány dílčí výzkumné hypotézy:

**H<sub>3</sub>:** Žáci s lepším prospěchem mají signifikantně vyšší úroveň akademické self-efficacy (ASE) během přechodu.

**H<sub>4</sub>:** Dívky během přechodu dosahují signifikantně vyšší úrovně akademické self-efficacy (ASE).

**H<sub>5</sub>:** Žáci z velkých rodin dosahují během přechodu signifikantně nižší úrovně akademické self-efficacy (ASE) než žáci z malých rodin.

**H<sub>6</sub>:** Žáci s více sourozenci dosahují během přechodu signifikantně nižší úrovně akademické self-efficacy (ASE) než žáci s menším počtem sourozenců.

**H<sub>7</sub>:** Žáci z větších měst dosahují během přechodu signifikantně vyšší úroveň akademické self-efficacy (ASE) než žáci z menších měst a obcí.

**H<sub>8</sub>:** Žáci, kteří prošli adaptačním kurzem, mají po přechodu signifikantně vyšší úroveň akademické self-efficacy (ASE).

## 2 Popis metodologického rámce

### 2.1 Typ výzkumu

Pro tuto práci byl zvolen kvantitativní způsob sběru dat pro zmapování úrovně akademické self-efficacy a emociálního prožívání změny žáků během jejich přechodu na 2. stupeň základní školy. Konkrétně byla provedena longitudinální srovnávací studie, která mezi sebou porovnávala 3 skupiny dat – před přechodem, po přechodu a delší dobu po adaptaci na změnu (červen, září, listopad). Během těchto tří období byla kvantitativně u žáků měřena úroveň akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny.

### 2.2 Metody získávání dat

Pro zjišťování úrovně akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny byl v rámci studie *Tranzitorní momenty v životě dítěte a dospívajícího* vytvořen dotazník, který měl na obecné rovině podat informace o tom, jak dítě vnímá sebe sama jako žáka. Dotazník se skládá z několika částí, které byly vybrány za účelem zmapování důležitých proměnných v tomto výzkumu. Kompletní podoba dotazníku nebude v rámci diplomové práce zveřejněna, protože se některé části dotazníku skládají ze standardizovaných metod, na které se vztahuje autorské právo. První část dotazníku se zaměřuje na demografické údaje o žácích, jejich prospěch a hodnocení chování ve škole.

Druhou část tvoří překlad standardizovaného dotazníku „*Myself as a learner scale*“ (Burden, 1998) – **MALS**. Jedná se o jednoduchou sebesuzovací škálu, která ale obsahuje dostatečný počet položek pro zjištění různých aspektů sebepojetí žáka. Metoda je standardizovaná pro žáky ve věku od 9 do 16 let a je schopna rozlišit děti s průměrným, vysokým i nízkým sebepojetím. Nejvíce se dotazník zaměřuje na zjišťování vnímání pozitivních nároků, které škola na dítě klade. Dle MALS je možné identifikovat děti s výrazně nižším skóre, které trpí tzv. naučenou bezmocností, aniž by se tento fakt musel



projevovat na jejich školních výsledcích. Je možné rozpoznat i ty žáky, kteří se naopak výrazně nadhodnocují. Český překlad anglického originálu pořídila Draberová (2012).

Třetí část dotazníku tvoří upravená verze škály „*Child self-efficacy scale*“ (Bandura, 2006) – **ChSE**. V tomto případě nebyly přeloženy všechny originální položky, ale vzhledem k cíli výzkumu byly vybrány pouze ty, které se zaměřují na seberegulaci při učení a sebeprosazení při tlaku vrstevníků na nežádoucí chování (došlo tedy k selekci položek původního dotazníku k účelům tohoto výzkumného šetření). Původní Bandurův dotazník pracuje s procentuálním vyjádřením respondentů s daným tvrzením. Pro účely tohoto projektu byla u transformovaného dotazníku použita pětistupňová škála. Po transformaci původní metody vznikl dotazník s celkovým počtem 17 položek. Český překlad vybraných položek zajistila opět Draberová (2012).

Čtvrtá část dotazníku je zaměřena na plnění domácích úkolů, respektive domácí přípravu žáků – **HW (*homework*)**. Tento dotazník tvoří deset položek, které vychází z již dříve realizovaného výzkumu Morgensternové a Šulové (2008), který byl zaměřen na vztah dětí k domácím úkolům.

Pátá a poslední část dotazníku je věnována očekávání a prožívání změny a představuje v podstatě kritérium adaptace dítěte - **ECh (*Emotions connected with change*)** a **%SE (*úroveň self-efficacy*)**. Tato část byla specificky pro výzkumný projekt (*Tranzitorní momenty v životě dítěte a dospívajícího*) vytvořena spoluřešitelkou PhDr. Lenkou Krejčovou, PhD. Tato část je zaměřena na 3 hlavní okruhy změny – měnící se nároky školy na samostatnost dítěte, vyšší náročnost učiva a také vnímání svého uplatnění ve třídě mezi vrstevníky. První otázka u každé ze tří oblastí je věnována úrovni self-efficacy v dané oblasti, kterou žáci vyjadřují procentem (**%SE**). Dále se na čtyřstupňové škále žák vyjadřuje k emocím, které v souvislosti s daným okruhem změny prožívá (**ECh**).

Celkový skóre akademické self-efficacy (**ASE**) je následně tvořen součtem skóre z částí MALS, ChSE a HW.

Jelikož se jedná o nově vytvořený dotazník za účelem této studie, byla provedena položková analýza testu a následně byly vytvořeny normy na původním červnovém výběrovém souboru z první vlny sběru dat. Tento výběrový soubor čítal 740 žáků 5. tříd (n=740). Podrobné výstupy z položkové analýzy jsou součástí příloh (viz příloha č. 1). Výstupy analýzy jednotlivých částí dotazníku jsou následující:

- **MALS** – Položková analýza ukázala, že všechny položky testu mají adekvátní obtížnost i diskriminační sílu. Odhad reliability byl proveden pomocí split-half reliability s dosaženou hodnotou  $r=0,87$ . Vnitřní konzistence testu byla měřena pomocí Cronbachova koeficientu alfa s dosaženou hodnotou  $\alpha=0,89$ . Test se tedy ukazuje jako dostatečně reliabilní.
- **ChSE** – Všechny položky v testu mají adekvátní obtížnost i diskriminační sílu. Split-half reliability dosáhla hodnoty  $r=0,89$  a vnitřní konzistence hodnoty  $\alpha=0,86$ . I tento dotazník se ukázal jako dostatečně reliabilní i přes redukci původního počtu položek originálního dotazníku.
- **HW** – Položková analýza tohoto dotazníku prokázala kritické hodnoty některých položek. Položka č. 6 nedostatečně korelovala s hrubým skóre ( $r=0,19$ ), neměla tedy dostatečnou diskriminační sílu. Jako nevhodná se ukázala též položka č. 8, která měla nedostatečnou diskriminační sílu ( $r=0,04$ ) a zároveň nízkou obtížnost položky ( $p=0,01$ ). Zřejmě kvůli nízkému počtu položek, dosahovala korelace mezi oběma polovinami testu pouze  $r_{1/2}=0,27$  a výsledná hodnota split-half reliability činila  $r=0,42$ . Vnitřní konzistence testu ukázala hodnotu  $\alpha=0,3$ . Tento dotazník se neprokázal jako dostatečně reliabilní. Hlavním důvodem může být nízký počet položek.
- **ECh** – Položková analýza dotazníku prokázala kritické hodnoty některých položek. Položky č. 5 (ve všech třech měřených oblastech) nedosáhly dostatečné diskriminační síly ( $r_1=0,12$ ;  $r_2=0,18$ ;  $r_3=0,13$ ). Všechny tyto 3 položky se tázaly na prožívanou změnu stejným způsobem, zda děti vidí změnu jako „výzvu“. Vzhledem k věku probandů je možné, že ještě nejsou schopni zcela pochopit význam tohoto pojmu a projevilo se to právě v položkové analýze. Ostatní položky prokázaly dostatečnou obtížnost i diskriminační sílu. Výsledná hodnota split-half reliability tohoto dotazníku činila  $r=0,83$  s vnitřní konzistencí  $\alpha=0,16$ .
- **ASE** – V tomto dotazníku dosáhlo větší množství položek nízké obtížnosti ( $p<0,2$ ). Nedostatečné diskriminační síly dosáhly pouze položky z části testu HW, který se celkově nejvíce ukázal jako dostatečně reliabilní. Výsledná hodnota split-half reliability činila  $r=0,91$  s vnitřní konzistencí  $\alpha=0,9$ .

Vzhledem k výsledkům položkové analýzy bylo nutné z celkového skóru akademické self-efficacy (ASE) vynechat část zaměřující se na domácí přípravu (HW), jejíž položky nesplňovaly základní psychometrické požadavky a zároveň test neprokázal dostatečnou reliabilitu. Všechny ostatní části dotazníku se ukázaly jako dostatečně reliabilní pro měření proměnných ve výzkumu. Pro zamezení zkreslení výsledků měření byla tedy část HW odstraněna a byla znovu provedena položková analýza dotazníku ASE, tentokrát bez položek zaměřujících se na domácí přípravu žáků (HW). Výsledky analýzy jsou následující:

- **ASE** – Položková analýza ukázala, že všechny položky testu mají adekvátní obtížnost i diskriminační sílu. Odhad split-half reliability dosáhl hodnoty  $r=0,92$  s vnitřní konzistenční tesu  $\alpha=0,91$ .

### 2.3 Metody zpracování a analýzy dat

Administrace prezentovaného dotazníku probíhala klasickou formou *tužka-papír*, přičemž žáci vyplňovali dotazník během jedné vyučovací hodiny. Všichni žáci měli pro vyplňování stejné podmínky a měli možnost doptat se na položky, které pro ně nebyly jasné či srozumitelné. Data z vyplněných dotazníků byla poté přenesena do online systému ([www.mojeanketa.cz](http://www.mojeanketa.cz)), který sloužil jako databáze pro sběr dat ze všech tří měřených období. Někteří z žáků vyplňovali dotazník ve všech třech obdobích ve formě tužka-papír během vyučování, jiní žáci kvůli organizaci výzkumu vyplňovali dotazník z domova přímo do online systému, na který jim byl poslán odkaz přes e-mailu rodičů uvedený v informovaném souhlasu. Data z jednotlivých částí dotazníku se zpracovávala následujícím způsobem:

- **MALS** – Tato škála obsahuje celkem 20 položek a 5 stupňů odpovědi. Minimální hrubý skór tedy činí 20 bodů a maximální 100 bodů. Některé položky v dotazníku jsou obrácené, k čemuž bylo při výpočtu hrubých skóru přihlédnuto
- **ChSE** – Tato škála obsahuje celkem 17 položek, na které je opět možné odpovědět na pětistupňové škále. Minimální dosáhnuté hrubé skóre je tedy 17 bodů a maximální dosažitelné skóre činí 85 bodů.
- **HW** – Tato škála obsahuje 10 položek a 5 stupňů odpovědi. Minimální hrubé skóre činí 10 bodů a maximální 50 bodů.

- **ECh** – Tato škála obsahuje celkově (všechny 3 okruhy prožívané změny) 30 položek s možností odpovědi na čtyřstupňové škále. Minimální hrubý skór tedy činí 30 bodů a maximální 120 bodů.
- **%SE** – Na této škále se žáci vyjadřují procentem ke každé z 3 měřených oblastí změny. Minimální skóre tedy činí 0 bodů (0%) a maximální 30 bodů (300%).
- **ASE**- Tato škála byla původně tvořena součtem hrubých skóru z částí MALS, ChSE a HW. Nejnižší možný hrubý skór tedy činil 47 bodů a maximální 235 bodů. Na základě výsledků položkové analýzy byla ovšem část HW vyřazena pro přesnost a korektnost výsledků. Škála ASE se tedy skládá ze součtu hrubých skórů částí MALS a ChSE. Nejnižší možný hrubý skór činí 37 bodů a maximální skór 185 bodů.

Všechny hrubé skóry z jednotlivých částí dotazníku byly statisticky analyzovány a dále zpracovávány v standardizovaném softwaru SPSS od IBM. Statistická analýza je dále popsána ve výsledcích této práce.

## 2.4 Etické problémy a způsob jejich řešení

Jelikož je výzkumný projekt zaměřen na děti v nezletilém věku, bylo potřeba získat informované souhlasy zákonných zástupců žáků. Informovaný souhlas obsahoval krátký popis projektu a jeho zaměření. Anonymita dat byla zajištěna kódováním jednotlivých probandů. Žádný z žáků nevyplňoval své osobní údaje, ale poskytl pouze kód složený z písmen jeho příjmení a z čísel jeho data narození. Díky tomuto kódu bylo možné dohledat data jednotlivých probandů ve všech měřených obdobích a zároveň byla zachována jejich anonymita. Rodiče vyplnili do informovaného souhlasu svou e-mailovou adresu pro dohledání žáků, kteří by v další vlně měření nebyli přítomní a dostali by tak e-mailem odkaz na vyplnění dotazníku online. Rodiče žáků svým podpisem souhlasili s účastí jejich dítěte na výzkumném projektu a zároveň měli možnost zažádat si o zpětnou vazbu výsledků svého dítěte. Žádné dítě nebylo testováno, aniž by odevzdalo podepsaný informovaný souhlas od rodičů. Podoba použitého informovaného souhlasu je součástí příloh (viz příloha č. 2).

## **3 Výběrový soubor**

### **3.1 Způsob výběru**

Při vybírání výzkumného souboru byl zvolen namátkový, ale kritériální výběr probandů. Namátkově byly osloveny základní školy zejména ve středních a jižních Čechách a do výzkumného projektu se poté zařadily ty instituce, které vyjádřily zájem a ochotu spolupracovat. V jednotlivých třídách se následně do projektu zařadili ti žáci, kteří doručili podepsaný informovaný souhlas zákonného zástupce.

### **3.2 Kritéria výběru**

Jak již bylo uvedeno, výběr probíhal namátkově, ale měl určitá kritéria pro zařazení do výzkumného vzorku. Aby byl výběrový soubor dostatečně reprezentativní, bylo potřeba zařazovat do vzorku žáky, kteří jsou na konci 5. ročníku základní školy. Jako kritérium nebyl tedy použit věk probandů, ale příslušnost ke skupině žáků 5. tříd. Jako další kritérium je možné uvést typ instituce, kdy byly osloveny pouze klasické základní školy (základní, základní umělecké či soukromé), které jsou zaměřeny na většinovou populaci. Do vzorku tedy nebyly zařazeny školy speciální nebo praktické.

Z původního výběrového souboru měřeného v červnu ( $n=740$ ) museli být odebráni ti probandi, u kterých se nepodařilo získat data ze všech třech měřených období (tedy i září a listopad). Jako další kritérium pro výběr do konečného výběrového souboru je tedy možné uvést i vyplnění dotazníku za všechny tři měřená období.

### **3.3 Charakteristiky výběrového souboru**

Původní výběrový soubor byl tvořen žáky, kteří vyplnili dotazník v první vlně sběru dat, tedy v červnu (před přechodem na 2. stupeň). Tento soubor byl dostatečně obsáhlý ( $n=740$ ), aby se na něm mohla provést položková analýza dotazníku a vytvoření norem. Jelikož byla studie longitudinální a obtížná na organizaci, byla návratnost dotazníků poměrně nízká a to zejména u žáků, kteří vyplňovali dotazník v dalších vlnách sběru dat přes odkaz poslaný přes e-mail rodičů. Pro účely této studie bylo potřeba vytřídit a spárovat data získaná ve všech třech měřených obdobích (červen, září, listopad). Po této selekci dat bylo možné dojít ke konečnému výběrovému souboru pro účely této studie. Konečný výběrový soubor se tedy skládal pouze z žáků, od kterých bylo možné získat data ze všech

měřených obdobích. Tento výsledný výběrový soubor čítal celkem 173 respondentů (n=173).

Výběrový soubor (n=173) se skládal z žáků 5. tříd (červen) ve věku od 10-12 let. Četnosti vzhledem k věku respondentů ukazuje následující tabulka (Tabulka č. 1):

**Tabulka č. 1**

	Četnosti	Procenta
10	15	8.7
11	139	80.3
12	19	11.0
Celkem	173	100.0

Ve výběrovém souboru bylo vyvážené rozložení pohlaví respondentů. Dívky byly v souboru zastoupeny z 50,9% (88 dívek) a chlapci tvořili 49,7% celkového souboru (85 chlapců). Pro ilustraci slouží následující tabulka (Tabulka č. 2):

**Tabulka č. 2**

	Četnosti	Procenta
Chlapci	85	49.1
Dívky	88	50.9
Celkem	173	100.0

Respondenti byli rozděleni podle velikosti svého bydliště, přičemž byly vytvořeny dvě skupiny respondentů. Jednu skupinu tvoří žáci pocházející z větších měst (více než 30 tisíc obyvatel) a druhou skupinu žáci pocházející z malých měst a obcí (méně než 30 tisíc obyvatel). Žáci z menších měst a obcí byli v souboru zastoupeny z 58,4% (101 respondentů) a žáci z větších měst byli v zastoupení 41,6% (72 respondentů). Rozložení v souboru demonstruje následující tabulka (Tabulka č. 3):

**Tabulka č. 3****Velikost bydliště respondentů**

	Četnosti	Procenta
méně než 30 tis.	101	58.4
více než 30 tis.	72	41.6
Celkem	173	100.0

Rozdělení respondentů proběhlo i na základě počtu sourozenců. Pro lepší manipulaci s daty byly vytvořeny 4 kategorie respondentů: jedináčci, respondenti s jedním sourozencem, respondenti s 2-3 sourozenci a jako poslední respondenti se 4 a více sourozenci. Jedináčci byli ve výběrovém souboru zastoupeni 11.6%, respondenti s 1 sourozencem tvořili 54.3%, respondenti s 2-3 sourozenci byli v zastoupení 28.9% a respondentů se 4 a více sourozenci bylo 5.2%. Pro ilustraci počtu sourozenců slouží tabulka č. 4:

**Tabulka č. 4****Počet sourozenců respondentů**

	Četnosti	Procenta
1 sourozenec	20	11.6
2-3 sourozenci	94	54.3
4 a více sourozenců	50	28.9
4 a více sourozenců	9	5.2
Celkem	173	100.0

Dále byli respondenti rozděleni dle velikosti rodiny, respektive podle toho, kolik dospělých s nimi žije v jedné domácnosti. Data byla opět rozdělena do kategorií dle počtu členů domácnosti: neúplná rodina (žáci pocházející z domácnosti pouze s 1 dospělým), úplná rodina (2 dospělí), širší rodina (3-4 dospělí) a rozšířená rodina (5 a více dospělých). Do poslední kategorie rozšířené rodiny spadali i žáci z dětských domovů. Žáků pocházejících z neúplné rodiny bylo 12.1%, žáků z úplných rodin 64.7%, žáků z širších rodin bylo 19.1% a neposlední řadě žáků z rozšířených rodin byla 4% z celkového vzorku. Pro ilustraci slouží tabulka č. 5:

**Tabulka č. 5****Velikost rodiny respondentů**

	Četnosti	Procenta
neúplná	21	12.1
úplná	112	64.7
širší	33	19.1
rozšířená	7	4.0
Celkem	173	100.0

Výběrový soubor bylo možné rozdělit také dle účasti žáků na adaptačním kurzu. Rozložení ve vzorku bylo v tomto případě vyvážené. Adaptačního kurzu se zúčastnilo 87 žáků (50.3%) a naopak 86 žáků (49.7%) adaptačním kurzem neprošlo. Ilustraci poskytuje následující tabulka (Tabulka č. 6):

**Tabulka č. 6****Účast na adaptačním kurzu**

	Četnosti	Procenta
ano	87	50.3
ne	86	49.7
Celkem	173	100.0

Z kompletního výběrového souboru dostal sníženou známku z chování pouze 1 respondent, 3 z nich obdrželi ředitelskou důtku a 13 respondentů bylo postihnuto za své chování důtkou třídního učitele. Vzhledem k nízkému počtu respondentů s kázeňskými problémy, nebyla tato proměnná ve výzkumu blíže zkoumána.



## 4 Výsledky

### 4.1 Statistická analýza dat

Před samotným testováním hypotéz bylo potřeba otestovat normalitu dat za účelem výběru vhodných statistických testů. Analýza normality prokázala u všech měřených částí dotazníku normální rozložení dat ve výběrovém souboru. Další statistická analýza mohla být tedy zpracovávána pomocí parametrických metod. Výsledky testu normality ukazuje tabulka č. 7:

Tabulka č. 7

	MALS_C	ChSE_C	%SE_C	Ech_C	ASE_C
N	173	173	173	173	173
Průměr	68.75	63.51	19.58	81.03	132.25
Std. odchylka	12.287	11.268	5.444	14.392	20.427
Kolmogorov-Smirnov Z	.543	1.053	1.053	.919	.802
Stat. významnost	.930	.218	.217	.367	.541

U všech měřených oblastí (ASE, MALS, ChSE, Ech a %SE) byla na základě Kolmogorov-Smirnovova testu přijata nulová hypotéza o normálním rozložení dat na hladině významnosti  $p < 0,01$ .

Pro testování hypotézy  $H_1$  byl použit Friedmanův test za účelem prokázání změn v úrovni akademické self-efficacy (ASE) během 3 měřených období (červen, září, listopad). Výsledky testování ukazují následující tabulky č. 8 a č. 9:

Tabulka č. 8

	Průměr	Std. odchylka	Minimum	Maximum
ASE_C	132.25	20.427	91	180
ASE_Z	130.76	19.571	66	170
ASE_L	131.77	19.029	77	174

Tabulka č. 9

N	173
Chi-Square	.155
df	2
Stat. významnost	.926

Výsledek Friedmanova testu neprokázal statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy (ASE) během 3 měřených období: červen (M=132,25; SD=20,43), září (M=130,76; SD=19,57) a listopad (M=131,77; SD=19,03),  $p=0,926$ . Statistickou významnost neprokázal ani párový t-test, který porovnával úroveň akademické self-efficacy (ASE) v červnu (M=132,25; SD=20,43) a září (M=130,76; SD=19,57),  $t(172)=0,969$ ;  $p=0,334$ ;  $d=0,07$ . **U hypotézy  $H_1$  byla tedy přijata nulová hypotéza na hladině významnosti  $p<0,05$ .**

S tímto zjištěním koresponduje též analýza jednotlivých částí dotazníku ASE, která neprokázala statisticky významný rozdíl mezi 3 měřenými obdobími. Neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni MALS během třech měřených období ( $p=0,089$ ) a stejně tak nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni ChSE během těchto měřených období ( $p=0,597$ ).

Za účelem testování hypotézy  $H_2$  byl opět použit Friedmanův test pro prokázání statisticky významného rozdílu v úrovni ECh během 3 měřených období. Výsledky analýzy ilustrují následující tabulky č. 10 a č. 11:

Tabulka č. 10

	Průměr	Std. Odchylka	Minimum	Maximum
Ech_C	81.03	14.392	28	117
Ech_Z	83.50	13.581	45	120
Ech_L	82.36	14.992	43	120

Tabulka č. 11

N	173
Chi-Square	4.378
df	2
Stat. významnost	.112

Výsledek Friedmanova testu neprokázal statisticky významný rozdíl v úrovni emocionálního prožívání změny (ECh) během 3 měřených období: červen (M=81,03; SD=14,39), září (M=83,5; SD=13,58) a listopad (M=82,36; SD=14,99),  $p=0,112$ . Jako statisticky významný se ovšem prokázal rozdíl testovaný párovým t-testem, který porovnával úroveň ECh v červnu (M=81,03; SD=14,39) a září (M=83,5; SD=13,58),  $t(172) = -2,046$ ;  $p=0,042$ ;  $d=-0,18$ . Výsledky testu ukazuje tabulka č. 12:

Tabulka č. 12

	Párové rozdíly		t	df	Stat. významnost
	Průměr	Std. odchylka			
Ech_C - Ech_Z	-2.468	15.866	-2.046	172	.042

Výsledky analýzy tedy prokázaly statisticky významný rozdíl v úrovni ECh mezi obdobími červen a září. Oproti očekáváním ovšem došlo mezi prvním a druhým měřením k statisticky významnému nárůstu skóru ECh. **U hypotézy H<sub>2</sub> byla tedy přijata nulová hypotéza na hladině významnosti  $p < 0,05$ . Zároveň byl se statistickou významností potvrzen její pravý opak.** S tímto zjištěním korespondují i výsledky z dílčí části dotazníku %SE, které ilustrují tabulky č. 13 a č. 14:

Tabulka č. 13

	Průměr	Std. odchylka	Minimum	Maximum
%SE_C	19.58	5.444	4	30
%SE_Z	21.12	6.032	7	30
%SE_L	21.60	6.328	3	30

Tabulka č. 14

N	173
Chi-Square	18.979
df	2
Stat. významnost	.000

Výsledky Friedmanova testu prokázaly statisticky významný rozdíl v úrovni %SE během 3 měřených období ( $p < 0,01$ ). Aby bylo možné zjistit, která měřená období se mezi sebou významně liší, bylo nutné provést párový t-test mezi jednotlivými páry měřených období. Výsledky t-testu prokázaly statisticky významný rozdíl v úrovni %SE v červnu ( $M=19,58$ ;  $SD=5,44$ ) a září ( $M=21,12$ ;  $SD=6,03$ ),  $t(172) = -3,226$ ;  $p=0,002$ ;  $d=-0,27$ . Statisticky významný rozdíl byl též prokázán v úrovni %SE v červnu ( $M=19,58$ ;  $SD=5,44$ ) a listopadu ( $M=21,6$ ;  $SD=6,33$ ),  $t(172) = -4,079$ ;  $p < 0,001$ ;  $d=-0,34$ . Mezi měřeními v září ( $M=21,12$ ;  $SD=6,03$ ) a listopadu ( $M=21,6$ ;  $SD=6,33$ ) nebyl nalezen signifikantní rozdíl v úrovni %SE,  $t(172) = -1,151$ ;  $p=0,251$ ;  $d=-0,08$ . Jednotlivé výsledky jsou uvedeny v tabulkách č. 15, 16 a 17:

Tabulka č. 15

**Párový T-test - %SE červen x %SE září**

	Párové rozdíly		t	df	Stat. významnost
	Průměr	Std. odchylka			
%SE_C - %SE_Z	-1.538	6.270	-3.226	172	.002

Tabulka č. 16

**Párový T-test - %SE červen x %SE listopad**

	Párové rozdíly		t	df	Stat. významnost
	Průměr	Std. odchylka			
%SE_C - %SE_L	-2.017	6.505	-4.079	172	.000

Tabulka č. 17

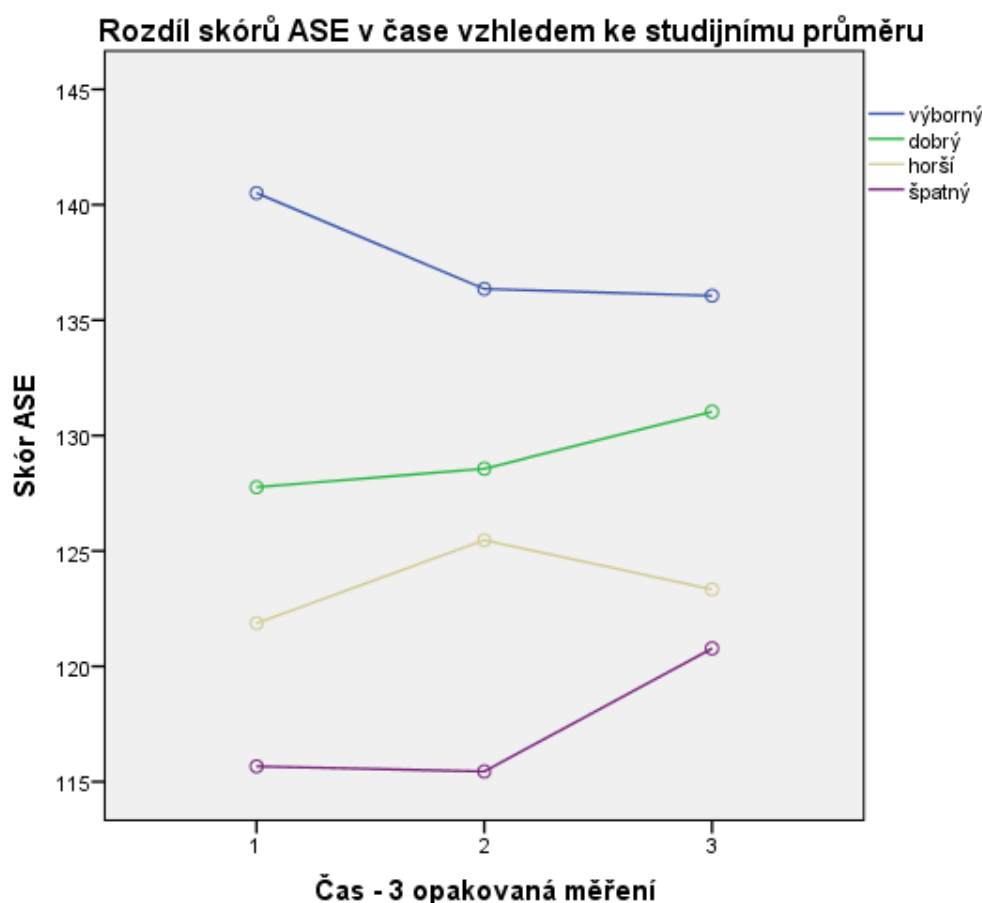
**Párový T-test - %SE září x %SE listopad**

	Párové rozdíly		t	df	Stat. významnost
	Průměr	Std. odchylka			
%SE_Z - %SE_L	-.480	5.484	-1.151	172	.251

Pro testování hypotézy  $H_3$  byl vybrán statistický test ANOVA pro opakované observace. Hlavním cílem analýzy bylo zjistit signifikantní rozdíly v úrovni akademické

self-efficacy (ASE) během 3 měřených období vzhledem k studijnímu průměru respondentů. Pro lepší manipulaci s daty byl studijní průměr žáků rozdělen do 4 kategorií: výborný (průměr známek 1-1,5), dobrý (1,6-2), horší (2-2,5) a špatný (2,5 a více). Analýza vnitroskupinových efektů neprokázala statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými měřeními,  $F(3; 1,717)=0,348$ ,  $p=0,674$ ,  $\eta_p^2=0,002$ , a zároveň nebyl prokázán ani interakční efekt času (jednotlivá měření) a studijního průměru,  $F(3; 5,152)=1,452$ ,  $p=0,204$ ,  $\eta_p^2=0,025$ . **Pro hypotézu H<sub>3</sub> byla tedy přijata nulová hypotéza na hladině významnosti  $p<0,05$ .** Výsledky analýzy ilustruje graf č. 1:

Graf č. 1



Jako statisticky významné se ovšem ukázaly výsledky analýzy meziskupinového efektu, což znamená, že existují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů dle jejich studijního průměru v průměrné úrovni ASE,  $F(3; 1,717)=12,192$ ;  $p<0,001$ ,  $\eta_p^2=0,178$ . Za účelem zjištění, které skupiny se mezi sebou významně liší, bylo nutné provést post hoc analýzu. Post hoc analýza byla provedena pomocí LSD testu,

jehož výsledky prokázaly statisticky významný rozdíl mezi několika skupinami (kategoriemi studijního průměru). Skupina se studijním průměrem *výborný* se projevuje statisticky vyšší průměrnou úrovní ASE než všechny ostatní skupiny (*dobrý*, *horší*, *špatný*),  $p \leq 0,001$ . Statisticky významný rozdíl se prokázal též mezi skupinami *dobrý* a *špatný*, přičemž respondenti s dobrým průměrem měli statisticky vyšší úroveň ASE než žáci se špatným průměrem,  $p=0,004$ . Výsledky této analýzy ilustruje tabulka č. 18:

Tabulka č. 18

Post hoc - LSD Test

MEASURE\_1  
LSD

(I) Studprumkategor	(J) Studprumkategor	Rozdíl průměrů (I-J)	Std. chyba	Stat. významnost
výborný	dobrý	8.52 <sup>*</sup>	2.574	.001
	horší	14.08 <sup>*</sup>	4.165	.001
	špatný	20.34 <sup>*</sup>	3.859	.000
dobrý	výborný	-8.52 <sup>*</sup>	2.574	.001
	horší	5.57	4.332	.201
	špatný	11.82 <sup>*</sup>	4.039	.004
horší	výborný	-14.08 <sup>*</sup>	4.165	.001
	dobrý	-5.57	4.332	.201
	špatný	6.26	5.200	.230
špatný	výborný	-20.34 <sup>*</sup>	3.859	.000
	dobrý	-11.82 <sup>*</sup>	4.039	.004
	horší	-6.26	5.200	.230

\*. Rozdíl průměrů je signifikantní na hladině 0,05

Za účelem testování hypotézy  $H_4$  byl použit statistický test ANOVA pro opakované observace. Hlavním cílem analýzy bylo zjistit signifikantní rozdíly v úrovni akademické self-efficacy (ASE) během 3 sledovaných období vzhledem k pohlaví respondentů. Analýza vnitroskupinových efektů neprokázala statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými měřeními,  $F(1; 1,713)=0,527$ ,  $p=0,563$ ,  $\eta_p^2=0,003$ , a zároveň nebyl prokázán ani interakční efekt času (jednotlivá měření) a pohlaví,  $F(1; 1,713)=0,819$ ,  $p=0,425$ ,  $\eta_p^2=0,005$ . Analýza meziskupinového efektu neprokázala statisticky významný rozdíl mezi pohlavími v průměrném skóru ASE,  $F(1; 1,713)<0,001$ ,  $p=0,988$ ,  $\eta_p^2<0,001$ . **Pro hypotézu  $H_4$  byla tedy přijata nulová hypotéza na hladině významnosti  $p<0,05$ .** Výsledky této analýzy ilustruje graf č. 2:

Graf č. 2



Tyto závěry potvrzují i výsledky t-testu, který byl použit pro testování dvou nezávislých skupin (chlapci a dívky) vzhledem k jejich rozdílu v celkovém skóru ASE mezi červnem a zářím. Výsledky nepotvrdily statisticky významný rozdíl mezi chlapci ( $M=0,47$ ;  $SD=13,95$ ) a dívkami ( $M= -0,95$ ;  $SD=11,34$ ) v úrovni jejich ASE před a po přechodu,  $t(171)=1,133$ ;  $p=0,259$ ;  $d=0,11$ . Výsledky testování ukazují tabulky č. 19 a č. 20:

Tabulka č. 19

**Rozdíl skóru ASE x pohlaví**

	Pohlaví	N	Průměr	Std. odchylka
Rozdíl skóru ASE	Chlapci	85	.4706	13.95195
	Dívky	88	-.9545	11.34000

Tabulka č. 20

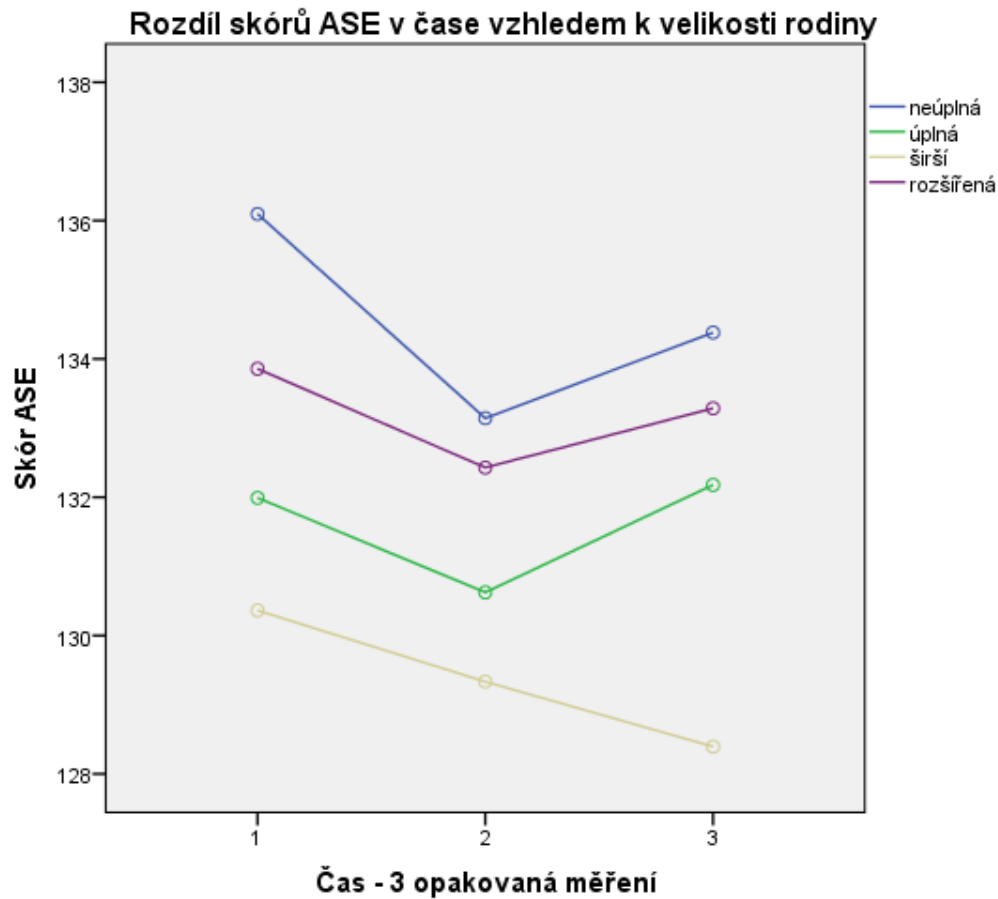
T-Test - ASE x pohlaví

		Levene's Test - rovnost rozptylů		T- test			
		F	Sig.	t	df	Stat. významnost	Rozdíl průměrů
ASE	Rovnost rozptylů	2.732	.100	1.133	171	.259	3.49826
	Nerovnost rozptylů			1.128	157.388	.261	3.49826

Za účelem testování hypotézy  $H_5$  byl použit statistický test ANOVA pro opakované observace. Hlavním cílem analýzy bylo zjistit signifikantní rozdíly v úrovni akademické self-efficacy (ASE) během 3 sledovaných období vzhledem k velikosti rodiny respondentů. Analýza vnitroskupinových efektů neprokázala statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými měřeními,  $F(3; 1,709)=0,27$ ,  $p=0,728$ ,  $\eta_p^2=0,002$ , a zároveň nebyl prokázán ani interakční efekt času (jednotlivá měření) a velikosti rodiny,  $F(3; 5,127)=0,109$ ,  $p=0,991$ ,  $\eta_p^2=0,002$ . Analýza meziskupinového efektu neprokázala statisticky významný rozdíl mezi skupinami vzhledem k velikosti rodiny v průměrném skóru ASE,  $F(3; 1,709)=0,455$ ,  $p=0,714$ ,  $\eta_p^2=0,008$ . **Pro hypotézu  $H_5$  byla tedy přijata nulová hypotéza na hladině významnosti  $p<0,05$ .** Výsledky této analýzy ilustruje graf č. 3:

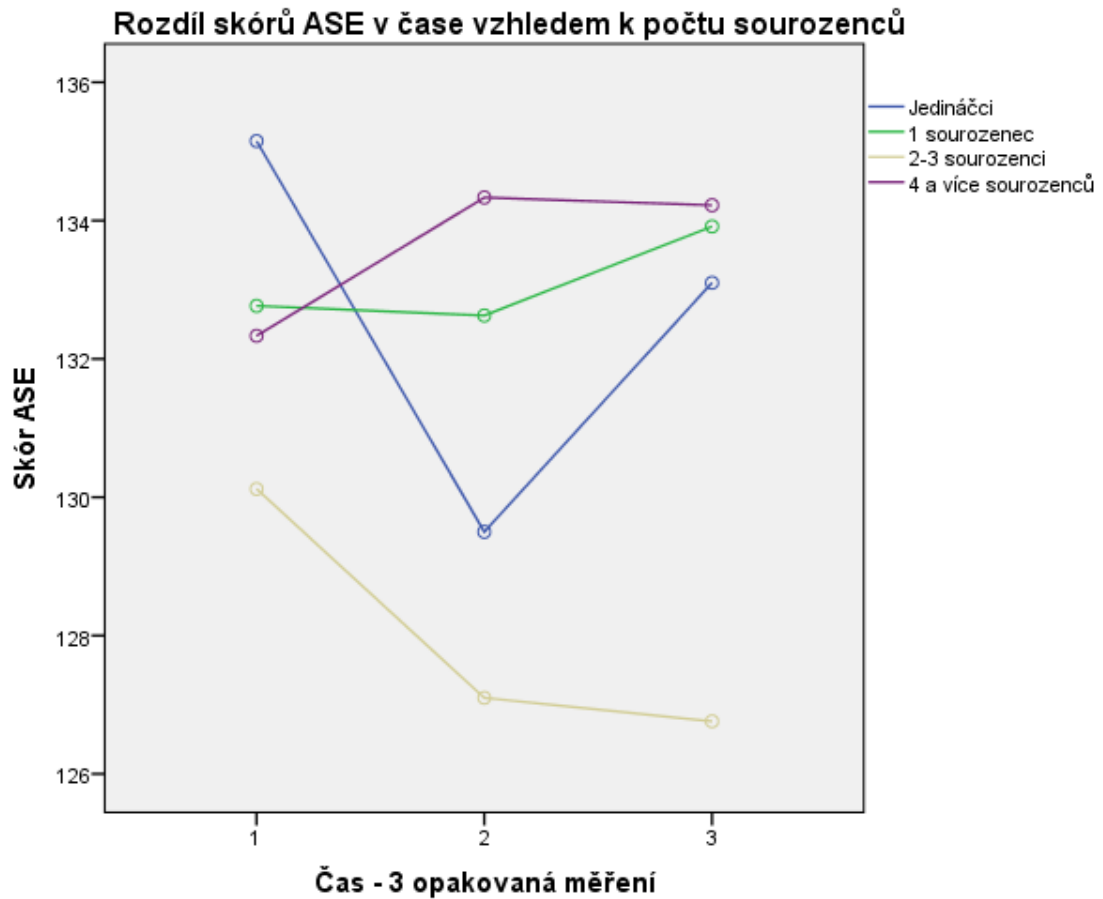


Graf č. 3



Za účelem testování hypotézy  $H_6$  byl opět použit statistický test ANOVA pro opakované observace. Hlavním cílem analýzy bylo zjistit signifikantní rozdíly v úrovni akademické self-efficacy (ASE) během 3 sledovaných období vzhledem k počtu sourozenců respondentů. Analýza vnitroskupinových efektů neprokázala statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými měřeními,  $F(3; 1,712)=0,335$ ,  $p=0,682$ ,  $\eta_p^2=0,002$ , a zároveň nebyl prokázán ani interakční efekt času (jednotlivá měření) a počtu sourozenců,  $F(3; 5,132)=0,523$ ,  $p=0,764$ ,  $\eta_p^2=0,009$ . Analýza meziskupinového efektu neprokázala statisticky významný rozdíl mezi skupinami vzhledem k počtu sourozenců v průměrném skóre ASE,  $F(3; 1,712)=1,162$ ,  $p=0,326$ ,  $\eta_p^2=0,02$ . **Pro hypotézu  $H_6$  byla tedy přijata nulová hypotéza na hladině významnosti  $p<0,05$ .** Výsledky této analýzy ilustruje graf č. 4:

Graf č. 4



Za účelem testování hypotézy  $H_7$  byl opět použit statistický test ANOVA pro opakované observace. Hlavním cílem analýzy bylo zjistit signifikantní rozdíly v úrovni akademické self-efficacy (ASE) během 3 sledovaných období vzhledem k velikosti bydliště respondentů. Analýza vnitroskupinových efektů neprokázala statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými měřeními,  $F(1; 1,712)=0,434$ ,  $p=0,617$ ,  $\eta_p^2=0,003$ , a zároveň nebyl prokázán ani interakční efekt času a velikosti bydliště,  $F(1; 1,712)=0,462$ ,  $p=0,601$ ,  $\eta_p^2=0,003$ . Analýza meziskupinového efektu neprokázala statisticky významný rozdíl mezi skupinami vzhledem k velikosti bydliště v průměrném skóru ASE,  $F(1; 1,712)=1,921$ ,  $p=0,168$ ,  $\eta_p^2=0,011$ . **Pro hypotézu  $H_7$  byla tedy přijata nulová hypotéza na hladině významnosti  $p<0,05$ .** Výsledky této analýzy ilustruje graf č. 5:

Graf č. 5



Tyto závěry potvrzují i výsledky t-testu, který byl použit pro testování dvou nezávislých skupin (respondenti z velkého a malého města či obce) vzhledem k jejich rozdílu v celkovém skóru ASE mezi červnem a zářím. Výsledky nepotvrdily statisticky významný rozdíl mezi respondenty z velkých měst ( $M = -0,18$ ;  $SD = 18,72$ ) a respondenty z malých měst a obcí ( $M = -2,44$ ;  $SD = 21,42$ ) v jejich úrovni ASE před a po přechodu,  $t(171) = -0,719$ ;  $p = 0,473$ ;  $d = 0,11$ . Výsledky testování ukazují tabulky č. 21 a č. 22:

Tabulka č. 21

**Rozdíl skóru ASE x velikost bydliště**

	Bydliště	N	Průměr	Std. odchylka
Rozdíl skóru ASE	méně než 30 tis.	101	-2.4356	21.42308
	více než 30 tis.	72	-.1806	18.71982

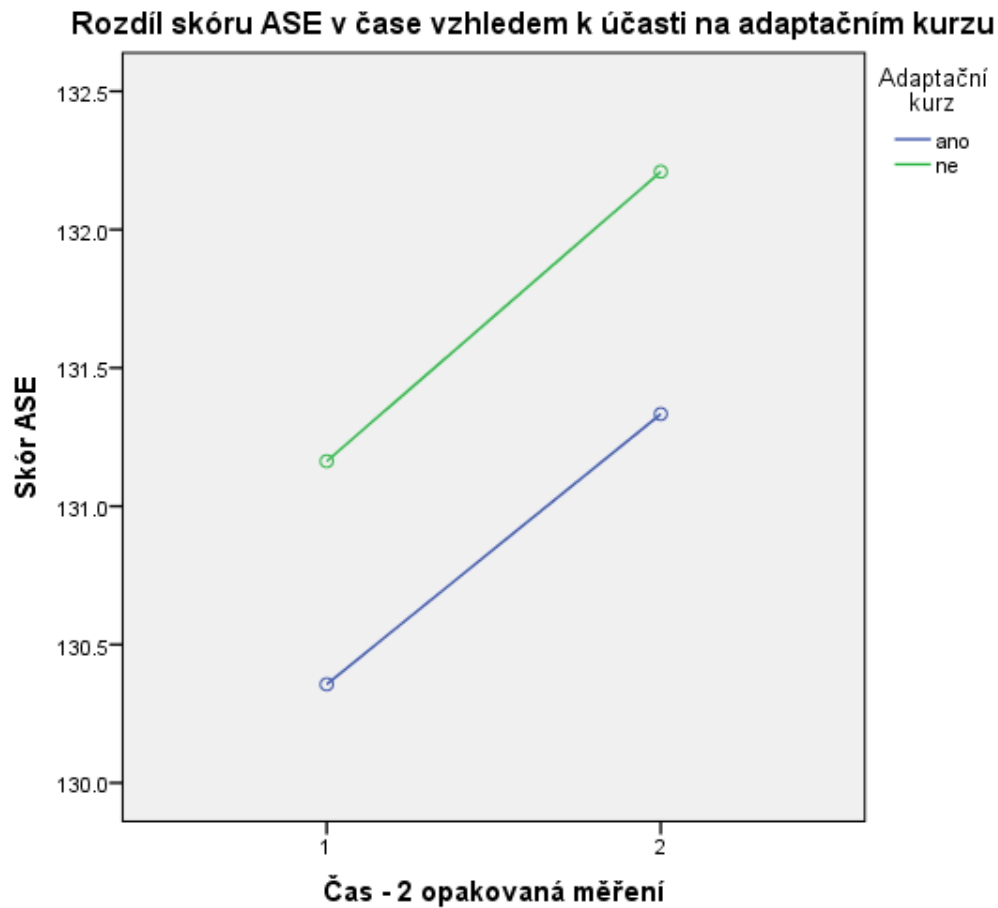
Tabulka č. 22

T-Test - ASE x velikost bydliště

		Levene's Test - rovnost rozptylů		T- test		
		F	Sig.	t	df	Stat. významnost
ASE	Rovnost rozptylů	1.810	.180	-.719	171	.473
	Nerovnost rozptylů			-.735	163.979	.463

Hypotéza  $H_8$  byla testována pomocí statistického testu ANOVA pro opakované observace. Hlavním cílem analýzy bylo zjistit signifikantní rozdíly v úrovni akademické self-efficacy (ASE) během 2 sledovaných období (září a listopad) vzhledem k účasti respondentů na adaptačním kurzu. Analýza vnitroskupinových efektů neprokázala statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými měřeními,  $F(1; 1)=0,795$ ,  $p=0,374$ ,  $\eta_p^2=0,005$ , zároveň nebyl prokázán statistický významný interakční efekt času a účasti na adaptačním kurzu,  $F(1; 1)=0,001$ ,  $p=0,976$ ,  $\eta_p^2<0,001$ . Analýza meziskupinového efektu neprokázala statisticky významný rozdíl mezi skupinami vzhledem k účasti na adaptačním kurzu v průměrném skóru ASE v jednotlivých měřeních,  $F(1; 1)=0,096$ ,  $p=0,757$ ,  $\eta_p^2=0,001$ . Výsledky této analýzy ilustruje graf č. 6:

Graf č. 6



Pro zpřesnění výsledků této analýzy byl použit ještě t-test pro porovnání dvou nezávislých skupin (účast a neúčast na adaptačním kurzu) vzhledem k jejich rozdílu v celkovém skóru ASE mezi zářím a listopadem. Výsledky nepotvrdily statisticky významný rozdíl mezi respondenty s účastí na adaptačním kurzu ( $M=0,977$ ;  $SD=14,89$ ) a respondenty bez účasti na adaptačním kurzu ( $M=1,05$ ;  $SD=14,96$ ) v jejich úrovni ASE po přechodu a po adaptaci na přechod,  $t(171) = -0,031$ ;  $p=0,976$ ;  $d=0,00$ . **Pro hypotézu  $H_8$  byla tedy přijata nulová hypotéza na hladině významnosti  $p<0,05$ .** Výsledky testování ukazují tabulky č. 23 a č. 24:

Tabulka č. 23

**Rozdíl skóru ASE x účast na adaptačním kurzu**

	Kurz	N	Průměr	Std. odchylka
Rozdíl skóru ASE	ano	87	.9770	14.88637
	ne	86	1.0465	14.95948

Tabulka č. 24

T-Test- ASE x adaptační kurz

		Levene's Test - rovnost rozptylů		T-Test		
		F	Sig.	t	df	Stat. významnost
ASE	Rovnost rozptylů	.001	.972	-.031	171	.976
	Nerovnost rozptylů			-.031	170.953	.976

## 4.2 Popis a interpretace výsledků

Výsledky statistické analýzy neprokázaly signifikantní rozdíl v úrovni akademické self-efficacy žáků během 3 měřených období. Nicméně průměrné hodnoty hrubých skóru ASE ukazují mírnou tendenci poklesu akademické self-efficacy těsně po přechodu, tedy v září a návrat k původním průměrným hodnotám ASE v listopadu. U žáků se tedy objevila tendence poklesu úrovně akademické self-efficacy těsně po přechodu na 2. stupeň.

Úroveň emocionálního prožívání změny (ECh) sice neprokázala statisticky významný rozdíl mezi 3 měřeními, ale jako statisticky významná se projevila změna skóru ECh mezi červnem (1. měření) a zářím (2. měření). V tomto případě došlo v září k statisticky významnému nárůstu průměrného hrubého skóru ECh. Dílčí část dotazníku zaměřující se na úroveň emocionálního prožívání změny (%SE) prokázala statisticky významný rozdíl ve všech 3 měřených období, přičemž signifikantní rozdíl byl prokázán mezi obdobími červen-září a červen-listopad. V obou případech došlo k nárůstu průměrného skóru %SE po přechodu. Tyto výsledky prokázaly, že žáci vnímají přechod jako důležitou změnu, ale oproti očekáváním nepřináší tato změna negativní emoce. U žáků došlo po přechodu k statisticky významnému nárůstu ECh, tudíž změnu vnímají spíše pozitivně a neobjevují se u nich negativní emoce spojené se změnou. Žáci během tohoto přechodu věří, že dobře zvládnou nároky učiva i nároky nových učitelů.

Zjišťování rozdílů v úrovni ASE vzhledem ke studijnímu průměru respondentů přineslo zajímavé výsledky. Nebyl sice prokázán statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými měřeními či interakční efekt času a studijního průměru, ale bylo možné prokázat meziskupinový efekt mezi jednotlivými skupinami (kategoriemi studijního průměru) v průměrném skóru ASE. Výsledky analýzy ukázaly, že žáci s výborným

studijním průměrem (1-1,5) mají signifikantně vyšší úroveň akademické self-efficacy (ASE) než žáci s dobrým (1,6-2), horším (2-2,5) a špatným průměrem (2,5 a více). Jako signifikantní se ukázal též rozdíl mezi skupinami *dobry* a *špatny* průměr, přičemž žáci s dobrým průměrem měli signifikantně vyšší úroveň ASE než žáci se špatným průměrem. Zajímavé informace přineslo i pozorování tendencí ke změně skóru ASE během přechodu vzhledem ke studijnímu průměru respondentů. Nejenom, že žáci s výborným průměrem mají signifikantně vyšší úroveň ASE, ale zároveň se u nich jako u jediné skupiny projevila tendence k poklesu ASE během přechodu. U skupin s dobrým a špatným průměrem zůstávala úroveň ASE během přechodu stabilní a u skupiny s horším průměrem došlo po přechodu i k mírnému nárůstu hrubého skóre ASE.

Zkoumání změn v úrovni ASE vzhledem k pohlaví neprokázalo statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Hypotéza  $H_4$  předpokládala vyšší úroveň ASE během přechodu u dívek, což bylo na výzkumném souboru vyvráceno. Výsledky analýzy ovšem přinesly zajímavé informace. Dívky měly tendenci k vyšší úrovni ASE před přechodem, ale těsně po přechodu (září) u nich došlo k výraznějšímu poklesu. Při třetím měření (listopad) u nich opět byla tendence k mírnému zvýšení ASE. Naopak chlapci před přechodem měli nižší úroveň ASE než dívky, ale těsně po přechodu (září) nedošlo ke snížení, ale objevovala velmi mírná tendence k nárůstu skóru ASE. Výsledky je možné interpretovat tak, že chlapci obecně nevnímají změnu jako přelomovou a stresující a mají tendence udržovat si stabilní úroveň akademické self-efficacy během tohoto přechodu. Naopak u dívek je tato změna vnímaná odlišným způsobem a odráží se to poté v poklesu jejich úrovně akademické self-efficacy. U dívek se tedy změna spojená s přechodem mírně projevila sníženou úrovní ASE, zatímco u chlapců tomu tak nebylo.

Výsledky analýzy úrovně ASE během přechodu vzhledem k velikosti rodiny žáků neprokázaly statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Hypotéza  $H_5$  o vyšší úrovni ASE u žáků z méně početných rodin musela být tedy zamítnuta. Ačkoliv měli žáci z širších rodin mírnou tendenci k nižšímu skóre ASE než žáci z úplných nebo neúplných rodin, žáci z rozšířených rodin neprojevili žádnou tendenci mít nižší skór ASE než žáci z méně početných rodin. U všech respondentů nehledě na velikost rodiny došlo k mírnému poklesu ASE během přechodu, ale po adaptaci na změnu (listopad) byla opět zaznamenána tendence k nárůstu úrovně akademické self-efficacy. Pouze u žáků z širších rodin se tento trend neprojevil. U těchto žáků se neprojevilo opětovné navýšení skóru ASE po adaptaci na změnu (listopad). Žáci z širších rodin tedy mohou mít větší problémy

s adaptací na změnu spojenou s přechodem nebo jim adaptace na tuto změnu trvá delší dobu než žákům z menších rodin.

Zkoumání změn v úrovni ASE během přechodu vzhledem k počtu sourozenců neprokázalo statisticky významný rozdíl a hypotéza  $H_6$  o vyšším skóre ASE u žáků s menším počtem sourozenců byla vyvrácena. Nehledě na tuto skutečnost přinesla analýza zajímavé informace o změně skóre ASE vzhledem k počtu sourozenců respondentů. Jedináčci měli tendenci k vyššímu počátečnímu skóre ASE (červen) než žáci se sourozenci. U jedináčků a žáků se 2-3 sourozenci došlo po přechodu k mírnému poklesu ASE oproti žákům s 1 nebo 4 a více sourozenci, kteří si udržovali poměrně stabilní úroveň ASE po celou dobu. U žáků se 4 a více sourozenci byl dokonce vyzorován trend k nárůstu ASE po změně (září), což by mohlo znamenat, že žáci s 4 a více sourozenci nevnímají změnu jako tak důležitou či přelomovou jako například jedináčci.

Analýza úrovně akademické self-efficacy (ASE) během přechodu vzhledem k velikosti bydliště respondentů neprokázala statisticky významný rozdíl mezi skupinami a hypotéza  $H_7$  byla vyvrácena. Naopak oproti očekáváním byla původní úroveň ASE před přechodem (červen) vyšší u žáků z menších měst a obcí. U těchto žáků došlo po přechodu (září) k mírnému poklesu ASE a po adaptaci (listopad) se objevovala tendence k opětovnému nárůstu v úrovni ASE. U skupiny žáků z velkých měst byla tendence k nižšímu počátečnímu skóre ASE, která i po přechodu zůstala stabilní. U těchto žáků tedy nedošlo k propadu v úrovni akademické self-efficacy během přechodu. Žáci s velkých měst se tedy neprojevují vyšší úrovní ASE během přechodu (oproti žákům z malých měst), a zároveň se u nich neobjevuje tendence k poklesu úrovně akademické self-efficacy během přechodu. Je tedy možné konstatovat, že žáci z velkých měst neprožívají změnu tak intenzivně jako žáci z malých měst a obcí.

Zajímavé výsledky přinesla analýza úrovně ASE vzhledem k účasti respondentů na adaptačním kurzu. Hypotéza  $H_8$  předpokládala vyšší úroveň ASE po přechodu u žáků, kteří prošli adaptačním kurzem, což nebylo během statistické analýzy prokázáno. Nejenom, že tato hypotéza byla zamítnuta, ale ve výsledcích se projevila oproti očekáváním tendence k vyššímu skóre ASE po přechodu u žáků, kteří adaptačním kurzem neprošli. U obou skupin žáků byl zpozorován trend k mírnému nárůstu skóre ASE po adaptaci na změnu.



## 5 Diskuze

Jedním z hlavních výzkumných cílů této diplomové práce bylo prokázání poklesu úrovně akademické self-efficacy během přechodu na druhý stupeň. Výsledky statistické analýzy neprokázaly statisticky významný rozdíl ve skóru akademické self-efficacy (ASE) během tří měřených období. Tyto výsledky nekorespondují s výsledky výzkumů Gillisona et al. (2008), Westa et al. (2010) nebo Bru et al. (2010), kteří zjistili negativní důsledky takové změny spojené s přechodem, které mohou mít dopad právě na úroveň akademické self-efficacy žáků. Důvodem odlišných výsledků může být velikost výběrového souboru, u něhož prokázání výzkumného hypotézy mohlo být ovlivněno jeho velikostí. návratnost online vyplněných dotazníků byla nízká, a ačkoliv výsledky ukázaly mírnou tendenci k poklesu skóru akademické self-efficacy během přechodu, velikost souboru mohla zapříčinit neprůkaznost tohoto tvrzení se statistickou významností. Další možností může být ta skutečnost, že žáci z výběrového souboru pocházejí z odlišného prostředí než žáci, na kterých byli prováděny citované výzkumy. Tyto výzkumy jsou realizovány zejména v USA nebo Anglii, kde žáci během tohoto přechodu mění instituci a školní kolektiv. V České Republice zůstávají žáci během tohoto přechodu ve většině případů ve stejné instituci a přechod tedy pro ně nemusí být vnímán s takovou intenzitou. V českém prostředí tedy přechod nemusí způsobovat takovou zátěž, aby tím byla ohrožena úroveň akademické self-efficacy žáků. Předchozí tvrzení ovšem nelze interpretovat tak, že by pro žáky v českém prostředí přechod nepředstavoval podstatnou změnu. Výsledky analýzy prokázaly signifikantní změnu v skóru emocionálního prožívání změny (ECh) během přechodu ve 3 měřených obdobích. Z těchto výsledků je patrné, že žáci změnu vnímají, ale nepředstavuje pro ně stresující událost, která by vyvolávala negativní emoce spojené se změnou. Tato zjištění nekorespondují například s výsledky výzkumů Gillisona et al. (2008) či Vanlede et al. (2006), kteří prokázali přítomnost negativních emocí během školního přechodu. Výsledky této studie jsou tedy o to zajímavější, protože se statistickou významností potvrzují pravý opak. Žáci z českého prostředí změnu spojenou s přechodem na 2. stupeň základního vzdělání vnímají, ale provází ji spíše pozitivní emoce a nezpůsobuje tedy žákům potíže s adaptací a ani neohrožuje jejich úroveň akademické self-efficacy. Pro další možný výzkum by bylo vhodné zaměřit se do hloubky na emoce spojené se změnou u českých žáků, protože tato studie byla zaměřena detailněji na akademickou self-efficacy. Podrobnější výzkum v této oblasti by pomohl pochopit, jakým způsobem žáci na změnu nahlížejí, a zda skutečně je pro ně přechod na 2. stupeň vnímán jako pozitivní změna.

Výsledky testování hypotézy H<sub>3</sub> neprokázaly statisticky významný rozdíl v úrovni ASE během 3 měřených období či interakční efekt času a studijního průměru. Analýza meziskupinových efektů ovšem objevila statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami v jejich průměrné ASE. Žáci s *výborným* studijním průměrem dosáhli signifikantně vyšší úrovně akademické self-efficacy než žáci s horším průměrem (skupiny *dobry*, *horší* a *špatný* průměr). Toto zjištění koresponduje s výsledky výzkumu Urbánka a Čermáka (1996), kterým se podařilo prokázat kladnou korelaci mezi školním prospěchem a akademickou self-efficacy nebo s výsledky výzkumu Caprara et al. (2001), kteří prokázali roli akademické self-efficacy jako prediktoru školního prospěchu. K podobným výsledkům došli také Høigaard et al. (2014), Zuffianò et al. (2013), Diseth et al. (2014) či Putwain et al. (2013). Výsledky tak v podstatě potvrdily očekávání, že žáci s lepším studijním průměrem mají obecně i vyšší úroveň akademické self-efficacy. Zajímavé informace přinesla i podrobnější analýza, kdy se u výzkumného souboru objevovala tendence k poklesu ASE po přechodu pouze a právě u žáků s *výborným* prospěchem. Tento fakt je možné interpretovat tím, že žáci s *výborným* prospěchem zřejmě vnímají školu o něco vážněji než žáci s horším prospěchem, což ve výsledku může znamenat, že tito žáci vnímají změnu spojenou s přechodem intenzivněji a jejich obavy se promítnou právě do úrovně jejich akademické self-efficacy. Další možnou interpretací může být ta skutečnost, že žáci s *výborným* prospěchem si lépe uvědomují zvýšení nároků, které s sebou změna přináší, a proto je u nich i výrazný pokles v úrovni ASE. U ostatních skupin (žáci s průměrem *dobry*, *horší* a *špatný*) byla úroveň ASE během přechodu v podstatě stabilní.

Testování hypotézy H<sub>4</sub> nepotvrdilo statistický významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy (ASE) během přechodu vzhledem k pohlaví respondentů. Ačkoliv nebylo možné prokázat signifikantní rozdíl v úrovni ASE během přechodu, výsledky ukázaly tendenci dívek k vyšší úrovni ASE oproti chlapcům. Tato zjištění korespondují například s výzkumem Martinota et al. (2012), kteří potvrdili vyšší úroveň akademické self-efficacy u dívek, a zároveň s tím i jejich lepší studijní výsledky. Na druhou stranu výzkum Disetha et al. (2014) ukázal nižší úroveň sebevědomí a akademické self-efficacy u dívek, ačkoliv reálně dosahovaly lepších studijních výsledků než chlapci. Z tohoto výzkumu tedy vyplývá, že dívky mají tendenci podceňovat své výkony v porovnání s chlapci, kteří je naopak přeceňují. Tuto skutečnost je možné sledovat i na výsledcích této studie, kdy se u dívek i přes vyšší počáteční úroveň ASE projevil výrazný propad po přechodu, což znamená, že pro dívky je přechod vnímán jako více zátěžový a během této změny je

ohroženo jejich sebevědomí a s tím i úroveň jejich akademické self-efficacy. Výzkumy zaměřující se na vztah mezi pohlavími a akademickou self-efficacy se výrazně liší ve výsledcích v závislosti na kulturním prostředí, ve kterém jsou realizovány. Další výzkum by měl být tedy zaměřen na českou populaci a pokusit se více do hloubky prozkoumat rozdíly mezi pohlavími. Takové výzkumy by v budoucnu mohly prokázat, že české dívky jsou během přechodu skutečně více ohroženy než chlapci. Vhodné by bylo provést podrobnější analýzu změny spojené s přechodem a zjistit, ve kterých oblastech jsou dívky nejvíce ohroženy.

Testování hypotézy  $H_5$  nepotvrdilo statisticky vyšší úroveň ASE během přechodu u žáků z méně početných rodin. Tato zjištění nekorespondují s výsledky výzkumu Waltera a Zieglera (1980), kteří zjistili, že s rostoucím počtem členů rodiny mají děti větší tendenci k vnějšímu umístění kontroly a tedy i k nižší úrovni akademické self-efficacy. Dle zjištění tohoto výzkumu neexistuje ani statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými skupinami vzhledem k velikosti rodiny v jejich průměrné ASE. Tyto výsledky opět nekorespondují například s výroky Schneewinda (1995), který tvrdí, že děti vyrůstající v neúplné rodině mají tendenci k vnějšímu umístění kontroly a tudíž se projevují i nízkou akademickou self-efficacy. Neprůkaznost rozdílů mezi jednotlivými kategoriemi mohla být způsobena nerovnoměrným rozložením četností jednotlivých kategorií (např. žáků z rozšířených rodin bylo ve výzkumném souboru pouze 7). Tento fakt nebylo možné v rámci tohoto výzkumného projektu ovlivnit. Další výzkumy by se mohly zaměřit detailněji na velikost rodiny respondentů a pokusit se o vyvážené rozložení jednotlivých kategorií ve výzkumném souboru. Zajímavé informace přineslo pozorování změny skóru v čase u žáků z *širších* rodin, kdy oproti všem ostatním kategoriím u nich nedošlo k opětovnému nárůstu ASE po adaptaci na změnu (tedy v listopadu). Toto zjištění lze interpretovat pravděpodobně tím, že žáci z širších rodin mají větší obtíže adaptovat se na změnu spojenou s přechodem nebo jim tato změna pouze trvá delší dobu. Přínosné pro budoucí výzkum by mohlo být měření úrovně akademické self-efficacy i po delší době od přechodu, kdy by bylo možné zjistit, jak dlouho jednotlivým skupinám žáků trvá adaptace na změnu.

Analýza změn v úrovni ASE během přechodu neprokázala statisticky významný rozdíl mezi žáky vzhledem k počtu sourozenců. Tato zjištění nekorespondují s výsledky výzkumu Waltera a Zieglera (1980), kteří prokázali, že jedináčci či prvorozené děti mají vyšší vnitřní umístění kontroly a tedy i vyšší úroveň akademické self-efficacy. Tento fakt autoři vysvětlují tím, že jedináčci a prvorozené děti zpravidla dostávají více pozornosti a

rodiče k nim mají celkově zodpovědnější přístup než k později narozeným sourozencům. Neprůkaznost rozdílů v úrovni ASE vzhledem k počtu sourozenců mohla být způsobena nerovnoměrným rozložením četností jednotlivých kategorií (např. žáků se 4 a více sourozenci bylo ve výzkumném souboru pouze 9), ale i tak projeví jedináčci tendenci k vyšší počáteční úrovni ASE než žáci se sourozenci. Analýza změn skóru akademické self-efficacy v čase ukázala tendenci jedináčků k poklesu ASE po přechodu (září) a opětovný mírný nárůst po adaptaci (listopad). Tento trend nebyl vyzorován u skupiny žáků se 4 a více sourozenci, kdy naopak po přechodu (září) došlo k mírnému nárůstu ASE. Tyto výsledky mohou naznačovat, že žáci s větším počtem sourozenců nevnímají změnu tak intenzivně a nepředstavuje pro ně velký životní přelom jako pro jedináčky. Tuto skutečnost je možné vysvětlit tím, že jedináčkům je věnována větší pozornost ve spojení se školou a tudíž je provázejí i větší obavy z nadcházející změny.

Výsledky testování hypotézy  $H_7$  neprokázaly statistický významný rozdíl v úrovni ASE během přechodu vzhledem k velikosti bydliště respondentů. Oproti očekáváním se naopak projevila tendence k vyšší počáteční úrovni ASE u žáků z menších měst a obcí. U těchto žáků došlo během přechodu k mírnému poklesu ASE a po adaptaci na změnu se u nich objevila tendence k opětovnému nárůstu. Žáci z velkých měst naopak měli počáteční nižší úroveň ASE, která zůstávala nehledě na změnu spojenou s přechodem stabilní. U žáků z velkých měst tedy není změna vnímána s takovou intenzitou. Tématem pro další diskuzi zůstává, zda je to pouze velikost bydliště jako nezávislá proměnná, která skutečně přímo ovlivňuje úroveň ASE nebo zda jsou výsledky ovlivněny spíše institucí, kterou žák navštěvuje. Každá instituce podporuje akademickou self-efficacy žáků odlišným způsobem a v různé intenzitě a velikost bydliště v tomto případě může pouze určovat, do jaké instituce dítě bude docházet. Poté škola může být právě tou nezávislou proměnnou, která určuje úroveň akademické self-efficacy. Další výzkum by mohl být směřován právě k zjištění rozdílů v úrovni ASE vzhledem k jednotlivým institucím, které žáci navštěvují.

Testování hypotézy  $H_8$  nepotvrdilo statisticky významný rozdíl v úrovni ASE mezi žáky, kteří prošli adaptačním kurzem a žáky, kteří adaptačním kurzem neprošli. Oproti očekáváním se u žáků bez adaptačního kurzu objevila tendence k vyššímu skóru ASE po přechodu než u žáků bez adaptačního kurzu. Tato zjištění je možné interpretovat různě. Jednou z nabízených možností může být ta skutečnost, že adaptační kurz skutečně žádným způsobem neovlivňuje úroveň akademické self-efficacy a nepomáhá tak žáků v jejich adaptaci na změnu. V tomto případě by bylo nutné prozkoumat, o jaký druh adaptačního

kurzu se jednalo a co bylo jeho náplní. Další možností může být opět rozdíl v institucích, které děti navštěvují. Ačkoliv některé z nich poskytly žákům možnost adaptačního kurzu, na obecné rovině pravděpodobně nepodporují akademickou self-efficacy v takové míře jako jiné instituce. Naopak instituce, které neposkytují možnost adaptačního kurzu, mohou ve výsledku podporovat akademickou self-efficacy žáků ve větší míře a není u nich tedy realizace adaptačních kurzů nutností.

Všechny testované hypotézy v tomto výzkumu byly zaměřeny specificky na změny úrovně akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny žáků během přechodu. Ačkoliv nebylo možné prokázat statistickou významnost změny jednotlivých skóru v čase, výsledky přinesly důležité informace pro další výzkum. Jelikož se výsledky této studie významně liší od očekávání vytvořených na základě výzkumů v této oblasti, je možné předpokládat, že žáci v českém prostředí prožívají změnu spojenou s přechodem odlišným způsobem než žáci, na kterých byla realizována většina citovaných výzkumů. V českém prostředí nebyl výzkum s takovým zaměřením doposud realizován, a proto i přes neprůkaznost testovaných hypotéz mohou výsledky poskytnout cenné informace pro další výzkum na české populaci žáků.

## **6 Závěry**

Hlavním cílem této práce bylo zjištění úrovně akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny žáků během přechodu na 2. stupeň základního vzdělání. Vzhledem ke sledovaným proměnným byly testovány též dílčí hypotézy směřované vždy k tomuto školnímu přechodu. Nejdůležitější závěry z výsledků výzkumu jsou následující:

- U žáků nedochází během přechodu k signifikantnímu poklesu akademické self-efficacy, ačkoliv je možné sledovat tendenci k mírnému poklesu těsně po změně (září) a následovnému opětovnému nárůstu akademické self-efficacy po adaptaci na změnu (listopad).
- U žáků dochází během přechodu k signifikantnímu rozdílu v emocionálním prožívání změny. Oproti očekáváním zažívají žáci po přechodu signifikantně více pozitivních emocí, než tomu bylo před tímto přechodem.
- Neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy během přechodu vzhledem ke studijnímu průměru žáků. Ačkoliv nebylo možné prokázat vliv

studijního průměru na změnu skóru akademické self-efficacy v čase, byl prokázán signifikantní rozdíl v průměrné akademické self-efficacy vzhledem k studijnímu průměru. Žáci s výborným prospěchem mají signifikantně vyšší akademickou self-efficacy než žáci s dobrým, horším či špatným průměrem.

- Neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy během přechodu vzhledem k pohlaví respondentů. Nicméně, výsledky naznačují tendenci dívek k vyšší počáteční akademické self-efficacy (červen) a následnému propadu skóru po přechodu (listopad). Naopak chlapci ukázali tendenci k nižšímu počátečnímu skóru akademické self-efficacy (červen), ale po přechodu u nich nedochází k propadu akademické self-efficacy.

- Neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy během přechodu vzhledem k velikosti rodiny respondentů. U žáků z širších rodin se oproti ostatním skupinám neprojevila tendence k opětovnému nárůstu skóru akademické self-efficacy po adaptaci na změnu (listopad).

- Neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy během přechodu vzhledem k počtu sourozenců respondentů. Jedináčci projevili mírnou tendenci k vyššímu počátečnímu skóru akademické self-efficacy (červen) než ostatní skupiny. U žáků se 4 a více sourozenci nebyl vyzorován trend k poklesu skóru akademické self-efficacy po přechodu (září) jako u ostatních skupin.

- Neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy během přechodu vzhledem k velikosti bydliště respondentů. Oproti očekávání žáci z menších měst a obcí projevili tendenci k vyšší počáteční akademické self-efficacy (červen), přičemž pokračoval trend v mírném poklesu skóru po přechodu (září) a opětovnému nárůstu po adaptaci (listopad). U žáků z velkých měst zůstávala úroveň akademické self-efficacy během přechodu stabilní.

- Neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy po přechodu vzhledem k účasti respondentů na adaptačním kurzu. Oproti očekáváním se ukázala tendence k vyšší úrovni akademické self-efficacy po přechodu u žáků, kteří neprošli adaptačním kurzem. Naopak u žáků, kteří adaptační kurz absolvovali, se ukázala tendence k nižší úrovni akademické self-efficacy.

## Souhrn

Klíčovým tématem této diplomové práce byl koncept self-efficacy v tranzitorních momentech se zaměřením na přechod mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělání. V teoretické části práce byly vymezeny základní termíny, které se v literatuře ve spojení se self-efficacy objevují. Koncept self-efficacy byl zakotven do sociálně kognitivní teorie A. Bandury a byly objasněny základní principy sociálního učení spolu s popsáním základních zdrojů self-efficacy. Podrobněji byly popsány vnitřní a vnější faktory ovlivňující vývoj self-efficacy u dětí a na obecné rovině byly popsány projevy vysoké či nízké úrovně self-efficacy jedinců.

Detailněji byla teoretická část zaměřena na self-efficacy ve školním prostředí, tedy na akademickou self-efficacy. Popsány byly základní charakteristiky akademické self-efficacy a byly také objasněny základní souvislosti mezi úrovní akademické self-efficacy a výkonem žáků. Větší prostor byl věnován rozdílům mezi chlapci a dívkami v jejich úrovni self-efficacy a také vlivu akademické self-efficacy na školní výsledky či prospěch žáků. Samostatnou kapitolu tvořil možný rozvoj a podpora self-efficacy dětí a byly popsány zdroje self-efficacy v rodičích, učitelích, škole jako instituci nebo vrstevnících.

V neposlední řadě se teoretická část zabývala tématem tranzitorních momentů v životě jedince. Uvedena byla obecná charakteristika tranzitorních momentů spolu se základními rizikovými a protektivními faktory ovlivňujícími přechod. Důležitým tématem byla adaptace na změny spojené s přechodem, přičemž byly uvedeny základní copingové strategie a styly zvládání těžkostí. Pozornost byla věnována roli self-efficacy právě v tranzitorních momentech se zaměřením na přechod mezi 5. a 6. třídou základní školy.

Empirickou část práce tvořil kvantitativní výzkum, jehož cílem bylo zjištění rozdílů v úrovni akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny žáků během přechodu na 2. stupeň základního vzdělání. Tento výzkum byl součástí většího výzkumného projektu *Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího*, který byl podpořen grantem Grantové agentury České republiky (13-28254S). Úroveň akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny žáků byla měřena pomocí dotazníku, který byl vytvořen přímo za účelem výzkumného projektu. Pro získání základních psychometrických údajů o měřicím nástroji byla provedena položková analýza dotazníku. Úroveň akademické self-efficacy a emocionálního prožívání změny žáků byla měřena během 3 časových období – před přechodem (červen), po přechodu (září) a po adaptaci na změnu (listopad). Testování probíhalo na výběrovém souboru žáků 5. tříd (n=173) s rovnoměrným zastoupením dívek a

chlapců. Do výběrového souboru nebyli zařazeni žáci, od kterých nebylo možné získat data ze všech třech měřených období.

Hlavní dvě výzkumné hypotézy byly zaměřeny na změnu skóre akademické self-efficacy a emocionální prožívání změny během přechodu. Další dílčí hypotézy byly vytvořeny na základě sledovaných proměnných a citované literatury v teoretické části práce. Zpracování dat probíhalo ve standardizovaném softwaru SPSS, přičemž vždy byly pro testování hypotéz vybrány vhodné statistické testy vzhledem k druhu měřených proměnných.

Analýza nepotvrdila statisticky významný pokles skóru akademické self-efficacy žáků během přechodu. Výsledky ovšem ukazují mírnou tendenci k poklesu skóru akademické self-efficacy během přechodu a následném nárůstu tohoto skóru po adaptaci na změnu. Jako statisticky významná se projevila změna skóru emocionálního prožívání změny žáků během přechodu. Oproti očekáváním došlo u žáků po přechodu k nárůstu skóru, což znamená, že žáci po přechodu prožívají více pozitivních emocí spojených s tímto přechodem.

Výsledky nepotvrdily statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy během přechodu vzhledem ke studijnímu průměru žáků. Podrobnější analýza ovšem odhalila signifikantně vyšší průměrnou úroveň akademické self-efficacy u žáků s výborným průměrem. Analýza neodhalila statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy během přechodu vzhledem k pohlaví respondentů, ale výsledky naznačily tendenci dívek k vyšší počáteční akademické self-efficacy a následnému propadu skóru po přechodu. Naopak u chlapců se objevila tendence k nižšímu počátečnímu skóru akademické self-efficacy, ale po přechodu u nich nedošlo k propadu v úrovni akademické self-efficacy. Výsledky neprokázaly statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy žáků během přechodu vzhledem k velikosti rodiny. Podrobnější analýza ovšem ukázala, že u žáků z širších rodin se oproti ostatním skupinám neprojevila tendence k opětovnému nárůstu skóru akademické self-efficacy po adaptaci na změnu. Statisticky významný rozdíl nebyl prokázán ani v úrovni akademické self-efficacy během přechodu vzhledem k počtu sourozenců respondentů. Jedináčci ovšem projevíli mírnou tendenci k vyššímu počátečnímu skóru akademické self-efficacy než ostatní skupiny. U žáků se 4 a více sourozenci nebyl vyzorován trend k poklesu skóru akademické self-efficacy po přechodu jako u ostatních skupin. Analýza neodhalila statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy během přechodu vzhledem k velikosti bydliště respondentů. U žáků z velkých měst se i přes odlišná očekávání objevovala tendence k nižšímu



počátečnímu skóru akademické self-efficacy, ale oproti žákům z menších měst zůstávala úroveň akademické self-efficacy i během přechodu stabilní. Výsledky neprokázaly statisticky významný rozdíl v úrovni akademické self-efficacy po přechodu vzhledem k účasti respondentů na adaptačním kurzu. Oproti očekáváním měli žáci s účastí na adaptačním kurzu tendenci k nižší úrovni akademické self-efficacy po přechodu, zatímco žáci bez účasti na adaptačním kurzu projeví tendenci k vyšší úrovni akademické self-efficacy po přechodu.

Výsledky této studie se významně liší od očekávání, která byla vytvořena na základě již realizovaných výzkumů v této oblasti. Zamítnutí testovaných hypotéz může naznačovat rozdíly mezi českými žáky a žáky, na kterých byla realizována většina citovaných výzkumů. Výsledky tohoto výzkumu tak mohou poskytnout důležité informace pro další výzkum v této oblasti na české populaci žáků.

# Seznam použitých zdrojů a literatury

---

- Bailey, S., & Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 47-63.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge university press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich: IAP - Information Age Pub.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186.
- Brewin, M., & Statham, J. (2011). Supporting the transition from primary school to secondary school for children who are Looked After. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 365-381.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.

- Buchanan, T., & Selmon, N. (2008). Race and gender differences in self-efficacy: Assessing the role of gender role attitudes and family background. *Sex Roles*, 58(11-12), 822-836.
- Burden, R. (1998). Assessing Children's Perceptions of Themselves as Learners and Problem-Solvers The Construction of the Myself-as-Learner Scale (MALS). *School Psychology International*, 19(4), 291-305.
- Burgess, S., Johnston, R., Key, T., Propper, C., & Wilson, D. (2008). The transition of pupils from primary to secondary school in England. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 33(3), 388-403.
- Bursal, M. (2013). Longitudinal Investigation of Elementary Students 'Science Academic Achievement in 4-8th Grades: Grade Level and Gender Differences. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13, 2.
- Camgoz, S. M., Tektas, O. O., & Metin, I. (2008). Academic attributional style, self-efficacy and gender: A cross-cultural comparison. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(1), 97-114.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Carolan, B. V. (2013). School Transitions and Students' Achievement in the Fifth Grade. *The Journal of Educational Research*, 106(5), 372-383.
- Crain, W. (2005). *Theories of development: concepts and applications* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Čáp, J. (1990). *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Čáp, J., & Dytrych, Z. (1968). *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.

- Draberová, J. (2012). *Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol*. (Nepublikovaná diplomová práce). Praha: FF UK.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, *14*(3), 268.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, *48*(2), 90.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2014). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, *37*, 210-216.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., & Fischer, S. (2012). *Gestärkt von Anfang an: Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim: Beltz.
- Gillison, F., Standage, M., & Skevington, S. (2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, *78*(1), 149-162.
- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2012). Secondary school transition and the use of different sources of information for the construction of the academic self-concept. *Social Development*, *21*(3), 537-557.
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2014). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, *30*(1), 64-74.
- Hoskovicová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, *73*(2), 509-527.
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-201). Cambridge university press.

- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281-1290.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. (3. vyd.). Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. (2. vyd.). Praha: Grada.
- Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(02), 157-171.
- Marcia, J. E. (2010). Life transitions and stress in the context of psychosocial development. In T. W. Miller (Ed.), *Handbook of stressful transitions across the lifespan* (pp. 19-34). Springer New York.
- Martinot, D., Bagès, C., & Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: When girls improve their reputation in math. *Sex Roles*, 66(3-4), 210-219.
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323-338.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of educational Psychology*, 81(2), 247.
- Miller, T. W. (2010). Life stress and transitions in the life span. In T. W. Miller (Ed.), *Handbook of stressful transitions across the lifespan* (pp. 3-17). Springer New York.
- Morgensterová, M., & Šulová, L. (2008). Czech-French-Canadian Intercultural Study Analyzing Parent-Child-Teacher Interaction in Home Preparation for School. In L. Šulová, I. Gillernová (Eds.), *The individual and the process of socialization in the environment of current society* (pp. 207-219). Praha: MATFYZPRESS.

- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the Transition: The Role of Optimism and Self-Efficacy for First-Year Australian University Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(01), 90-108.
- Nakonečný, M., & Zátka, P. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. (2. vyd.). Praha: Academia.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. (2006). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-365). Greenwich: IAP - Information Age Pub.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 1-27). United States: John Wiley & Sons.
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 329-346.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650.
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes. *Child Development*, 72(3), 929-946.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. (6. vyd.). Praha: Grada.

- Seefeldt, C., Denton, K., Galper, A., & Younoszai, T. (1999). The relation between Head Start parents' participation in a transition demonstration, education, efficacy and their children's academic abilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 99-109.
- Schneewind, K. A. (1995). Impact of family processes on control beliefs. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 114-148). Cambridge university press.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich: IAP - Information Age Pub.
- Smékal, V., & Macek, P. (2002). *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal.
- Stewart, A. J. (1982). The course of individual adaptation to life changes. *Journal of Personality and Social psychology*, 42(6), 1100.
- Stewart, A. J., Sokol, M., Healy Jr, J. M., Chester, N. L., & Weinstok-Savoy, D. (1982). Adaptation to life changes in children and adults: Cross-sectional studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6), 1270.
- Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11-23.
- Tomada, G., Schneider, B., de Domini, P., Greenman, P., & Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 314-322.
- Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. (2012). Self-efficacy as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, vol. 2012, Article ID 452327, doi:10.1100/2012/452327.
- Urbánek, T. & Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In M. Svoboda (Ed.), *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti* (pp. 101-113). Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Vanlede, M., Little, T. D., & Card, N. A. (2006). Action-control beliefs and behaviors as predictors of change in adjustment across the transition to middle school. *Anxiety, Stress, and Coping*, *19*(2), 111-127.
- Walter, D. A., & Ziegler, C. A. (1980). The effects of birth order on locus of control. *Bulletin of the Psychonomic Society*, *15*(5), 293-294.
- Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, *13*(3), 367-383.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, *25*(1), 21-50.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). Greenwich: IAP - Information Age Pub.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge university press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich: IAP - Information Age Pub.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York, NY: Routledge.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, *23*, 158-162.



# Přílohy diplomové práce

---

**Příloha č. 1:** Položková analýza jednotlivých částí dotazníku

**Příloha č. 2:** Informovaný souhlas pro rodiče

**Příloha č. 1: Výsledky položkové analýzy použitého dotazníku**

**Výsledky položkové analýzy MALS**

Číslo položky	Obtížnost položky	Odchylka	Korelace s HS
1	0.42	0.90	0.63
2	0.38	1.16	0.62
3	0.30	0.92	0.58
4	0.19	0.89	0.52
5	0.33	1.08	0.46
6	0.35	1.08	0.48
7	0.56	1.30	0.70
8	0.36	1.22	0.31
9	0.54	1.30	0.65
10	0.36	0.92	0.51
11	0.43	1.03	0.72
12	0.51	1.15	0.57
13	0.39	0.95	0.55
14	0.32	0.95	0.42
15	0.45	1.00	0.70
16	0.41	1.16	0.48
17	0.38	1.09	0.70
18	0.33	1.10	0.62
19	0.44	1.20	0.69
20	0.41	1.16	0.60

Korelace mezi oběma polovinami testu

0.77

Split-half reliabilita

0.87

Cronbachova  $\alpha$

0.89

**Výsledky položkové analýzy ChSE**

Číslo položky	Obtížnost položky	Odchylka	Korelace s HS
1	0.35	1.00	0.58
2	0.43	1.14	0.53
3	0.35	1.04	0.62
4	0.42	1.30	0.52
5	0.30	1.31	0.50
6	0.44	1.24	0.56
7	0.35	1.09	0.67
8	0.34	1.10	0.60
9	0.26	1.14	0.66

<b>10</b>	0.25	1.14	0.62
<b>11</b>	0.41	1.30	0.44
<b>12</b>	0.35	1.70	0.46
<b>13</b>	0.32	1.07	0.60
<b>14</b>	0.33	1.15	0.60
<b>15</b>	0.29	1.13	0.60
<b>16</b>	0.28	1.23	0.56
<b>17</b>	0.32	1.32	0.54

Korelace mezi oběma polovinami testu

0.80

Split-half reliabilita

0.89

Cronbachova  $\alpha$

0.86

### Výsledky položkové analýzy HW

Číslo položky	Obtížnost položky	Odchylka	Korelace s HS
1	0.41	1.03	0.38
2	0.31	1.18	0.36
3	0.53	1.12	0.56
4	0.45	1.13	0.59
5	0.36	1.11	0.53
6	0.59	1.32	0.19
7	0.38	1.21	0.52
8	0.01	0.21	0.04
9	0.77	1.06	0.25
10	0.50	1.38	0.20

Korelace mezi oběma polovinami testu

0.27

Split-half reliabilita

0.42

Cronbachova  $\alpha$

0.3

### Výsledky položkové analýzy ECh

Číslo položky	Obtížnost položky	Odchylka	Korelace s HS
1	0.55	0.98	0.60
2	0.46	0.93	0.54
3	0.51	0.97	0.45
4	0.58	0.87	0.56
5	0.41	1.04	0.12
6	0.35	0.96	0.55

7	0.41	1.00	0.54
8	0.19	0.87	0.55
9	0.18	0.88	0.51
10	0.30	1.01	0.59
11	0.62	0.95	0.59
12	0.49	0.93	0.56
13	0.53	0.98	0.47
14	0.60	0.90	0.60
15	0.43	1.04	0.18
16	0.35	0.94	0.58
17	0.35	0.96	0.58
18	0.17	0.82	0.57
19	0.16	0.88	0.56
20	0.28	0.94	0.62
21	0.65	0.95	0.56
22	0.54	0.93	0.53
23	0.58	0.98	0.43
24	0.59	0.92	0.57
25	0.48	1.07	0.13
26	0.32	0.94	0.59
27	0.33	0.94	0.57
28	0.16	0.83	0.58
29	0.16	0.87	0.58
30	0.28	0.98	0.60

Korelace mezi oběma polovinami testu

0.7

Split-half reliabilita

0.83

Cronbachova  $\alpha$

0.16

### Výsledky položkové analýzy ASE – původní včetně HW

Číslo položky	Obtížnost položky	Odchylka	Korelace s HS
1_1	0.42	0.90	0.54
1_2	0.38	1.16	0.53
1_3	0.30	0.92	0.54
1_4	0.19	0.89	0.48
1_5	0.33	1.08	0.44
1_6	0.35	1.08	0.43
1_7	0.56	1.30	0.56
1_8	0.36	1.22	0.27
1_9	0.54	1.30	0.48

1_10	0.36	0.92	0.46
1_11	0.43	1.03	0.61
1_12	0.51	1.15	0.46
1_13	0.39	0.95	0.49
1_14	0.32	0.95	0.42
1_15	0.45	1.00	0.58
1_16	0.41	1.16	0.42
1_17	0.38	1.09	0.63
1_18	0.33	1.10	0.58
1_19	0.44	1.20	0.58
1_20	0.41	1.16	0.57
2_1	0.35	1.00	0.59
2_2	0.43	1.14	0.49
2_3	0.35	1.04	0.58
2_4	0.42	1.30	0.44
2_5	0.30	1.31	0.42
2_6	0.44	1.24	0.49
2_7	0.35	1.09	0.64
2_8	0.34	1.10	0.62
2_9	0.26	1.14	0.52
2_10	0.25	1.14	0.53
2_11	0.41	1.30	0.32
2_12	0.35	1.70	0.33
2_13	0.32	1.07	0.52
2_14	0.33	1.15	0.51
2_15	0.29	1.13	0.46
2_16	0.28	1.23	0.45
2_17	0.32	1.32	0.41
3_1	0.41	1.03	0.37
3_2	0.31	1.18	0.35
3_3	0.53	1.12	0.30
3_4	0.45	1.13	0.37
3_5	0.36	1.11	0.39
3_6	0.59	1.32	-0.03
3_7	0.38	1.21	0.41
3_8	0.01	0.21	-0.03
3_9	0.77	1.06	-0.04
3_10	0.50	1.38	0.05

Korelace mezi oběma polovinami testu

0.83

Split-half reliabilita

0.91

Cronbachova  $\alpha$

0.9

### Výsledky položkové analýzy ASE – nové bez HW

Číslo položky	Obtížnost položky	Odchylka	Korelace s HS
1_1	0.42	0.90	0.54
1_2	0.38	1.16	0.53
1_3	0.30	0.92	0.54
1_4	0.19	0.89	0.48
1_5	0.33	1.08	0.44
1_6	0.35	1.08	0.43
1_7	0.56	1.30	0.56
1_8	0.36	1.22	0.27
1_9	0.54	1.30	0.48
1_10	0.36	0.92	0.46
1_11	0.43	1.03	0.61
1_12	0.51	1.15	0.46
1_13	0.39	0.95	0.49
1_14	0.32	0.95	0.42
1_15	0.45	1.00	0.58
1_16	0.41	1.16	0.42
1_17	0.38	1.09	0.63
1_18	0.33	1.10	0.58
1_19	0.44	1.20	0.58
1_20	0.41	1.16	0.57
2_1	0.35	1.00	0.59
2_2	0.43	1.14	0.49
2_3	0.35	1.04	0.58
2_4	0.42	1.30	0.44
2_5	0.30	1.31	0.42
2_6	0.44	1.24	0.49
2_7	0.35	1.09	0.64
2_8	0.34	1.10	0.62
2_9	0.26	1.14	0.52
2_10	0.25	1.14	0.53
2_11	0.41	1.30	0.32
2_12	0.35	1.70	0.33
2_13	0.32	1.07	0.52
2_14	0.33	1.15	0.51
2_15	0.29	1.13	0.46
2_16	0.28	1.23	0.45
2_17	0.32	1.32	0.41

Korelace mezi oběma polovinami testu

0.85

Split-half reliabilita

0.92

Cronbachova  $\alpha$

0.91

## Příloha č. 2: Informovaný souhlas



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE



Katedra psychologie

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

prosím o souhlas, aby Vaše dcera/ Váš syn vyplnili dotazník o délce 50 otázek. Otázky se budou týkat toho, jak dítě přemýšlí o nárocích spojených se školní docházkou a jak vnímá na docházející změny související s přestupem na druhý stupeň nebo jinou školu.

Sběr dat se děje v rámci projektu „**Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího**“, který je podpořen grantem Grantové agentury České republiky (13-28254S). Zajímá nás, jak se v průběhu života vyvíjejí charakteristiky dětí, jako jsou subjektivní důvěra v možnost řídit svůj život a sebekontrola. Chceme získat informace, jak tyto vlastnosti ovlivňují zvládnutí přechodu dítěte mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému. V této chvíli se zaměřujeme na děti 5. tříd.

Dotazník bude opatřen kódem, který se skládá z prvních tří písmen příjmení a prvních tří čísel data narození dítěte, takže při zpracování dat bude zaručena **anonymita dítěte**. Byli bychom velice rádi, pokud bychom vás mohli znovu oslovit v příštím školním roce a **požádat dítě o opětovné vyplnění dotazníku** (bude již po přechodu na druhý stupeň, případně jinou školu). V tom případě nám prosím na tento informovaný souhlas **uveďte e-mail**, na který v příštím školním roce zašleme odkaz na elektronickou verzi dotazníku. Informované souhlasy budou uloženy u hlavní řešitelky projektu, která uvedené kontakty nikomu neposkytne. Nebudou požovány ani kopie těchto souhlasů. Odeslané e-maily z našich složek smažeme, tak aby nedošlo k jejich zneužití.

V případě Vašeho zájmu můžeme poskytnout stručnou zpětnou vazbu o individuálním výsledku Vašeho dítěte.

Za řešitelský tým

PhDr. Simona Hoskovcová, PhD.

Souhlasím tím, aby moje dcera/syn vyplnil/a dotazník v rámci projektu „Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího“

Napište prosím tři písmena z příjmení dítěte a první tři čísla z data narození (Příklad: Jan Novák, nar. 1.2.2002 – kód NOV122; Anna Malá, nar. 14.11.2001 – kód MAL141)

-----

Datum:

Podpis rodiče:

Kontaktní e-mail:

Celetná 20, 110 00 Praha 1  
IČ: 00216208  
DIČ: CZ00216208

Tel: (+420) 221 619 677  
Fax: (+420) 221 619 678

Simona.hoskovcova@ff.cuni.cz  
<http://psychologie.ff.cuni.cz>