

Univerzita Karlova
Husitská teologická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv způsobu výchovy na self-efficacy

The influence of parental educational style on self-efficacy

Vedoucí práce:

PhDr. Drahomíra Oudová, Ph.D.

Autor práce:

Branislav Štepita

Poděkování za spolupráci s odbornou i formální stránkou práce patří mojí vedoucí práce, PhDr. Drahomíře Oudové, Ph.D. Za pomoc se statistickým zpracováním dat vděčím kamarádce Mgr. Ľube Krivej a za psychickou podporu a pravopisné úpravy manželce MUDr. Janě Štepitové.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem “Vliv způsobu výchovy na self-efficacy“ napsal samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 12.7.2012

Branislav Štepita

Anotace

Způsob výchovy je hodnocení interakce rodičů s dětmi podle kritérií emočního vztahu, míry výchovného řízení a rozpornosti. Self-efficacy je přesvědčení jedince o vlastní úspěšnosti v té – které zadané činnosti. Tato práce zkoumá souvislost těchto charakteristik výchovy a self-efficacy v oblasti seberegulace, a to pomocí dotazníkového výzkumu. Výzkum ukázal souvislost mezi kladnějším emočním vztahem a vyšší self-efficacy, pozitivnější zpětnou vazbou a vyšší self-efficacy. Dále naznačil souvislost extrémnějšího řízení (jak slabého, tak silného) a nižší self-efficacy a nepotvrdil provázanost self-efficacy s rozporností řízení. Prozkoumal taky vzájemnou provázanost jednotlivých složek způsobu výchovy.

Klíčová slova

Způsob výchovy, emoční vztah, výchovné řízení, rozpornost, self-efficacy, seberegulace

Annotation

Parental educational style is an evaluation of the parent-child interaction using the criteria of emotional relationship, strength of parental guidance and inconsistency. Self-efficacy is one's belief, that he/she is capable of succeeding at a given task. This thesis examines the interconnectedness of these aspects of upbringing with self-efficacy in the area of self-regulation, by the means of a questionnaire survey. This survey has showed a connection between positive emotional relationship and higher self-efficacy, and between positive feedback and higher self-efficacy. It suggested a connection between extreme cases of parental guidance (both strong and weak) and lower self-efficacy and didn't find any connection between self-efficacy and parental inconsistency. It also examined the interconnectedness of the different aspects of parental educational style.

Keywords

Parental educational style, emotional relationship, parental guidance, inconsistency, self-efficacy, self-regulation

Obsah

Anotace	4
Obsah	5
Seznam zkratek	7
1 Úvod	8
2 Teoretická část – Způsob výchovy	
2.1 Způsobu výchovy – vysvětlení pojmu	9
2.2 Modely způsobu výchovy	9
2.3 Model čtyř komponentů	
2.3.1 Komponenty vztahu	10
2.3.2 Komponenty řízení	11
2.4 Metody zjišťování způsobu výchovy	12
2.4.1 Dotazník pro výzkum – část způsobu výchovy	14
2.5 Důsledky způsobu výchovy	14
2.5.1 Styly chování, motivy a sebehodnocení dítěte	15
2.5.2 Výsledky výzkumů z katedry psychologie FF UK	16
2.5.3 Vliv způsobu výchovy v dospělosti a v interakci s jinými faktory	16
3 Teoretická část – Self-efficacy	
3.1 Sociálně kognitivní teorie	18
3.2 Self-efficacy – vysvětlení pojmu	19
3.3 Self-efficacy a vnímání sebe sama	20
3.4 Hodnota a důsledky self-efficacy	21
3.5 Mechanizmy působení self-efficacy	
3.5.1 Dvě složky úspěchu	22
3.5.2 Seberegulační schopnosti	23
3.6 Měření self-efficacy	
3.6.1 Forma otázky	24
3.6.2 Měření obecné self-efficacy	25
3.7 Zdroje self-efficacy	
3.7.1 Vlastní aktivní zkušenost	27
3.7.2 Zástupná zkušenost	27
3.7.3 Slovní přesvědčování	28
3.7.4 Fyziologické a afektivní stavy	29

4 Výzkumná část	
4.1 Výzkumný problém a cíle	31
4.2 Hypotézy	
4.2.1 Vztah self-efficacy a emočního vztahu s rodiči	32
4.2.2 Vztah self-efficacy a výchovného řízení	32
4.2.3 Vztah self-efficacy a rozpornosti ve výchově	32
4.2.4 Vztah self-efficacy a zpětné vazby	33
4.2.5 Provázanost způsobu výchovy	33
4.3 Metoda	
4.3.1 Sběr dat	34
4.3.2 Výzkumný soubor	34
4.3.3 Okolnosti sběru dat	35
4.3.4 Vyhodnocování proměnných	35
4.3.5 Analýza vztahů – korelace	36
4.4 Výsledky	
4.4.1 Průměrné hodnoty	38
4.4.2 Vztah způsobu výchovy a self-efficacy	39
4.4.3 Vzájemná provázanost způsobu výchovy	41
5 Diskuze	
5.1 Úvodní metodologické úvahy	44
5.2 Vztah self-efficacy a emočního vztahu s rodiči	46
5.3 Vztah výchovného řízení a self-efficacy	47
5.4 Vztah self-efficacy a rozpornosti ve výchově	48
5.5 Vztah self-efficacy a zpětné vazby	48
5.6 Vzájemná provázanost způsobu výchovy	49
5.7 Náměty na další výzkum	50
6 Závěr	52
Literatura	54
Přílohy	
Příloha 1: Použitý dotazník	56
English summary	60

Seznam Zkratek

Proměnné:

SE – self-efficacy

V – emoční vztah s rodiči

R – míra řízení

ER – extrémnost řízení

ZV – zpětná vazba

Z – rozpornost výchovy

ρ – Pearsonův korelačný koeficient

p – hodnota významnosti

α – hladina významnosti

Podskupiny souboru:

R+ – podskupina respondentů se silným výchovným řízením

R0 – podskupina respondentů se středním výchovným řízením

R– – podskupina respondentů se slabým výchovným řízením

SE+ – podskupina respondentů s vyšší self-efficacy

SE– – podskupina respondentů s nižší self-efficacy

0 – 26 – podskupina respondentů ve věku 0 – 26 let

27 – 35 – podskupina respondentů ve věku 27 – 35 let

36 – ... – podskupina respondentů ve věku 36 let a více

V+ – podskupina respondentů s pozitivnějšími emočními vztahy s rodiči

V– – podskupina respondentů s negativnějšími emočními vztahy s rodiči

Z+ – podskupina respondentů s vyšší mírou rozpornosti ve výchově

Z– – podskupina respondentů s nižší mírou rozpornosti ve výchově

ZV+ – podskupina respondentů s pozitivnější obdrženou zpětnou vazbou

ZV– – podskupina respondentů s negativnější obdrženou zpětnou vazbou

1 Úvod

Toto téma jsem si vybral na základě pozorování okolí a zvědavosti. V mém blízkém okolí se totiž nachází několik lidí, kteří si, podle mě zcela bezdůvodně, nevěří. Na rozdíl ode mě, který si zase věřím dost, často i víc, než se nakonec ukáže reálné. Tito lidi pro mě vždycky byli záhadou. V té souvislosti jsem se ptal, jak se to může stát, že se u někoho vyvine silné sebevědomí a u jiného ne, i když se vlastně jejich reálné schopnosti zdaleka tak neliší. Kořeny jsem hledal tam, kde pramení většina lidských vlastností – v dětství a v interakci s rodiči. Původní otázka tedy zněla: „jaký má výchova vliv na sebevědomí“.

To je patrně otázka hodně široká a bylo nutné jí zúžit. Z výchovy bylo potřeba vybrat nějaký způsob jejího popisu a klasifikace. Jako dobrý se jevil pojem způsobu výchovy a jeho modely dvou a čtyř komponentů, který má mimo jiné rozsáhlou výzkumnou tradici na katedře psychologie FF UK v Praze. Z širokého a mnohoznačného pojmu sebevědomí se pak jako nejvhodnější pro výzkum jevila ta jeho složka, kterou lze jasně popsat a jednoduše měřit, tj. self-efficacy. Nevýhodu, že není obecná, že je vždycky vázána na konkrétní cíl, jsem pak vyřešil tak, že jsem se zaměřil na self-efficacy v seberegulaci. Stejně tak bylo nutné vyměnit slovo „vliv“ za slovo „souvislost“, jelikož zkoumat skutečně vliv (tj. určeným směrem a ne naopak) je statisticky daleko náročnější a vyžaduje jinou formu výzkumu.

2 Teoretická část – Způsob výchovy

2.1 Způsobu výchovy – vysvětlení pojmu

Pojem „způsob výchovy“ je pokusem nějak klasifikovat či zařadit všechny ty miliony různých, nelehko souměřitelných přístupů k výchově (ať už vlastních dětí, žáků či jiných svěřenců – tato práce se věnuje jen způsobům ve vztahu rodič – dítě), které se v rámci druhu Homo sapiens sapiens objevují. Jelikož výchova je jen hodně těžko kvantifikovatelná či strukturovatelná, je tento pokus vždy nutně zjednodušující. To dokladuje asi nejlíp fakt, že v publikaci, která se způsobem výchovy zabývá (Čáp, 1996) je téměř stejně velký prostor věnován historii hledání vhodného modelu a porovnávání jednotlivých modelů jako jejich samotnému popisu.

Z výchovy lze pozorovat mnoho dílčích aspektů – motivaci dítěte, podporu psychomotorického vývoje, formu, četnost a účinnost odměn a trestů, konkrétní projevy dítěte a reakce rodičů na ně, míru „demokracie“ v rodině a podobně. Pojem „způsob výchovy“ se časem vykrytalizoval jako popis výchovy ze dvou hledisek – z hlediska emočního vztahu rodičů k dítěti a jeho projevování a z hlediska míry výchovného řízení dítěte rodičem a naopak jeho volnosti.

2.2 Modely způsobu výchovy

Nejstarším modelem, vycházejícím hlavně z díla K. Lewina (Lewin, Lippitt, White, 1939), je model tří stylů výchovy – autokratického, liberálního a integračního. Jeho předností je jednoduchost, srozumitelnost a menší počet stylů; jeho nevýhodou je jednak vysoká míra zobecnění a jednak to, že některé konkrétní způsoby výchovy do něj nelze jednoznačně zařadit. Dalším přiblížením (Schaefer, E. S. (1961)) je model dvou komponentů výchovy, tj. rozdělení výchovy na dvě nezávislé dimenze – dimenzi vztahu k dítěti a dimenzi řízení. Vztah se pohybuje na ose od negativního k pozitivnímu, řízení zase na ose od slabého k silnému. Jeho výhodou je až matematická jednoduchost dvourozměrného popisu a možnost zařadit vícero různých způsobů výchovy než jen Lewinovy tři typizované styly. Nevýhodou ale je, že ani dimenze vztahu, ani dimenze řízení nejsou vždycky lineárním ukazatelem, na

kterém se všechny reálné případy pohybují po jedné ose. Tento model například nepočítá s rozporným řízením (střídající se fáze nezájmu a liberalitu s fázemi silnějšího až autokratického řízení) ani s rozporným vztahem (například podmíněná láska, kdy rodič dítě miluje, a dává mu to najevo, jen v případě, že plní nějakou, vyslovenou, nebo nevyslovenou, podmínku), stejně tak nepočítá s odlišným přístupem obou rodičů.

Třetím modelem, který se vyrovnává právě s tímto nedostatkem, je model čtyř komponentů výchovy (Čáp, 1996, str. 151), kde jsou jednotlivé dimenze rozděleny: dimenze vztahu na kladný komponent a záporný komponent a dimenze řízení na komponent požadavků a komponent volnosti. To právě umožňuje počítat s případy, kde se silně projevuje jak kladný, tak záporný vztah (ať už každý jiným rodičem nebo každý v jiné situaci), případně naopak ani jeden, a podobně s dimenzí řízení. Vzájemné vztahy mezi těmito komponenty pak popisuje model dvanácti a upravený model devíti polí. V této práci je použit vlastní model, který je průnikem modelu dvou a čtyř komponentů. Proto bude dobré si v následující kapitole jednotlivé komponenty tak, jak je zmíněná publikace definuje, přiblížit.

2.3 Model čtyř komponentů

2.3.1 Komponenty vztahu

Kladný komponent emočního vztahu (Čáp, 1996, str. 243) k dítěti se projevuje jednak tím, že s ním rodiče tráví nějaký čas vykonáváním společných činností (jak herních a odpočinkových, tak i domácích prací, školních povinností a zájmových činností) a že toto probíhá zpravidla v dobré náladě a pohodě. Projevuje se také tím, že jsou ochotni mu naslouchat, dělit se s ním o jeho příjemné i nepříjemné prožitky, nápady a myšlenky (jak drobné každodenní radosti a starosti, tak i větší úspěchy, překážky, konflikty, situace rozhodování apod.) a projevují u toho porozumění a účast.

Naopak u záporného komponentu (Čáp, 1996, str. 244) rodiče dítěti čas buď nevěnují, nebo když ano, tak se společně trávený čas nenese v dobré náladě, nýbrž oplývá konflikty a nedorozuměními. Rodiče mají tendence soustředit se neúměrně více na nedostatky dítěte než na jeho klady, porovnávají ho s jinými, neprojevují zájem o jeho prožívání a porozumění nebo ho ironizují a posmívají se mu. V extrémním případě se vyskytuje i otevřená, deklarovaná nenávist k dítěti, jeho psychické či fyzické týrání, není to ale nutná podmínka

k tomu, aby emoční vztah byl ohodnocen jako záporný.

Výsledný vztah může být v případě jasné převahy jednoho z komponentů vyhodnocen jako kladný nebo záporný. U kladného ještě lze rozlišit podskupinu extrémně kladného (Čáp, Boschek, 1994) vztahu, který se vyznačuje úplnou absencí záporného komponentu a silným zastoupením toho kladného. Jeho odlišení je však, v pojetí modelu devíti polí, důležité jen v případě slabého řízení, v ostatních případech spadá do stejného pole jako vztah kladný. V rámci záporného vztahu lze rozlišit vztah spíše chladný (s nízkou mírou jak kladného, tak i záporného komponentu), vztah extrémně záporný (s velmi vysokou mírou záporného komponentu) a vztah středně záporný či ambivalentní (s vyšší mírou jak kladného, tak záporného komponentu). Toto rozlišení ale model devíti polí nebere v úvahu vůbec, je to jenom upřesnění v rámci záporného vztahu (Čáp, Boschek, 1994).

Kombinací těchto dvou komponentů může kromě jasně určeného vztahu být i vztah záporněkladný (Čáp, Boschek, 1994), tj. takový, kde se často vyskytují znaky kladného i záporného vztahu najednou. Tak jsou vyhodnoceny vztahy, kde se jeden rodič chová jedním způsobem a druhý zase druhým, nebo vztahy, kde jsou rodiče ve svém vztahu k dítěti nestálí, jeden den mu projevují náklonnost všemi možnými způsoby (ne nutně ve formě „kupování si“ dítěte) a druhý den se na něj zase nesoustředí vůbec nebo si na něm dokonce vybijí zlost (nejčastěji u rodičů, kteří mají velké problémy sami se sebou a nemají vždy kapacitu myslet ještě na dítě – alkoholici, lidé v tíživé sociální situaci, vytížení podnikatelé apod.).

2.3.2 Komponenty řízení

Vysoký komponent požadavků (Čáp, 1996, str. 245) zdůrazňuje úkoly dítěte, jeho odpovědnost, poslušnost autoritě. Dítě má mnoho povinností, je vedeno k nějakým cílům, které uznává autorita (často, ale ne nutně, i bez ohledu na to, jak to vidí samotné dítě). Stejně tak metoda, jak těchto cílů dosáhnout je v režii autority, tj. rodičů, a ne dítěte samotného. Často existuje nějaká (ustálená nebo proměnlivá) forma odměn a trestů, tj. vnější motivace k dosahování zadaných cílů. Málo se bere ohled na individualitu dítěte a jeho vlastní názor. V rodinách často dochází ke kontrole dítěte, ať už s jeho vědomím (rodič „chce mít přehled“) nebo i bez něj (tajné „prohrabávání“ šuplíků apod.). Hodnota rodičovského přehledu se klade nad soukromí dítěte.

Komponent volnosti (Čáp, 1996, str. 245) naopak dává do popředí vlastní názor a rozum dítěte. Hranice se kladou co nejméně. Při kontaktu s okolím rodiče hájí zájmy svého

dítěte, snaží se někdy i řešit problémy za něj. Dítě si samo vybírá, co bude dělat, o co se bude snažit, rodiče pak spíše vyhovují jeho požadavkům a vytvářejí podmínky, než by tento výběr nějak měnili. Výchovné metody, pokud se vyskytnou, jsou nedůsledné, po domluvě rodiče nekontrolují její plnění.

Kromě vyhraněných stylů s převahou jednoho komponentu existuje ještě styl středního řízení (Čáp, 1996, str. 246), kde jsou požadavky a volnost v rovnováze. Dítě spolupracuje na vytyčování svých cílů i metod jejich plnění, rodiče do toho procesu ale taky výrazně vstupují, nejen hlasem poradním. Dítě je bráno za partnera, s nějakou mírou svobody a odpovědnosti (v ideálním případě provázaně), ale některé hranice jsou pevně dané.

Dalším typem řízení, které není vyhraněné, je řízení rozporné (Čáp, 1996, str. 246). Vyskytuje se buď v rodinách, kde se střídá silné řízení s velkou volností podle okolností (např. už zmiňované rodiny rodičů zaměřených na sebe) nebo v rodinách, kde jeden rodič staví do popředí řízení, druhý volnost a jejich postup není společný, kompromisní, ale každý jedná podle svého názoru a často i v konfliktu mezi sebou – dítě nemusí tyto konflikty vidět, stačí, že dostává od každého rodiče jiné výchovné signály.

2.4 Metody zjišťování způsobu výchovy

Pro zjišťování způsobu výchovy v rodině je možné použít několik metod, z nichž každá má svoje výhody a nevýhody. Před výběrem jedné z nich je užitečné popsat jich několik. Nejúčinnější, nejpřesnější, ovšem taky nejnáročnější z nich je pozorování (Čáp, 1996, str. 162) – krátkodobé či, v ideálním případě, dlouhodobé. Na základě dopředu určených kritérií zkoumá pozorovatel interakci v rodině a na základě tohoto zkoumání vyhodnotí způsob výchovy. To odfiltruje subjektivitu buď rodičů, nebo dětí, která se nutně promítá do většiny ostatních metod; zatíží výsledek naopak subjektivitou pozorovatele, který by ale měl být školenější a nezávislejší na výsledku, proto se tato výměna dá považovat za přínosnou. Přináší ovšem s sebou taky úskalí toho, že pozorovaná rodina se může v době, kdy je pozorována, chovat výrazně jinak než obvykle, protože si je pozorování vědoma a snaží se udělat nějaký dojem.

Další možností je rozhovor, ať už s dítětem nebo s rodičem, případně s někým jiným z okolí (poslední jmenovaná možnost není výhodná, protože jde v podstatě o zprostředkované pozorování někoho, kdo není náležitě teoreticky vybaven). Na tento rozhovor se lze podívat

dvěma způsoby.

Buď jde o snahu získat objektivní informace o stylu výchovy, v tom případě jsou kladeny nepřímé otázky, ať už jsou to otázky mířené sice přímo, ovšem na nějaký dílčí, jednoznačný prvek způsobu výchovy, nebo jde o otázky projektivní (Čáp, 1996, str. 163). Tím se líp odfiltruje možná vědomá kontrola výsledků, či dokonce stylizace (z důvodů popsaných níže).

Další možností je snaha zjistit, jak způsob výchovy vnímá vychovávaná či vychovávající osoba a subjektivitu naopak vítat a počítat s ní. To se zabezpečuje přímými otázkami, ve kterých je patrný skutečný záměr zjišťování, nijak ho nezastírají. Od prvního druhu rozhovoru se tento liší méně výraznou strukturou a menší konkrétností otázek. Zatímco v prvním druhu rozhovoru odpovídá dotazovaný na konkrétní, jasné, objektivní otázky, které nenechávají tolik prostoru vědomé kontrole, případně stylizaci, v tom druhém prezentuje svůj vědomý, celostný pohled na výchovu v rodině.

V obou případech je možné si vybrat, jestli budou dotazováni rodiče či dítě. Při dotazování rodičů je výsledkem pravděpodobně objektivnější, dospělejší hodnocení, nemusí tomu tak ale být vždy. Rodiče, někteří vědomě, jiní ne, se budou často snažit působit lepším dojmem, zodpovídat otázky tak, jak by se chovat chtěli, nikoli tak, jak se skutečně chovají. Naopak jiní můžou být, třeba pod vlivem nedávné negativní výchovné zkušenosti, k sobě přehnaně kritičtí a neuznat si ani ta pozitiva, která mají.

Na druhou stranu výchova působí na psychiku člověka přes jeho vědomí, proto je podstatnou, byť ne ekvivalentní, informací taky to, jak způsob výchovy od svých rodičů vnímá samotné dítě (v této souvislosti píše Čáp (1996, str. 165): „*v životě a vývoji dítěte silně působí právě jeho subjektivní percipování reality, jak se mu např. jeho rodič jeví. ... Dotazník vyplněný dítětem tedy nebereme jako objektivní vyjádření skutečného způsobu výchovy v rodině, ale jako výraz subjektivního dětského prožívání té výchovy – a tento subjektivní obraz bereme jako vážnou informaci k rozboru vývoje dítěte ...*“). U dítěte je ale taky nebezpečí, že bude obraz svých rodičů zkreslovat, ať už směrem pozitivním (např. z toho důvodu, že pro dítě je důležité moct se ztotožnit se svými rodiči a považovat je za dobré, tak tomu někdy i přizpůsobuje realitu), nebo směrem negativním (např. v afektu nedlouho po nepřijemném výchovném zásahu).

Další možností, praktickou hlavně při zpracování většího množství subjektů či při hledání zákonitostí, je zjišťování dotazníkem. Opět tu platí stejné výběry jako při rozhovoru, je možné dotazovat se rodičů nebo dětí, a to objektivním nebo subjektivním způsobem

(resp. více či méně objektivním způsobem, jde nikoli o dvě možnosti, nýbrž o spektrum různých poloh mezi úplnou objektivitou – těžko dosažitelnou – a úplnou subjektivitou – otázka „jaký styl výchovy podle vás používali vaši rodiče?“). Příkladem dotazníku kladeného dětem, díky kladení nepřímých otázek položeného v objektivnější části spektra, je „Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině“ (Čáp, Boschek, 1994). V něm je 10 otázek na každou ze čtyř komponent (viz. 2.3) pro každého z rodičů, tj. dohromady 80 otázek.

2.4.1 Dotazník pro výzkum – část způsobu výchovy

Pro potřeby této práce bude styl výchovy v rodině zjišťován pomocí dotazníku, pro tyto účely nadefinovaného. Většina charakteristik, které určují jak komponenty vztahu, tak komponenty řízení je polárních, tj. jednou otázkou se lze ptát na oba protikladné komponenty (přesto, že to na první pohled není patrné, stejně tomu tak je v případě dotazníku (Čáp, Boschek, 1994), kdy např. vztah je vyhodnocen jako negativní, i když nejsou přítomny vyloženě negativní projevy, jen je menší zastoupení těch pozitivních) – dotazník pro tuto práci se tedy pohybuje mezi modelem dvou dimenzí a čtyř komponent. V případě vztahu jsou otázky kladeny na každého rodiče zvlášť, protože vztah se liší a nemusí nijak souviset (když je hodně odlišný, vytváří to v dítěti zmatek a výsledný způsob výchovy je méně srozumitelný, tj. i rozdíl mezi rodiči je důležitý údaj pro vyhodnocení způsobu výchovy). V dotazníku je taky možné sledovat míru rozpornosti vztahu, a to dvěma způsoby – jeden je sledování rozdílu mezi jednotlivými rodiči, druhý je kladení samostatných otázek na rozpornost vztahu. V případě řízení jsou v dotazníku pouze polární otázky a otázky na rozpornost. V tomto případě jsou otázky kladeny na oba rodiče společně, protože v této oblasti lze předpokládat buď společný postup rodičovského páru, nebo v případě rozdílu, je jednodušší popsat výchovné řízení jako „výslednici“ vkladů jednotlivých rodičů. V případě řízení je rozpornost zkoumána jedine speciálními otázkami na rozpornost, jak mezi rodiči, tak v čase. Pro výsledný nadefinovaný dotazník viz. příloha 1, otázky 5 – 35.

2.5 Důsledky způsobu výchovy

Způsob výchovy v rodině podstatně ovlivňuje téměř všechny faktory osobnosti člověka, jak ty s podílem dědičnosti, tak ty, u kterých je dědičnost vyloučená. Ovlivňuje

faktory vyjadřující charakter, temperament i stabilitu (Čáp, 1996, str. 189 – 190). V uvedené publikaci je kromě tohoto obecného tvrzení uvedeno na str. 175 - 196 mnoho konkrétních dopadů způsobu výchovy, v následujících dvou odstavcích je zmíněno několik z nich.

2.5.1 Styly chování, motivy a sebehodnocení dítěte

Na uvedených místech (Čáp, 1996, str. 175 - 189) jsou popsány 4 styly chování, 6 motivů a 4 formy sebehodnocení a jejich vztah ke způsobu výchovy jako výsledky různých zahraničních studií (Schaefer, in Bronfenbrenner a spol. 1972, str. 432 – 448), (Seitz, in Schneewind, Herman a spol. 1980, str. 189 – 222). Jelikož je tento odstavec jen shrnutím daných výsledků, jsou formulace mírně zjednodušující, vždycky jde o jeden z více působících faktorů a závislosti nejsou tak jednoznačné, jak by se mohlo z formulací zdát, jsou ale přítomné a prokázané. Děti labilní, úzkostlivé, s vysokou emoční vzrušivostí vychovávají zpravidla rodiče s přísnou výchovou bez dostatečné emoční akceptace a úcty k dítěti, případně též rodiče rozporní ve své výchově (vysoké řízení, záporný vztah, vysoká rozpornost). Sebeovládání a sebekontrola dětí závisí na formě kontroly od rodičů – děti přímo kontrolované a řízené pomocí odměn, trestů, zákazů a příkazů si vyvinou jiné sebeovládání než děti, u nichž kontrola probíhá převážně formou zájmu, zarámovaného v pozitivním emočním vztahu. Láskyplný vztah matky od raného dětství podporuje vývin aktivně extravertovaného temperamentu, zatímco rodiče podporující pesimistický pohled do budoucnosti (většinou ti se silným řízením) vychovávají spíše sociální introverty.

Potřeba agresivního sebezprosažení dítěte silně vzrůstá při negativním vztahu rodičů k němu (hlavně při otevřených projevech negativního vztahu) a při rozpornosti řízení (přísnost, ale ne dohlížení a důslednost). Potřebu závislosti podporuje jednak záporný postoj rodičů k dítěti, ale taky postoj rozporný, jak v oblasti vztahové, tak v oblasti řízení. Na výkonovou motivaci a ctižádost má vliv vedení dítěte k samostatnosti a vnímaná kontrola (viz 3.3) rodičů vzhledem k dítěti. Partnerské vztahy a komunikace v rodině zase podporují altruismus a sociální angažovanost. Přijetí vlastní genderové role závisí, zvláště u chlapců, na pozitivním emočním vztahu rodiče stejného pohlaví.

Zkušenost přijetí a empatie od rodičů (hlavně matky) zakládá zkušenosti úspěchu, které pak formují silné přesvědčení o vlastních názorech, plánech a rozhodnutích – lidé s takovým sebehodnocením očekávají úspěch, pochvalu a připisují ji svým kvalitám, spíše než vnějším vlivům – toto by pro tuto práci mohl být podstatný vztah. Děti vychovávané při

silném řízení a záporném vztahu jsou často impulzivní, naopak slabě, případně rozporně řízené děti se stávají bezstarostnými. Nízké sebehodnocení (pro tuto práci nejzajímavější otázka) je způsobené tím, že rodiče sledují cíl dominovat nebo pečovat, a taky tím, že rodiče neberou dítě vážně jako partnera (tj. silné řízení a nedostatek kladného vztahu) (Čáp, 1996, str. 181).

2.5.2 Výsledky výzkumů z katedry psychologie FF UK

Katedra psychologie FF UK v Praze se problematice vlivu způsobu výchovy věnuje systematicky od sedmdesátých let (Rotterová, Čáp, 1976, 1979) (Čáp, Boschek, 1987, 1994) (Gillernová, 1990), atd. Jejich výsledky jsou prezentovány opět v publikaci (Čáp, 1996) na stránkách 189 – 196. Zjistili následovné provázání způsobu výchovy s některými vlastnostmi a úspěšnostmi dítěte. Opět jsou formulace zjednodušující, vždy působí více faktorů. Z hlediska mnoha vlastností – školní prospěch, diferencovanost volnočasových aktivit, příznivé hodnocení chování dítěte učitelem, inteligence, stabilita a odolnost k zátěži, sebehodnocení i vzájemná sociální percepce, internalita/externalita – vychází jako pozitivně určující faktor zejména kladný emoční vztah rodičů k dítěti. Z hlediska řízení jsou ve všech zmiňovaných případech nejlepší výsledky u řízení bez extrémních forem, ať už silné či slabé. Tyto extrémní formy ale působí škody daleko více v kombinaci se záporným vztahem, než v kombinaci se vztahem kladným. Jejich negativní účinky se taky více různí – školní prospěch je například horší se silným řízením (při negativním vztahu), diferencovanost využití volného času či hodnocení chování učitelem jsou naopak horší se slabým nebo rozporným řízením (opět při negativním vztahu). Z této výhodnosti kladného emočního vztahu a neextremního řízení existuje i několik výjimek. Například záporný emoční vztah, ve většině případů nevýhodný, podporuje soběstačnost a nezávislost, zatímco ten kladný podporuje závislost na druhých, autoritě a konvenci (Čáp, 1996, str. 194). Specificky při záporném emočním vztahu a slabém nebo rozporném řízení se taky více rozvine podnikavá družnost, kterou lze považovat za pozitivní vlastnost.

2.5.3 Vliv způsobu výchovy v dospělosti a v interakci s jinými faktory

Zatím jsme se zmiňovali jen o vlivu způsobu výchovy na děti. Tento vliv ale, jak potvrzují výzkumy (H. Al-chalabiová, L. Zamboj, D. Bílá, I. Lněničková, všichni

v diplomových pracích z roku 1992 a jiné) uvedené v (Čáp, 1996, str. 196 – 202), přetrvává až do dospělosti, stává se však jen jedním z vícero působících faktorů. Tudiž vliv způsobu výchovy v původní rodině na dospělého lze považovat za zdroj stejných vlastností jako v předchozích dvou odstavcích, ale s nižší mírou provázanosti.

Když zkoumáme působení způsobu výchovy a jiných faktorů (vzdělání rodičů, biosociální hendikep, mimovýchovné problémy v rodině apod.), vždy se jedná o spolupůsobení na výslednou osobnost. Ve všech zmíněných případech platí, že zejména kladný emoční vztah s rodiči nebo alespoň s jedním rodičem (ideálně v kombinaci se středním řízením) je schopen efektivně kompenzovat negativní vlivy jiných zdrojů, zatímco vztah záporný (ještě silněji při slabém nebo rozporném řízení) hluboce narušuje jejich pozitivní efekty (Čáp, 1996, str. 202 – 208).

3 Teoretická část – Self-efficacy

3.1 Sociálně kognitivní teorie

Self-efficacy je pojem, který vznikl v rámci sociálně kognitivní teorie a pochází z pera A. Bandury. Tato teorie je opravou klasického, radikálního behaviorismu, jak ho prezentuje např. B.F. Skinner (Jeho hlavní díla jsou 1948: *Walden two* a 1971: *Beyond freedom and dignity*). U Skinnera je veškeré učení, tudíž veškeré lidské konání, výsledkem minulých pokusů – omylů, ze kterých vplynuly pro daného člověka buďto žádoucí, nebo nežádoucí výsledky. Ten je následkem toho buďto opakuje, nebo neopakuje. Dva lidi po úplně stejném sledu událostí se, podle Skinnera, zachovají úplně stejně. Tato teorie vůbec nebere v potaz procesy, které se odehrávají uvnitř člověka, jako jsou myšlení, zaměření pozornosti, vyhodnocování informací, paměť atd. Z člověka vnímá jen vstup – jeho prostředí a stimuly – a výstup – jeho chování.

Právě toto opomenutí kognitivních procesů, tj. procesů odehrávajících se v mysli člověka, se snaží opravit Bandurova sociálně kognitivní teorie (Jeho hlavní díla jsou 1969: *Principles of behavior modification*, 1986: *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* a 1997: *Self-efficacy: the exercise of control*). Zaměřuje pozornost na to, že vztah mezi stimulem a reakcí není přímočarý, ale liší se právě podle kognitivního zpracování daného stimulu. K učení, podle Bandury, dochází nejen tehdy, když výsledkem naší provedené akce je nám příjemný či nepříjemný podnět, ale i tehdy, když máme možnost něco takového pozorovat u jiných, slyšet o tom, či jinak to kognitivně modelovat. Namísto Skinnerovy jednosměrné závislosti, ve které prostředí plně a jednoznačně určuje jedincovo chování, předkládá Bandura model tříprvkového vzájemného determinismu. Prvky jsou zjevné chování jedince, vlivy prostředí (odměny, tresty) a osobní faktory (názory, očekávání, percepce sebe sama). Tyto se každý s každým vzájemně ovlivňují. To má za následek jednak poznání, že člověk není pouze pasivním přijímačem stimulů z prostředí, nýbrž taky jeho aktivním spoluvůrcem. Dalším následkem je, že díky mimořádné schopnosti užívat symboly je člověk schopen plánovat, myslet a tvořit – je schopen předvídat výsledky případné činnosti a podle toho vyhodnocovat, jestli se o ni pokusí či nikoli. Důležitá je pro Banduru schopnost seberegulace a už zmíněná schopnost symbolického myšlení (Mikšik, 2007, str.136 – 142). V rámci této teorie hraje důležitou roli pojem vnímané vlastní účinnosti (v této práci je pro

jednoduchost používán převážně ekvivalentní anglický pojem **self-efficacy**), jako kognitivní reprezentace toho, jaký výsledek svého konání jedinec očekává (pro upřesnění viz. 3.3), který pak, jako osobní faktor v modelu vzájemného determinismu, je ovlivňován a zároveň ovlivňuje konání tohoto jedince i jeho prostředí.

3.2 Self-efficacy – vysvětlení pojmu

Self-efficacy je definována, jako ostatně většina pojmů v psychologii, mnoha způsoby. Ten nejzavedenější, právě od A. Bandury, zní následovně: Jde o „*přesvědčení, že člověk dokáže zorganizovat a provést konání potřebné k dosažení zvoleného cíle*“ (Bandura, 1997, str. 3, volně přeloženo). Je to teda ta praktická, na konkrétní výsledek zaměřená část toho všeho, co se v češtině označuje mnohoznačným slovem sebevědomí. Už z definice je vidět, že jen stěží může existovat něco jako „obecná míra vnímané self-efficacy“ (Bandura, in Pajares, 2006 str. 307), že se vždycky vztahuje k nějakému konkrétnímu „zvolenému cíli“. Tak se například u toho samého studenta může výrazně lišit jeho přesvědčení, že dokáže spočítat zadaný příklad z matematiky, správně rozebrat zadané literární dílo, přesvědčit mámu, že mu má zvýšit kapesné či získat si dobré místo v partě spolužáků.

Kromě konkrétnosti cíle má self-efficacy několik dalších znaků. Jsou to obecnost, síla a úroveň. (Bandura, in Pajares, 2006 str. 313). Obecnost je rozsah činností či cílů, ve kterých je člověk přesvědčený o vlastní úspěšnosti. Někdo je přesvědčený, že se mu například podaří vyřezat ze dřeva jaký jen tvar se mu zamane, jiný je naopak přesvědčený, že dokáže vyřezat lžiči, ale už téměř nic jiného, zatímco třetí věří, že dokáže vytvarovat jakýkoliv tvar dokonce z jakéhokoliv materiálu. Síla vyjadřuje, jak silně je dotazovaný přesvědčen, že danou věc skutečně dokáže. Vyjadřuje se většinou na nějaké stupnici, např. Bandura navrhuje stupnici od 0 do 100 s popisky 0 – vůbec nedokážu, 50 – průměrně přesvědčen, že dokážu, 100 – vysoko přesvědčen, že dokážu (Bandura, in Pajares, 2006 str. 312). Úroveň self-efficacy se určuje při komplexních testech tak, že se na stupnici síly stanoví nějaká klíčová hodnota a následně se počítá procento odpovědí nad danou klíčovou hodnotou. Jde tedy o jeden z jednoduchých pokusů změřit self-efficacy obecně. Možnostem měření self-efficacy obecně se věnuje kapitola 3.6.2.

3.3 Self-efficacy a vnímání sebe sama

Self-efficacy je možno chápat jako jeden faktor širší kategorie **vnímání sebe sama** (self-perception). Kromě self-efficacy je několik dalších konceptů, které do této kategorie lze zařadit. Budou popsány čtyři z nich, s jejich odlišnostmi, ale i provázaností se self-efficacy, se kterými pracují autoři v (Pajares, 2006). Pro neustálenost českých překladů jsou přidány i původní anglické názvy. Jsou to očekávání výsledku (outcome expectations), sebeobraz (self-concept), sebehodnota (self-esteem) a vnímaná kontrola (percieved control, locus of control).

Očekávání výsledku (Rotter, 1954) je přesvědčení, že daná činnost přinese požadovaný výsledek. Například že když ovládnou do určité míry matematiku, bude to mít pozitivní efekt na možnosti pracovního uplatnění ve finanční sféře. Je to tedy představa o kauzalitě ve světě, která nic neříká o přesvědčení, nakolik je dané činnosti jedinec schopný nebo nikoli. Je důležitá pro motivaci k činnosti (kdo je přesvědčen, že ta či ona konkrétní činnost přinese požadované důsledky, má větší motivaci se o ni pokusit), nesouvisí však přímo se schopností danou činnost vykonat.

Sebeobraz (James, 1890) (Rogers, 1951) je soubor přesvědčení, které má člověk o sobě samém. Od self-efficacy se liší tím, že je vágnější, méně kontextově specifický a obsahuje kromě kognitivních prvků i prvky emoční a afektivní. Tak self-efficacy je vyjádřením toho, zda dokážu udělat tu či onu konkrétní věc za těch či oněch podmínek, kdežto sebeobraz vyjadřuje „jaký jsem“. Např.: dva lidé si mohou stejně dobře myslet, že jsou vynikající sportovci (sebeobraz), z nichž jeden je přesvědčen, že 100m zaběhne za 15s a druhý za 12.2s (self-efficacy).

Sebehodnota (James, 1890) (Maslow, 1987) je celkové přesvědčení, že „jsem dobrým člověkem“. Opět je složená z emočních, afektivních i kognitivních prvků a ve vztahu k ostatním zmíněným konceptům je „podkladová“. Lze ji přirovnat k Eriksonovské „základní důvěře“ (viz. např. Mikšík, 2007, str. 85), získané (nebo naopak nezískané a pak bolestně chybějící) hned v prvním stádiu života. Dítě se o světě v této fázi neučí příliš konkrétních poznatků, ještě si neuvědomuje, že voda teče dolů, že lidi se naštvou, když je jim něco nepříjemné atd., pouze získává základní přesvědčení, že svět je „dobré místo k žití“. Stejně tak sebehodnota o člověku nevyovídá nic konkrétního (byť může na konkrétních skutečnostech záviset – např. jsem dobrý, když se dobře učím), ale vyjadřuje jeho obecný postoj k sobě samému. Je to, na rozdíl od self-efficacy, koncept hodnotící, který jde jen těžko

vztáhnout k nějakému objektivnímu měřítku. Člověk může být přesvědčen, že dokáže mnoho věcí v mnoha oblastech (vysoká self-efficacy) a stejně ze sebe prostě nemá dobrý pocit (nízká sebehodnota) nebo naopak.

Vnímaná kontrola (Rotter, 1954) je míra přesvědčení o tom, nakolik má člověk průběh událostí pod kontrolou, tj. nakolik se na výsledku té které jeho činnosti podepíší faktory, které může ovlivnit a nakolik ty, které ovlivnit nemůže. Tak například student s nízkou vnímanou kontrolou, když dostane špatnou známku říká: „To je prostě těžké učivo, to se nikdy nenaučím“ nebo: „Ta učitelka nás to neumí naučit, jestli nám ji nevydělá, tak to nikdy nebudu vědět“. Na druhé straně student s vysokou vnímanou kontrolou zareaguje: „Tak jsem se tomu málo věnoval, mohl bych přidat a bylo by to lepší“. Od self-efficacy se vnímaná kontrola liší, stejně jako očekávání výsledku, v tom, že vyjadřuje přesvědčení o tom, „jak se věci ve světě mají“ a ne „co dokážu já“ a opět se nijak nevztahuje k vlastním vnímaným schopnostem daného jedince.

3.4 Hodnota a důsledky self-efficacy

Bandura a ostatní (Bandura, 1997) (Pajares, 2006) používají k vyjádření postoje člověka k světu pojem „agency“. Do češtiny ho lze přeložit jako aktivita, tvořivost nebo konání. V psychologii odedávna probíhá spor mezi genetickými a environmentálními deterministy. Otázkou je, jestli větší roli v určení chování jedince hrají vrozené nebo naučené faktory. Vlastní tvořivá aktivita je třetím pólem této otázky a je právě tím, co může člověk sám ovlivnit. Tato schopnost konat věci na základě vlastní intence, nikoli pouze jako reakci na vnější podněty, je právě onou agency, onou aktivitou. Aby mohl být člověk aktivní, potřebuje k tomu několik předpokladů. V první řadě potřebuje motivaci, v podobě nějakého cíle. Tím se v této práci zabývat nebude. Pak musí předpokládat, že jeho akce přinese požadovaný výsledek (už zmiňované očekávání výsledku). Musí taky být přesvědčen, že má vliv na výsledek svojí činnosti (vnímaná kontrola). A v neposlední řadě musí být přesvědčen, že je schopen danou činnost úspěšně vykonat (námi zkoumaná self-efficacy). Vyšší self-efficacy tedy (společně s mnoha dalšími faktory) zvyšuje poměr vlastní intencionální tvořivé aktivity k pouhému reagování na podněty zvenčí.

V dnešní psychologii se mnoho prostoru věnuje výzkumu, jaký vliv má self-efficacy na tu kterou oblast našeho života. Věnuje se tomu hlavně už zmiňovaná větev psychologie

zvaná sociálně kognitivní teorie. Její výsledky dosvědčují, že vyšší přesvědčení o vlastní účinnosti silně koreluje s vyšší pravděpodobností úspěchu v dané aktivitě. To jednak může znamenat, že kdo je v něčem dobrý, tak to o sobě i ví (což je kauzalita směrem od výkonu k self-efficacy, ta není tolik důležitá pro význam self-efficacy), ale kromě tohoto mechanismu fungují i jiné, obrácené směrem od self-efficacy k výkonu, k nim více v kapitole 3.5.

Za všechny autory, kteří zdůrazňují důležitost self-efficacy lze nejužitečněji použít citát „otce tohoto pojmu“ A. Bandury (1997, str. 3, volně přeloženo): Přesvědčení o vlastní účinnosti *„ovlivňuje směry konání, které si lidé vybírají, kolik úsilí vydají v daných snahách, jak dlouho vytrvají tváří v tvář překážkám a chybám, jejich odolnost vůči neúspěchům, to, jestli jsou jejich vzorce myšlení sebrzdící, nebo sebepodporující, kolik stresu a depresí zažívají při vyrovnávání se s požadavky prostředí a úroveň dosažených výsledků“*. Po tomto citátu je snad jasné, že takový koncept je užitečný a důležitý, a že zkoumání toho, kde se v lidech bere a jak je možné ho ovlivňovat má i praktický smysl.

To, zdá se, vědí i rodiče, jak dokazuje šetření EOCED (Průcha, 2005 str. 415), které ukazuje, že mezi vlastnostmi, které rodiče považují za důležité, aby se jejich děti ve škole naučili je sebedůvěra žáků v ČR na druhém a v celé OECD dokonce na prvním místě.

3.5 Mechanizmy působení self-efficacy

3.5.1 Dvě složky úspěchu

Při čtení o self-efficacy (Bandura, 1997), (Pajares, 2006) je patrné, že úspěch ve zkoumaných činnostech se skládá ze dvou složek. Jednou je skutečná dovednost v dané oblasti a druhou je jakási obecná schopnost plnit úkoly a její nasazení v tomto konkrétním případě. Ta první je skutečně specifická pro ten který úkol a self-efficacy na ní nic výrazného nezmění. Jako příklad („za vlasy přitažený“, ale instruktivní) lze uvést schopnost ohnout palec na ruce do tzv. hitchhiker's thumb, tj. stopařského palce. Tato schopnost je podmíněna geneticky a ani sebesilnější přesvědčení o tom, že to dokážu, na mojí genetický výbavě, a tím pádem na tom, jestli to skutečně dokážu, nic nezmění. V takovém případě je tedy self-efficacy zcela nepodstatná pro skutečný úspěch.

Druhá složka, kterou můžeme zjednodušeně nazvat obecná schopnost plnit úkoly, naopak není příliš závislá na konkrétním úkolu. Jedná se o schopnosti seberegulace, jako

například schopnost rozdělit si úkol na jednotlivé potřebné kroky, schopnost pokračovat ve snažení i po neúspěchu, schopnost vyměnit strategii, schopnost vyhodnotit neúspěch, poučit se z něj a zopakovat pokus lépe a podobně. Jsou to právě tyto složky úspěšnosti, na které má self-efficacy vliv. Čím víc si věřím, tím víc se budu snažit i po neúspěchu, a tím hůř se nechám odradit. Čím víc věřím, že daný úkol je v mých silách, tím víc jsem náchylný vnímat neúspěch jako následek špatně zvolené strategie a hledat lepší, nikoli podlehnout dojmu, že já na to prostě nemám atd. Pro příklad z druhého extrému (opět „za vlasy přitažený“, ale instruktivní) si lze zajít do kasina. Tam se, např. při ruletě, jedná o čistou náhodu. Proto úspěch se odvíjí prakticky pouze od počtu pokusů (zaplacená částka sice taky, ale to teď není podstatné). Kdo věří, že nemá štěstí, ukončí hraní po relativně malém počtu pokusů, a tím pádem se nejspíš nedočká nijak vysoké výhry. Naopak člověk, který věří, že štěstí má, vydrží sázet tak dlouho, dokud nevyhraje (to, že mezitím ztratil víc, než vyhraje opět není v tomto příkladu to určující). Cesta k úspěchu (byť definovanému tak, že aspoň jednou vyhraju vysoký obnos, ne tak, že vyhraju víc, než vsadím) je tedy závislá prakticky pouze na self-efficacy a z ní vyplývající délky setrvání u sázení.

Oba zmíněné příklady jsou hodně nestandardní a nepraktické, kvůli snaze o závislost pouze na jedné z těchto dvou složek. V praktických úkolech života tomu tak téměř nikdy není. Skutečné úkoly vždy závisí na kombinaci obou těchto složek, které nejenže působí společně, jsou i navzájem hodně provázané. Zarážející je, že ač self-efficacy je zpravidla hodnocením složky první, tj. schopností specifických pro danou činnost, na její úspěšnost působí přes složku druhou, tj. přes obecné seberegulační schopnosti.

3.5.2 Seberegulační schopnosti

Tady je na místě bližší pohled na tyto schopnosti seberegulace. Autoři sborníku (Pajares, 2006) uvádí několik mechanismů, kterými se skutečná účinnost člověka zvyšuje, když si věří. V první řadě podporuje self-efficacy dobré plánování činností. Ti, kdo sebe sama vnímají jako účinné, si stanovují (a často pak i naplňují) vyšší cíle, na rozdíl od lidí s nízkou self-efficacy, kteří se do mnoha činností, které by mohli zvládnout, ani nepustí (Bandura, in Pajares, 2006 str. 4). Lidí s vysokou self-efficacy si kromě vyšších cílů stanovují i konkrétnější cíle (např. basketbalista s vysokou self-efficacy si stanoví cíl „trefit 10 míčů z 10“, kdežto ten s nižší si stanoví cíl „trefovat koše“. Tím se ten první efektivněji blíží požadovanému výsledku, protože konkrétní cíle umožňují lepší kontrolu a postup

(Zimmerman & Cleary, in Pajares, 2006 str. 57)). Podobně lidi s vyšší self-efficacy přesněji a konkrétněji určují strategie, kterými dosahují svého cíle, soustředí se v nich na ty důležité věci, specifické pro daný úkol (Zimmerman & Cleary, in Pajares, 2006 str. 59). Tyto případy by se daly vysvětlit tak, že člověk s nízkou self-efficacy se bojí si daný cíl, či metodu, tak konkrétně stanovit, protože není přesvědčen, že ho naplní, a tak se raději vyhýbá možné frustraci z nenaplnění vlastního cíle.

Kromě kvality plánování hraje self-efficacy roli i v kvalitě sebezpozorování. Člověk, který je přesvědčený o vlastní účinnosti, bude lépe motivovaný se pozorovat, a tak si líp všimne, které prvky jeho jednání opravdu vedly k úspěchu a které ne (Zimmerman & Cleary, in Pajares, 2006 str. 60). Opět je to pochopitelné jako vyhýbání se frustraci ze strany člověka s nižší self-efficacy, který očekává, že když začne sám sebe pozorovat, zjistí nepříjemné věci, a tak se raději nepozoruje (tento proces nemusí probíhat, a zpravidla ani neprobíhá, na vědomé úrovni).

V neposlední řadě ovlivňuje self-efficacy i průběh aktivity. Kdo je přesvědčen o tom, že danou aktivitu je schopen zvládnout, vydrží déle tváří v tvář problémům a komplikacím a nevzdává svoje úsilí tak rychle jako ten, koho první neúspěch podpoří v už dopředu nízkém přesvědčení o vlastní účinnosti a on pak (dříve, či později) podlehne dojmu, že úkol je pro něj neřešitelný a tím pádem ho vzdá (Bandura, in Pajares, 2006 str. 11).

3.6 Měření self-efficacy

3.6.1 Forma otázky

Self-efficacy je přesvědčení, že tu-kteřou činnost jsem schopný vykonat. Jelikož je to vědomé přesvědčení, nemá (na rozdíl třeba od sebehodnoty, která není cele vědomá) smysl nijaká jiná otázka, nežli přímá. Není taky podstatné, jestli je ta otázka položena osobně nebo dotazníkem. I kdyby člověk odpověděl jinak, než se nakonec chová (např. člověk nevěří ve svůj úspěch, ale stejně „zkusí štěstí“), o self-efficacy vypovídá ta odpověď, kdežto chování je složeno z více složek motivace. Při zjišťování self-efficacy se totiž nesnažíme zjistit, jestli se člověku daná činnost skutečně povede, ale jestli si to on sám myslí. Jediné dvě možnosti, jak respondent na otázku odpoví něčím jiným, než jeho skutečnou self-efficacy jsou vědomá lež a nejasnost ve vlastní self-efficacy. Ty ale neodfiltruje ani žádný jiný typ zkoumání self-

efficacy. Je důležité ptát se přesně na to, čeho vnímanou úspěšnost zjišťujeme, tj. přesně vymezit, v jaké konkrétní činnosti si dotazovaný věří či nevěří. Zobecnění typu „jsem dobrý v matematice“ či „jsem krásná“ nejsou výroky self-efficacy, spíše sebeobrazu. Paralelní výroky self-efficacy by mohly znít třeba „jsem přesvědčen, že dokážu spočítat příklad toho a toho typu“ či „jsem přesvědčena, že jsem schopna okouzlit kteréhokoli muže si vyberu“.

Pro stanovení dobré otázky (Bong, in Pajares, 2006 str. 287 – 305) jsou kromě oblasti, ke které se vztahuje, důležité i jiné její vlastnosti. Důležitá je formulace a následná škála odpovědí. M.Bong doporučuje otázku ve tvaru „nakolik jste si jistý, že dokážete splnit následující úkol?“ a stupnici od 0 do 100 po 10-bodových krocích. Z důvodů, které popisuje, se tato práce jeho doporučení v podstatě přidrží, změní se jen 10-bodový krok na 1-bodový, tj. použitá stupnice bude od 0 do 10. A. Bandura (in Pajares, 2006 str. 307 – 337) popisuje taky možnost stupňování úkolů v tom samém směru (jako příklad uvádí schopnost pravidelně ráno cvičit při stupňujících se obtížích zvenku i zevnitř – str.321 – nebo schopnost vyřešit 0%, 10%, 20%, ..., 100% zadaných matematických problémů – str. 324), která bude taky v této práci využita.

3.6.2 Měření obecné self-efficacy

Jak bylo zmíněno už v úvodu, neexistuje nic takového jako „obecná self-efficacy“. Self-efficacy, kterou by bylo možné jednoznačně změřit, je vždy specificky určena úkolem, situací a kontextem (dokonce čím konkrétněji určená otázka, tím jednoznačněji výsledky výzkumu potvrzují její efekt (Bong, in Pajares, 2006 str. 287 – 305)). Přesto je někdy (například právě v této práci) cílem prozkoumat efekt něčeho (v tomto případě způsobu výchovy) na self-efficacy v obecnosti, na obecnou tendenci člověka věřit si, bez ohledu na to, v které oblasti je to zrovna zkoumáno. K tomu existuje několik možností přístupu.

Jedna možnost je zvolit náhodně či podle jakéhokoliv výběru nějakou jednu oblast, v níž bude self-efficacy zkoumaná (příkladem můžou být podskupiny akademické, sociální, kariérní či rodičovské self-efficacy, které jsou popsány v (Pajares, 2006)). Oblast může zkoumající vybrat např. podle toho, co považuje za důležité. Tady na získaných výsledcích hrozí, že náhodou zachytí u konkrétních tázaných oblast, ve které je jejich self-efficacy výrazně odlišná od ostatních oblastí (ať už proto, že na ně jednoduše mají talent, nebo proto, že v nich dostávali výrazně jinou zpětnou vazbu než v ostatních, nebo proto, že to pro ně vůbec není důležitá oblast a nezabývají se vnímáním sebe v ní atd.) Tím pádem by výsledek

síce informoval o nějaké oblasti, ale nebyla by tím odfiltrována právě specifická dané oblasti a vznikla by možnost zkresleného výsledku, který nesouvisí s obecnou tendencí si věřit.

Další možností je udělat co nejobsáhlejší soubor otázek na self-efficacy, kde bude snaha pokrýt každou oblast přesvědčení o vlastní účinnosti, která výzkumníka napadne. Takový soubor by vypovídal hodně (byť nikdy ne všechno, ale dobře by odfiltroval nebezpečí spojené s předchozím přístupem), bylo by ale technicky hodně náročné jej používat.

Další přístup, který lze použít, je zjistit (např. polostrukturovaným rozhovorem), které oblasti svého života zkoumaný člověk považuje za stěžejní a pro něj důležité a zkoumat self-efficacy pak v nich. To by sice mělo daleko k objektivním vědeckým výsledkům druhé metody, ale mohlo by to ukázat tendenci věřit si právě v těch věcech, které považují za podstatné. Bylo by v tom zároveň zčásti zapojené i měření sebehodnoty, poněvadž ta se často odvíjí od self-efficacy v oblastech, které považují za důležité, byť tomu tak nemusí být zdaleka vždy. Každopádně by to ale zahrnovalo kromě striktně popisného prvku i prvek hodnotící, a ten se tvůrci konceptu self-efficacy snaží z jeho používání odstranit.

Další obecný přístup, poslední zmíněný v této práci, je kombinací prvního a druhého zmíněného. Znamená to udělat výběr několika otázek z různých oblastí (aby byla odfiltrována možnost trefení se do oblasti nějak specifické pro daného člověka), které považuje výzkumník za důležité (aby měl výzkum i použitelnou hodnotu – mnoho otázek na sice různé, ale svorně nedůležité úkoly sice dá výsledek, ale neřekne moc o těch oblastech, ve kterých by bylo užitečné self-efficacy podporovat). Je nutné být si vědom toho, že jde vždy o nedokonalý pokus měřit „obecnou self-efficacy“, která je vždy poplatná jednak přesvědčení výzkumníka o důležitosti jednotlivých oblastí a jednak náhodným, těžko odfiltrovatelným specifikům jednotlivých dotazovaných v jednotlivých oblastech.

V odstavci 3.5 byly popsány obecné seberegulační schopnosti jako médium, přes které působí self-efficacy zpětně na úspěšnost jednotlivých činností, na rozdíl od skutečných specifických schopností, které zpravidla nijak nezmění. Proto když jde o zkoumání self-efficacy v obecnosti, bylo by rozumné z pohledu efektivnosti a využitelnosti, zkoumat self-efficacy právě v těchto seberegulačních schopnostech, nezávislých na konkrétním druhu úkolu. Není to ekvivalentní výše uvedeným způsobům, protože člověk např. většinou nevytrvá u činnosti proto, že je přesvědčen, že umí vytrvat u činností, ale proto, že je přesvědčen, že je v té konkrétní činnosti dobrý. Je to složka self-efficacy, která nemusí být často ani příliš vědomá, ani příliš silně vyhraněná, je to ale ta nejefektivnější složka self-

efficacy. Proto tato práce zkoumá právě tu, jak je blíže popsána v odstavci 3.5.2

Po těchto úvahách už nezbyvá, než podle nich nadefinovat samotný soubor otázek, který se nachází v použitém dotazníku v příloze 1.

3.7 Zdroje self-efficacy

3.7.1 Vlastní aktivní zkušenost

A. Bandura (1997, str. 79 – 113) uvádí jako zdroje self-efficacy 4 jevy. Vlastní aktivní zkušenost, zástupnou zkušenost, slovní přesvědčování a fyziologické a afektivní stavy. Vlastní aktivní zkušenost úsilí, korunovaného úspěchem či neúspěchem, je samozřejmě nejsilnějším faktorem ovlivňujícím self-efficacy. Vztah mezi nimi ale není lineárně jednoduchý. Do hry kromě samotného úspěchu či neúspěchu vstupují i kognitivní procesy, kterými daný člověk zpracuje svoji zkušenost. To, jestli zásluhy na (ne)úspěchu přisoudí spíše sobě nebo spíše vnějším vlivům – vnímaná kontrola. To, jestli si při opakování či dotazování vybaví (nebo, a to účinek ještě zesiluje, úmyslně připomene) spíše ty úspěšné nebo neúspěšné pokusy. A taky to, nakolik zobecní svoji schopnost z jednoho konkrétního úkolu na jiné, více či méně podobné – obecnost self-efficacy. Příkladem můžou být dva lidi, kterým se podaří napsat bakalářská práce. Zatímco jeden z toho vyvodí pouze schopnost napsat vědeckou práci a k jiným úkolům to příliš nevztáhne, ten druhý to považuje za důkaz, že je schopen zhostit se většího úkolu a zdárně ho dotáhnout do konce. Toto přesvědčení mu dává sílu vytrvat a snažit se i u úplně jiných typů úkolů, jako je třeba rekonstrukce bytu.

3.7.2 Zástupná zkušenost

Dalším zdrojem self-efficacy je zástupná zkušenost. Ta má hned dva různé dopady. Je to jednak učení – když vidím někoho plnit úkol, který sám neumím, vidím postup, který jsem předtím neznal. Tak kromě znalosti samotné získávám i přesvědčení, že ten postup znám, tj. část self-efficacy. Druhý efekt zástupné zkušenosti je, že vidím, že daný úkol někdo (ne)zvládnul. Opět je otázkou následných kognitivních procesů, co si z toho pro svojí self-efficacy vyvodím. Roli v těchto procesech hraje, kromě stejných faktorů jako u vlastní zkušenosti (vnímaná kontrola, obecnost závěru, náhodné či vědomé připomenutí), několik

faktorů nových. Prvním z nich je podobnost s „modelem“, tj. tím, koho pozorujeme vykonávat daný úkol. Čím víc jsem přesvědčený, že ten, kdo to aktuálně dělá, je mi podobný, tím víc mě jeho (ne)úspěch přesvědčí o mojí (ne)schopnosti. Je taky důležité, jestli převládá nastavení porovnávací, konkurenční, nebo naopak učící, kooperační. Když jsem přesvědčen (a nemusí to proto nutně být skutečně tak), že tím, že to daný člověk zvládnul mi chtěl ukázat, že je lepší, má to na self-efficacy jiný vliv, než když to vnímám tak, že mě to chtěl naučit. Kromě výsledku je při proměně zástupné zkušenosti na self-efficacy důležitý také proces řešení daného úkolu. Bandura (1997) tvrdí, že je ve většině případů povzbudivější vidět člověka dosáhnout pozitivního výsledku s velkou námahou a mnohými obtížemi, než vidět snadný úspěch. Je to proto, že to dodává pozorovateli dojem, že v tom kterém pozorovaném případě má úsilí smysl, kdežto druhý případ pouze naznačí, že daný model je prostě dobrý. Ještě víc dokonce pozorovatelově self-efficacy pomůže, když u činnosti model i mluví o tom, že to ještě zkusí, že se nevzdá, a taky když si přeříkává hlasitě postup. Specifickým typem zástupné zkušenosti je tzv. kognitivní sebe-modelování. Je to představení si sebe sama v situacích, které úspěšně řeším. I toto má vliv na následnou self-efficacy.

3.7.3 Slovní přesvědčování

Dalším zmíněným zdrojem self-efficacy je slovní přesvědčování. Jde, pochopitelně, o to, že někdo druhý vyjádří, že (ne)věří v můj úspěch v dané činnosti. Aby tato forma podpory byla účinná, je důležité, aby splnění daného úkolu daným člověkem bylo reálné. V opačném případě tento postup vede, bez ohledu na self-efficacy, k neúspěchu, který nejen zvyšuje přesvědčení o vlastní neschopnosti, ale taky zhoršuje další možnost přesvědčení od daného zdroje. (Ať mě přesvědčovatel zná sebelíp, i o biologii a aviatice může vědět hodně, nikdy nebude jeho přesvědčování, že dokážu létat bez přístrojů dlouhodobě účinné na mojí self-efficacy, protože to prostě nejde). Úspěch přesvědčování závisí na několika faktorech.

Prvním z nich je forma zpětné vazby. Ve vzbuzování self-efficacy je například efektivnější říct člověku, že jeho výkon ukazuje, že má schopnosti, než mu říct, že jeho výkon prozrazuje velkou a intenzivní snahu. Druhá forma ho časem přesvědčí o tom, že je pro něj potřebné na každé zlepšení vynaložit velké úsilí, a tudíž asi příliš šikovný není. Při objektivním vyhodnocování výkonu taky hraje roli forma podání výsledku. Když ten samý výsledek (cíl naplněný ze tří čtvrtin) podáme pozitivně („dosáhli jste 75% požadovaného cíle“), má výrazně lepší efekt na self-efficacy, než stejná informace podaná záporně („chybí

vám 25% k dosažení cíle“). Nepřímé, „citlivé“ podání negativní zpětné vazby, např. formou zadávání jednodušších úkolů, nepřiměřené chvály za střední až slabé výsledky, častého nabízení pomoci, nejasné zpětné vazby při zjevném neúspěchu apod. má podle (Lord, Umezaki & Darley, 1990) citované v (Bandura, 1997) podobný efekt jako přímé, tj. snižuje self-efficacy příjemce této zpětné vazby – je totiž pro většinu recipientů průhledné. Výjimku z tohoto pravidla tvoří menší děti, které často toto maskování neprohlédnou a i nepřiměřenou chválu obrátí ve vysokou self-efficacy. V případě jasného neúspěchu je formou konstruktivní kritiky, která poukazuje na možnosti zlepšení, ne pouze vyhodnocuje neúspěch, možné zabránit poklesu self-efficacy, který by právě prosté vyhodnocení podpořilo (a v případě zobecnění neúspěchu na více oblastí ještě znásobilo).

Druhým faktorem, který hraje roli, je zdroj zpětné vazby. Čím důvěryhodnější a v oblasti orientovanější je podle nás ten, kdo nám podává zpětnou vazbu, tím víc jsme jí nakloněni věřit. Důvěryhodnost nabourávají hlavně zkušenosti s tím, že tento konkrétní člověk nás už jednou (vícekrát) špatně odhadnul. Orientovanost v oblasti není nutně to stejné jako schopnost v oblasti. Jsme náchylnější věřit ohodnocení našich běžeckých schopností trenérovi, který sám zase tolik neuběhne, než světovému rekordmanovi samotnému, který ale nemá zkušenosti s trénováním, má „pouze“ talent. Jedním z nejdůvěryhodnějších, a tím pádem nejúčinnějších, zdrojů zpětné vazby je nějaká forma objektivní, vědecké informace. Příkladem je studie (Holroyd, et al. 1984, in Bandura, 1997) o zvládání bolesti, kde náhodně vybraní recipienti byli, bez ohledu na jejich skutečné fyziologické danosti, informováni, že jejich fyziologické charakteristiky je předurčují zvládat bolest dobře. Tito pak skutečně bolest zvládali výrazně lépe, jak v rámci studie, tak i v běžných životních situacích.

Dalším faktorem je velikost rozdílu mezi vlastním přesvědčením a tím, o čem jsem přesvědčován. V ohledu časově blízkých výkonů jsme schopni uvěřit povzbuzení, které naše schopnosti klade o něco málo výš, než je vidí naše vlastní mínění. Bude-li nás někdo přesvědčovat, že máme na to dneska zaběhnout světový rekord, zatímco sami nemíříme ani na výsledek hodný kvalifikace na atletický mítink, asi mu příliš věřit nebudeme. Čím větší je rozdíl mezi vlastní self-efficacy a úspěšností, o které jsme přesvědčováni, tím vzdálenější musí být výkon, abychom tomu věřili (tj. světový rekord až za několik let tréninku).

3.7.4 Fyziologické a afektivní stavy

Dalším, posledním jmenovaným, zdrojem self-efficacy jsou fyziologické a afektivní

stavy. Jejich moc nad self-efficacy je chvilková, protože jsou samy pomíjivé. V momentě, když jsem v nějakém stavu, má to vliv na moje přesvědčení, jestli jsem teď aktuálně schopen splnit ten-který úkol. Když jsem např. unaven po odběhnutí maratonu, moje přesvědčení, že hned v tento moment odběhnu další, tím bude snižené (byť v tomto případě mám čerstvě za sebou úspěšnou vlastní aktivní zkušenost). Stejně tak, když se mi před hudebním či řečnickým vystoupením rozbuší srdce, obleje mě pot a roztřesou se mi ruce, sníží to moji self-efficacy jako dobrého hudebníka/řečníka. Jako u všech ostatních zdrojů self-efficacy, není ani tento vliv přímočarý a automatický. Záleží na tom, nakolik daný stav pozorujeme a jak mu rozumíme. Jestli se nám podaří natolik soustředit na úkol, který plníme, že si nepovšimneme rozbušeného srdce či zrychleného dechu, nemá tento stav žádný vliv na naši self-efficacy, neboť ta je pouze vědomá. Stejně tak, jestli před důležitým pohovorem vyběhneme tři patra schodů a přisoudíme rozbušené srdce tomuto výkonu, neovlivní to naše přesvědčení o tom, jak na pohovoru dopadneme. Když si ale naopak řekneme, že nám buší srdce kvůli tomu, že jsme nervózní z pohovoru, skutečně to naši sebejistotu sníží, to opět rozbouchá srdce a roztáčíme sebe-brzdící kruh nízké self-efficacy. V obecnosti máme tendenci vnímat střední fyziologické nabuzení jako podpůrné (jsem „nakopnutý“ k výkonu), zatímco vysoké jako brzdící (jsem rozrušen, mám trému, bojím se apod.). Samotné fyziologické stavy jsou při různých silných emocích hodně podobné, proto je podle (Bandura, 1997, str. 109) důležité to, jakou emoci jim přisoudíme. Toto je zase ovlivněné výchovou a zrcadlením našich pocitů od našich rodičů, protože jen skrze pojmenovávání druhými lidmi se je sami učíme pojmenovávat, rozeznávat a později i předvídat jejich následky.

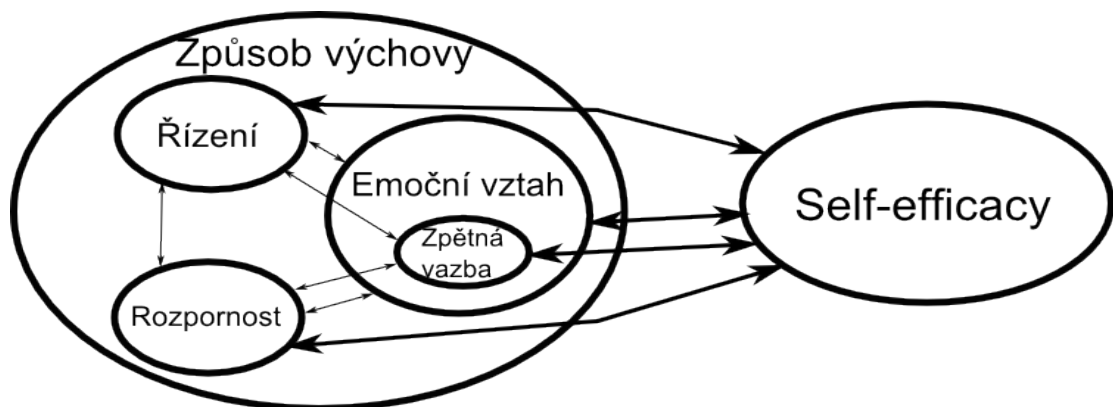
Kromě fyziologických stavů vybuzení, či naopak vyčerpání může naši self-efficacy ovlivnit i nálada. Ta má vliv jednak na to, jak obecně vnímáme situaci a svět (v depresi a v pocitu zoufalství se nám bude každý úkol jevit těžko splnitelný, naopak šťastný člověk bude i v odhadech vlastních schopností optimističtější – a to bez ohledu na to, jestli ho potěšil úspěch způsobený vlastními schopnostmi, nebo náhodou (Bandura, 1997, str. 113)). Nálada má taky vliv na to, na které minulé zkušenosti s úkoly podobného typu, jaký máme právě před sebou, si vzpomeneme. Naše paměť má totiž tendenci vybavovat si lépe události, při kterých jsme pociťovali podobnou náladu jako teď – skleslý a smutný člověk si snáze připomene minulé neúspěchy, zatímco člověk veselý a radostný úspěchy. Toto připomenutí má pak vliv na self-efficacy, jak bylo popsáno v kapitole 3.7.1.

4. Výzkumná část

4.1 Výzkumný problém a cíle

Základním výzkumným cílem této práce je získat vhled do toho, **jak souvisí způsob rodičovské výchovy se self-efficacy**. Blíže specifikováno jde o self-efficacy v sebeorganizačních záležitostech (z důvodů uvedených v 3.5 a v závěru 3.6.2) a způsob výchovy z hlediska dvou dimenzí – vztahu a řízení, s přihlédnutím k rozpornosti. V dimenzi vztahu, kromě celkového emočního vztahu s rodiči, přichází v úvahu souvislost jeho podsložky zpětné vazby a self-efficacy. U toho bude, jako vedlejší výzkumný cíl, prozkoumána i **vzájemná provázanost jednotlivých složek způsobu výchovy**. Přehledně zkoumané vztahy ukazuje obr. 1 – ty hlavní jsou znázorněny tlustými, ty vedlejší tenkými šipkami.

Obr. 1: Schéma zkoumaných vztahů



4.2 Hypotézy

4.2.1 Vztah self-efficacy a emočního vztahu s rodiči

Z 2.5 je vidět, že kladný vztah rodičů k dítěti má pozitivní vliv na mnohé jeho charakteristiky, včetně sebehodnocení. To je zvýšeno jednak přímo vlivem dobrého vztahu, ale je taky vyšší z důvodu skutečně vyšších dovedností (jako školní úspěšnost, svědomitost apod.), které jsou taky důsledkem kladného vztahu. Proto lze předpokládat, že tento výzkum potvrdí souvislost mezi kladnějším vztahem a vyšší self-efficacy. Lze rovněž předpokládat, že toto bude platit pro všechny podskupiny souboru (pro popis dělení na podskupiny viz. 4.3.5) a nebude se to podle nich nijak výrazně lišit.

Hypotéza 1 tedy zní: Čím kladnější je emoční vztah s rodiči tím vyšší je self-efficacy.

4.2.2 Vztah self-efficacy a výchovného řízení

Lze předpokládat, že vztah self-efficacy a výchovného řízení bude méně jasný. Self-efficacy by mohla být nižší při extrémních formách řízení (při silném řízení jako důsledek nedostatku možností si sám něco vyzkoušet, při slabém zase nedostatku zpětné vazby či stimulačních cílů). Tento vztah bude pravděpodobně silnější při záporném vztahu, jak naznačuje teoretická část, konkrétně odstavce 2.5.1 a hlavně 2.5.2., ostatní rozdělení nejspíš nebudou hrát roli.

Hypotéza 2 tedy zní: Čím extrémnější je výchovné řízení, tím nižší je self-efficacy, zvláště při zápornějším vztahu.

4.2.3 Vztah self-efficacy a rozpornosti ve výchově

U rozpornosti ve výchově lze předpokládat negativní dopad na self-efficacy, jako důsledek nejasné zpětné vazby a nemožnosti spolehlivě si ověřit svoje schopnosti. Nicméně jelikož je rozpornost souhrnem mnoha faktorů, nebude tato souvislost zřejmě nijak jednoznačná a výrazná. Rovněž se může lišit pro jednotlivá rozdělení souboru.

Hypotéza 3 tedy zní: Čím vyšší je rozpornost ve výchově, tím nižší je self-efficacy.

4.2.4 Vztah self-efficacy a zpětné vazby

Zvlášť úzce by v rámci emočního vztahu mohla se self-efficacy souviset míra pozitivní a negativní zpětné vazby, kterou respondenti od svých rodičů dostávali, jak vyplývá z teoretické části, konkrétně z odstavců 3.7.3 a částečně i z 3.7.1 a 3.7.2, kde je nutno brát v potaz, že kognitivní procesy dětí se orientují podle modelů, které slyší od svých rodičů. Proto lze předpokládat, stejně jako u vztahu, provázanost pozitivní zpětné vazby s vyšší self-efficacy. Tuto provázanost lze očekávat slabší, než provázanost self-efficacy se vztahem celkově, jelikož i ostatní faktory vztahu souvisejí self-efficacy. Rozdíl mezi silou vazby self-efficacy a vztahu a vazby self-efficacy a zpětné vazby lze ale předpokládat menší, než by vyplývalo z toho, že zpětnou vazbu tvoří jen jedna pětina otázek, tvořících celek vztahu (tj. zpětná vazba má větší váhu, než ostatní složky).

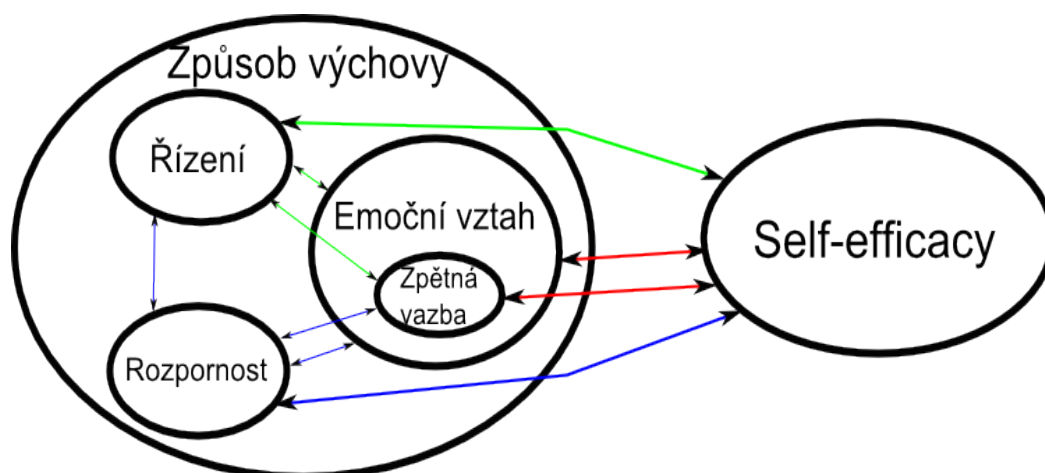
Hypotéza 4 tedy zní: Čím pozitivnější je zpětná vazba, tím vyšší je self-efficacy, tato provázanost je o něco slabší, než provázanost celkového emočního vztahu s rodiči a self-efficacy.

4.2.5 Provázanost způsobu výchovy

Z hlediska provázanosti způsobu výchovy lze předpokládat několik vztahů. U řízení a vztahu jde o dvě různé komponenty způsobů výchovy, které většina modelů (viz. 2.2) zkoumá zvlášť, jako nezávislé, proto nelze předpokládat lineární vztah mezi řízením a vztahem. Je ale možné, že rodiče s pozitivním vztahem nebudou inklinovat k extrémním formám řízení, protože ty obě vyjadřují nižší zájem o dítě. Jelikož složkou emočního vztahu je i pochopení mezi rodičem a dítětem (viz. 2.3.1), je pravděpodobné, že bude rozpornost výchovy s dobrým vztahem klesat. Rodiče s vyšší mírou řízení by mohli být pečlivější, a tudíž vykazovat nižší výchovnou rozpornost. Zpětná vazba by mohla, stejně jako vztah, být provázána s extrémností řízení i s rozporností nepřímo úměrně.

Všechny hypotézy jsou přehledně znázorněné v obr. 2, kde přímo úměrný vztah je vyznačen červenou a nepřímo úměrný modrou šipkou. Zelenou šipkou jsou označeny takové vztahy řízení k různým veličinám, u kterých čím extrémnější je řízení (jak v silné, tak v slabé části), tím nižší je daná veličina.

Obr. 2: Hypotézy



4.3 Metoda

4.3.1 Sběr dat

Ke zkoumání vztahů uvedených v 4.1 byla použita metoda dotazníku, konkrétně online dotazníku přes stránky <http://www.oursurvey.biz/>. Jeho plné znění je v příloze 1 a objasnění jeho tvorby v kapitolách 2 a 3, zvláště odstavce 2.4 a 3.6.

4.3.2 Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor byl použitý okruh kontaktů autora práce a kontaktů těchto kontaktů, tj. byla rozposlána e-mailem prosba o vyplnění dotazníku i rozeslání dál e-mailem všem svým kontaktům. Výsledkem je soubor 190 respondentů, kteří nemají žádný odlišující znak. Kromě stylu výchovy a self-efficacy byly kladeny i otázky demografické, rozložení subjektů je následovné: V celém souboru je 121 žen, 69 mužů. 2 osoby jsou mladší 18 let, 47 osob je ve věku 18 – 26 let, 91 osob ve věku 27 – 35 let, 39 osob ve věku 36 – 60 let a 11 osob je starších 60 let. 2 osoby mají ukončené základní vzdělání, 25 osob středoškolské, bez probíhajícího vysokoškolského, 38 osob s probíhajícím vysokoškolským vzděláním a 125 osob vysokoškolské vzdělání ukončilo. 172 osob strávilo většinu svého dětství v jedné domácnosti společně s matkou i otcem (nebo s osobami, které za ně pro potřeby tohoto dotazníku považovali), 12 osob uvedlo, že jejich rodiče převážnou většinu dětství nežili

společně, 4 uvedli, že žili s jedním rodičem a rodičovských postav druhého pohlaví zažili několik, bez toho, aby jedna z nich byla výrazně důležitější než ty ostatní, a 2 pocházejí z jiné konstelace rodičovských postav. Přehledně ukazuje demografické charakteristiky tabulka 1.

Tabulka 1: Demografické ukazatele souboru respondentů

Věk					Pohlaví			
0 – 18	19 – 26	27 – 35	36 – 60	61 - ...	Muži	Ženy		
2	47	91	39	11	69	121		
Vzdělání					Průběh dětství			
ZŠ	SŠ	VŠ – probíhající		VŠ ukončené	spolu	rozděleně	jeden rodič	jinak
2	25	38		125	172	12	4	2

4.3.3 Okolnosti sběru dat

Dotazník, distribuovaný, jak už bylo zmíněno, e-mailem, byl uzpůsoben tak, aby respondentovi stačilo „klikat“, tj. vybírat možnosti. Pouze v případě poměru výchovného působení jednotlivých rodičů (otázka 4 – viz. příloha 1: dotazník) bylo potřeba napsat tento poměr. Jeho vyplnění tak bylo co nejjednodušší, z důvodu, aby respondent neztratil motivaci k vyplňování v průběhu dotazníku. To by totiž mohlo způsobit nižší věrohodnost vybraných odpovědí. Vyplnění bylo zcela dobrovolné (byť lidi, pro které je autor „significant other“ si to mohli klást sami sobě za povinnost), bez nějakých postranních motivací, a to může taky přidat na věrohodnosti odpovědí.

4.3.4 Vyhodnocování proměnných

Výsledkem všech jednotlivých otázek (kromě demografických údajů, tj. otázek 1 – 4) je číselná hodnota v rozmezí od 0 do 10, rovněž všechny (kromě ER – viz. níže) z nich vypočítané proměnné zachovávají tento tvar.

Výsledky dotazníku byly zaneseny do tabulky pomocí openoffice.org – programu Scalce, s jehož pomocí byly rovněž spočteny následující proměnné:

Otázky na Self-efficacy (otázky 36 – 50) jsou jednoduše zprůměrované, a tak je získána proměnná self-efficacy (**SE**).

Celkový emoční vztah s rodiči (**V**) je získán jako vážený průměr všech odpovědí na otázky týkající se kvality vztahu, tj. otázky 5 – 20. Z otázek na negativní složky (otázky 17 – 20) je použita hodnota $10 - x$, kde x je číselná odpověď, aby výsledek zůstal, stejně jako

ostatné výsledky, v rozsahu 0 – 10 od negativního k pozitivnímu. Průměr je vážený mezi otcem a matkou podle poměru výchovného působení, uvedeného v otázce 4.

Podsložka vztahu, zpětná vazba (**ZV**), je váženým průměrem otázek na zpětnou vazbu, tj. otázek 13, 14, 17 a 18, opět s těmi negativními, tj. 17 a 18 ve formě $10 - x$ a vážený podle poměru z otázky 4.

Míra Řízení (**R**) je průměrem všech otázek na míru řízení, tj. otázek 27 – 33. K popisu řízení je použita i další proměnná, extrémnost řízení (**ER**), tj. absolutní hodnota vzdálenosti hodnoty R od hodnoty 5 – středního řízení (ta jediná nabývá pouze hodnoty 0 – 5).

Míra rozpornosti ve výchově (**Z**) je zprůměrováním všech otázek na rozpornost, dotazníkem zkoumaných, tj. rozpornosti v řízení (otázky 34 a 35), rozpornosti ve vztahu (otázky 21 – 26, průměr vážený podle ot. 4) a rozpornosti mezi vztahy (rozdíl v odpovědi na jednotlivé otázky u otce a matky, dělený větším číslem z poměru v ot. 4 – když jsou rodiče zastoupeni ve výchově stejně (poměr 1:1), způsobuje rovnaký rozdíl ve vztazích 5-násobně větší rozpornost, než když jsou rodiče zastoupeni v poměru 1:5).

4.3.5 Analýza vztahů – korelace

Všechny zkoumané vztahy jsou vyhodnocovány metodou korelací, konkrétně vyhodnocováním Pearsonova korelačního koeficientu. Korelace označuje „*míru stupně asociace dvou proměnných*“ (Hendl, 2009, str. 250), tj. míru jejich provázanosti. Korelace obecně zkoumá jakoukoli závislost proměnných x a y , kde platí, že když se zvýší hodnota x , zvýší/zníží se ve většině případů i hodnota y , bez ohledu na tvar závislosti. Pearsonův korelační koeficient (na rozdíl od např. Spearmanova) zkoumá lineární aproximaci souvislosti dvou proměnných, tj. nachází ty vztahy, jejichž grafické znázornění by se blížilo přímce. Složitější závislosti Pearsonovým korelačním koeficientem nelze dobře popsat. Ze statistického vyhodnocování jsou důležité dvě hodnoty – Pearsonův korelační koeficient (ρ) a hodnota statistické významnosti výsledku (p). Koeficient „ ρ “ označuje sílu závislosti (nakolik je zobrazení dat podobné přímce – nezávisle na jejím sklonu), nabývá hodnoty v rozpětí -1 až 1, kde znaménko určuje, jestli jde o přímo- (čím víc jedné proměnné, tím víc druhé), nebo nepřímo- (čím víc jedné proměnné, tím méně druhé) úměrnou závislost, s nejsilnější závislostí (přímkou bez odchylek) při hodnotách -1 a 1. (Hendl, 2009, str. 250 – 256) Hodnota významnosti (cizím slovem signifikantnosti) „ p “ označuje míru statistické vypovídající hodnoty daného výsledku, neboli jeho důvěryhodnost. Přesněji vyjádřeno jde

o pravděpodobnost, že může být ve zkoumaném vzorku nalezen vztah taký, jaký byl nalezen, nebo ještě silnější, za předpokladu, že v celé populaci tento vztah není přítomen. Jednodušeji řečeno, jde o pravděpodobnost, že nalezený výsledek vznikl náhodně. Pohybuje se mezi hodnotami 0 až 1, tentokrát s nejsignifikantnějším výsledkem pro $p = 0$. Pro statistické potvrzení vztahu se používá hladina α , která určuje pro jaké nejvyšší p se ještě výsledek považuje za statisticky významný (Hendl, 2009, str. 183 – 184). Obecně se ve statistice užívá úroveň $\alpha = 0,05$, případně přísnější $\alpha = 0,01$. Výsledky s hodnotou $0,05 < p < 0,10$ jsou někdy považovány za deskriptivně (nebo marginálně) signifikantní, čili vztah, který naznačují, může existovat, byť přesná čísla velikou výpovědní hodnotu nemají. Tato práce používá všechny tyto hladiny a rozlišuje podle nich důvěryhodnost výsledku. Výsledky nad hladinou $p = 0,10$ považuje za statisticky nevýznamné, tj. náhodné.

K analýze korelací byl použitý program PASW, konkrétně jeho funkce Analyze > Correlate > Bivariate, kterého výstupem jsou pro každou zadanou dvojici proměnných právě tyto dvě hledané proměnné – ρ a p .

Jednotlivé výsledky (korelace i průměry hodnot) jsou pro porovnání určovány jednak pro celý soubor respondentů a jednak pro různé podskupiny, vybrané podle jednotlivých proměnných, a to následovně:

- Self-efficacy (SE)

Podle self efficacy je soubor rozdělen na dvě podskupiny, podle mediánu hodnot, který činí hodnota 6,9, tedy na podskupiny SE+ a SE–

- Emoční vztah s rodiči (V)

Podle emočního vztahu je soubor rozdělen rovněž na dvě podskupiny, podle mediánu hodnot, který činí hodnota 7,15, tedy na podskupiny V+ a V–

- Míra výchovného řízení (R)

Podle míry výchovného řízení je soubor rozdělen na tři skupiny, podle hodnot 4 a 6 (určeny symetricky tak, aby jednotlivé kategorie byly všechny v rámci možností dostatečně početné pro určování korelací), tedy na podskupiny R+, R0 a R–

- Rozpornost ve výchově (Z)

Podle rozpornosti ve výchově je soubor rozdělen opět na dvě podskupiny, podle mediánu

hodnot, který činí hodnota 1,815, tedy na podskupiny Z+ a Z-

- Zpětná vazba (ZV)

Podle zpětné vazby je soubor rozdělen rovněž na dvě podskupiny, podle mediánu hodnot, který činí hodnota 7, teda na podskupiny ZV+ a ZV-

- Pohlaví

Podle pohlaví je soubor rozdělen, zcela nečekaně, na muže a ženy.

- Věk

U věku byla v dotazníku nabídka pěti věkových kategorií: 0 – 18, 19 – 26, 27 – 35, 36 – 60, 60 –

Jelikož první a poslední kategorie jsou málo početné, výsledné dělení bude na tři skupiny: 0 – 26, 27 – 35, 36 – ...

4.4 Výsledky

4.4.1 Průměrné hodnoty

Pro porovnání jednotlivých veličin a jejich vzájemné provázanosti slouží tabulka 2, ve které jsou zobrazeny průměry jednotlivých veličin pro celý soubor a pro jednotlivé jeho podskupiny, jak jsou popsány v 4.3.5. N je počet respondentů v dané podskupině souboru.

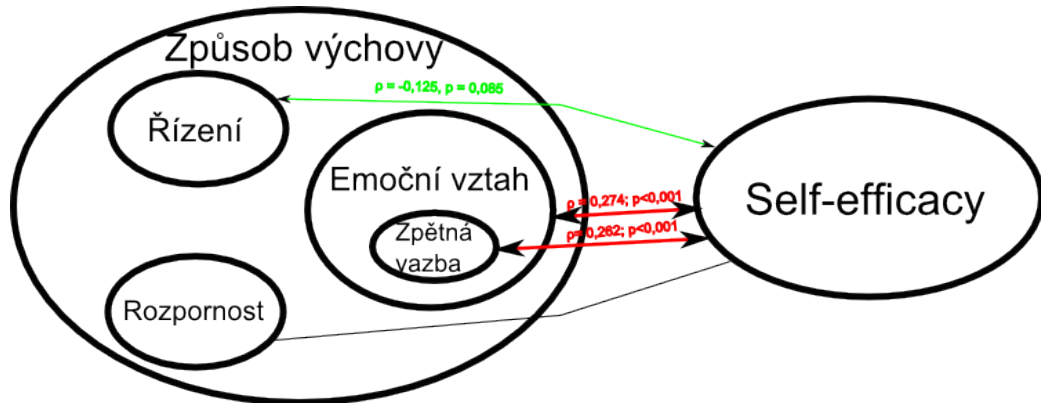
tabulka 2: přehled průměrů jednotlivých veličin pro různá rozdělení souboru

	N	SE	V	R	Z	ER	ZV
celkově	190	6,76	6,84	4,34	1,9	1,53	6,81
muži	69	6,69	7,05	4,55	1,8	1,49	6,91
ženy	121	6,8	6,71	4,22	1,96	1,55	6,75
R+	42	6,69	6,2	6,72	2,44	1,72	5,89
R0	67	6,97	7,09	4,91	1,84	0,41	6,9
R-	81	6,63	6,96	2,64	1,68	2,36	7,22
SE+	96	7,95	7,24	4,49	1,84	1,41	7,34
SE-	94	5,55	6,43	4,19	1,97	1,65	6,27
0 – 26	49	6,74	6,99	3,99	2,12	1,62	6,97
27 – 35	91	6,69	7,07	4,56	1,7	1,38	6,88
36 - ...	50	6,92	6,27	4,3	2,06	1,71	6,53
V+	94	7,05	8,25	4,23	1,36	1,41	8,31
V-	96	6,48	5,45	4,46	2,44	1,64	5,35
Z+	95	6,75	6,06	4,71	2,86	1,52	5,99
Z-	95	6,78	7,61	3,98	0,94	1,54	7,64
ZV+	103	6,99	7,99	4,14	1,43	1,47	8,37
ZV-	87	6,49	5,47	4,58	2,46	1,6	4,97

4.4.2 Vztah způsobu výchovy a self-efficacy

Výsledky korelací self-efficacy s jednotlivými proměnnými pro celý soubor respondentů, tj. hlavní výsledek této práce, zobrazuje obr.3. Opět jsou pozitivní korelace červené a negativní korelace s extrémností řízení zelené (přímé negativní korelace se v této části nevyskytly). Tloušťka čáry a velikost šipek označují sílu korelace. Korelace, které vyšly nevýznamné, jsou černé a bez šipek. V těch případech výzkum nepotvrdil nijaký vztah daných dvou veličin.

obr.3: vztahy self-efficacy s jednotlivými zkoumanými proměnnými



Z obr. 3 je vidět, že nejsilnější vztah je mezi emočním vztahem a self-efficacy, a to o síle $\rho = 0,274$, $p < 0,001$. Ten také potvrzuje hypotézu 1. Jen nepatrně slabší je vztah mezi zpětnou vazbou a self-efficacy, jeho síla je $\rho = 0,262$, $p < 0,001$ a potvrzuje tak hypotézu 4. O dost slabší, jen na deskriptivní hladině významnosti, je vztah mezi extrémností řízení a self-efficacy, se silou $\rho = -0,125$, $p = 0,085$. Vzhledem k vysoké hodnotě významnosti p nelze mluvit o potvrzení hypotézy 2, výzkum ale naznačuje, že je pravděpodobná. Vztahy mezi rozporností výchovy a self-efficacy, ani mezi řízením, vyjádřeným proměnnou R, a self-efficacy, a tudíž ani hypotéza 3, se nepotvrdily.

Pro podrobnější představu byly stejné korelace zkoumány i pro jednotlivé podskupiny, jak jsou definovány v 4.3.5. Následuje tabulka korelací jednotlivých proměnných se self-efficacy pro všechny podskupiny. Všechna použitá označení jsou vysvětlena v předchozím textu. Signifikantní výsledky, tj. ty, kde byl nalezen nějaký statisticky významný vztah, jsou zvýrazněny – na hladině $p < 0,01$ červenou barvou, na hladině $p < 0,05$ žlutou a na deskriptivní hladině významnosti $p < 0,1$ šedou barvou.

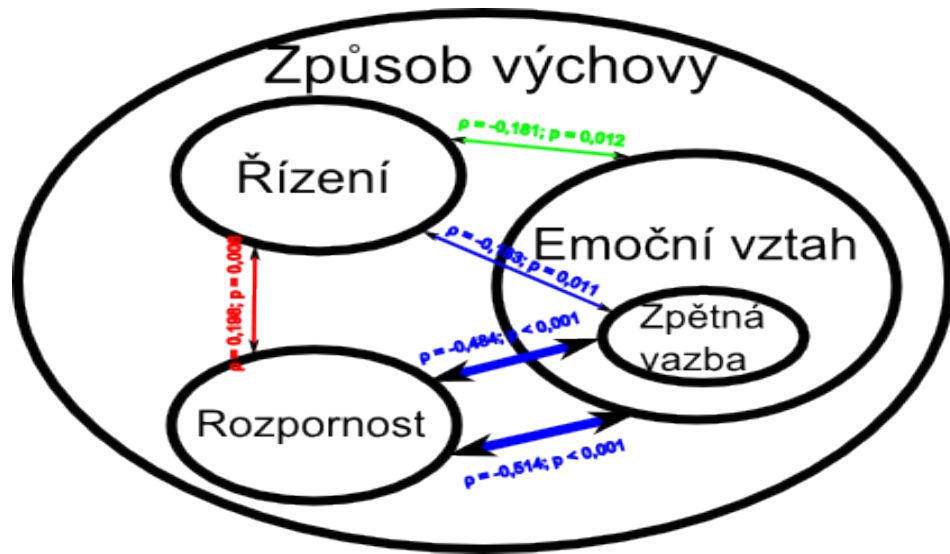
tabulka 3: přehled korelací self-efficacy s jednotlivými proměnnými

	N	SE - V		SE - R		SE - Z		SE - ER		SE - ZV	
		ρ	p	ρ	p	ρ	p	ρ	p	ρ	p
celkově	190	0,273	0,000	0,050	0,497	-0,041	0,573	-0,125	0,085	0,262	0,000
muži	69	0,334	0,005	0,218	0,071	0,081	0,507	-0,265	0,028	0,271	0,024
ženy	121	0,258	0,004	-0,032	0,729	-0,108	0,238	-0,061	0,506	0,261	0,004
R+	42	0,201	0,202	-0,158	0,317	0,228	0,317	-0,158	0,317	0,265	0,090
R0	67	0,216	0,079	0,152	0,219	-0,212	0,085	-0,093	0,454	0,225	0,067
R-	81	0,337	0,003	0,056	0,617	-0,057	0,611	-0,056	0,617	0,306	0,006
SE+	96	-0,119	0,246	-0,088	0,394	0,134	0,192	0,079	0,443	-0,102	0,325
SE-	94	0,340	0,001	0,015	0,884	-0,095	0,363	-0,157	0,131	0,236	0,022
0 - 26	49	0,169	0,244	0,008	0,958	0,067	0,649	0,062	0,674	0,128	0,382
27 - 35	91	0,422	0,000	0,018	0,866	-0,152	0,150	-0,259	0,013	0,440	0,000
36 - ...	50	0,212	0,140	0,117	0,419	-0,010	0,945	-0,099	0,495	0,140	0,331
V+	94	0,291	0,004	-0,036	0,730	-0,020	0,845	-0,010	0,921	0,181	0,082
V-	96	0,182	0,076	0,120	0,245	0,094	0,361	-0,176	0,086	0,198	0,053
Z+	95	0,277	0,007	0,061	0,559	-0,014	0,894	-0,161	0,119	0,249	0,015
Z-	95	0,326	0,001	0,042	0,683	-0,135	0,192	-0,091	0,379	0,319	0,002
ZV+	103	0,221	0,025	-0,029	0,769	0,039	0,693	-0,012	0,907	0,244	0,013
ZV-	87	0,232	0,031	0,146	0,177	0,026	0,811	-0,211	0,050	0,214	0,047

4.4.3 Vzájemná provázanost způsobu výchovy

Jak už bylo zmíněno v 4.1, kromě vztahu jednotlivých proměnných k self-efficacy zkoumá tato práce jako vedlejší výzkumný cíl i vzájemnou provázanost jednotlivých složek způsobu výchovy. Výsledky pro celý soubor respondentů se nachází v obrázku 4. Opět jsou pozitivní korelace červené, negativní modré a negativní korelace s extrémností řízení zelené. Tloušťka čáry a velikost šipek označují sílu korelace. Byly potvrzené předpokládané negativní korelace emočního vztahu s rozporností (o síle $\rho = -0,514$, $p < 0,001$) a zpětné vazby s rozporností (o síle $\rho = -0,484$, $p < 0,001$). Rovněž předpokládaná negativní korelace extrémnosti řízení a emočního vztahu byla potvrzena se silou $\rho = -0,181$, $p = 0,012$. Zpětná vazba koreluje, proti předpokladu, negativně nikoli s extrémností řízení, nýbrž s řízením samotným, a to se silou korelace $\rho = -0,183$, $p = 0,011$. Korelace řízení a rozpornosti byla nalezena opačná, než se předpokládalo, pozitivní, o síle $\rho = 0,196$, $p = 0,006$. Korelace Zpětné vazby s extrémností řízení, emočního vztahu s řízením a rozpornosti s extrémností řízení nebyly na statisticky významné hladině nalezeny.

Obr. 4: Vzájemná provázanost způsobu výchovy



Následují opět stejné korelace, zkoumané pro jednotlivé podskupiny výzkumného souboru, sepsané v tabulce 4, označení je stejné, jako v případě tabulky 3.

Tabulka 4.1: Přehled provázanosti způsobu výchovy, 1. část

	N	V – R		V – Z		V – ER		R – Z	
		ρ	p	ρ	p	ρ	p	ρ	p
celkově	190	-0,094	0,199	-0,514	0,000	-0,181	0,012	0,198	0,006
muži	69	0,039	0,753	-0,326	0,006	-0,219	0,071	0,274	0,023
ženy	121	-0,163	0,074	-0,598	0,000	-0,167	0,068	0,164	0,071
R+	42	-0,418	0,006	-0,325	0,035	-0,418	0,006	-0,153	0,332
R0	67	0,173	0,162	-0,548	0,000	-0,010	0,934	0,110	0,377
R-	81	0,208	0,063	-0,564	0,000	0,208	0,063	-0,012	0,916
SE+	96	-0,174	0,089	-0,587	0,000	-0,036	0,730	0,194	0,058
SE-	94	-0,061	0,558	-0,435	0,000	-0,281	0,006	0,216	0,036
0 – 26	49	0,001	0,997	-0,506	0,000	0,002	0,989	0,331	0,020
27 – 35	91	-0,083	0,436	-0,491	0,000	-0,292	0,005	0,112	0,291
36 - ...	50	-0,202	0,159	-0,516	0,000	-0,088	0,541	0,296	0,037
V+	94	-0,071	0,499	-0,506	0,000	0,076	0,467	0,237	0,022
V-	96	-0,072	0,487	-0,169	0,101	-0,308	0,002	0,154	0,135
Z+	95	-0,067	0,517	-0,154	0,137	-0,256	0,012	0,131	0,204
Z-	95	0,065	0,531	-0,559	0,000	-0,163	0,114	-0,059	0,571
ZV+	103	0,028	0,778	-0,510	0,000	0,009	0,926	0,170	0,087
ZV-	87	-0,035	0,744	-0,177	0,101	-0,383	0,000	0,154	0,154

Tabulka 4.2: Přehled provázanosti způsobu výchovy, 2. část

	N	R – ZV		Z – ER		Z – ZV		ER – ZV	
		ρ	p	ρ	p	ρ	p	ρ	p
celkově	190	-0,183	0,011	-0,042	0,564	-0,484	0,000	-0,065	0,372
muži	69	-0,060	0,626	0,008	0,951	-0,376	0,001	-0,053	0,668
ženy	121	-0,251	0,005	-0,071	0,438	-0,538	0,000	-0,070	0,446
R+	42	-0,267	0,087	-0,153	0,332	-0,374	0,015	-0,267	0,087
R0	67	0,119	0,337	-0,026	0,833	-0,449	0,000	0,020	0,874
R-	81	0,145	0,196	0,012	0,916	-0,520	0,000	-0,145	0,196
SE+	96	-0,248	0,015	0,001	0,991	-0,579	0,000	0,094	0,360
SE-	94	-0,181	0,081	-0,101	0,333	-0,395	0,000	-0,152	0,144
0 – 26	49	-0,012	0,935	-0,211	0,145	-0,483	0,000	0,008	0,958
27 – 35	91	-0,158	0,136	0,082	0,442	-0,466	0,000	-0,197	0,061
36 - ...	50	-0,350	0,013	-0,160	0,268	-0,540	0,000	0,130	0,367
V+	94	-0,202	0,050	-0,081	0,439	-0,471	0,000	0,301	0,003
V-	96	-0,189	0,066	-0,117	0,256	-0,123	0,231	-0,189	0,066
Z+	95	-0,144	0,165	-0,202	0,049	-0,179	0,083	-0,133	0,199
Z-	95	-0,087	0,403	0,139	0,180	-0,538	0,000	-0,026	0,804
ZV+	103	-0,123	0,217	-0,072	0,472	-0,556	0,000	0,238	0,015
ZV-	87	-0,155	0,152	-0,075	0,488	-0,029	0,793	-0,246	0,022

5. Diskuze

5.1 Úvodní metodologické úvahy

Před vyhodnocováním jednotlivých výsledků je nutné uvést několik obecných poznámek k tomuto výzkumu, které musí čtenář zohlednit, aby ho správně interpretoval.

V první řadě jde o výzkum s malý počtem respondentů, rozsahem odpovídající bakalářské práci, kterého veškeré výsledky jsou jen naznačující. Při počtu respondentů 190 nelze vyvozovat žádné jasné a jednoznačné závěry, ještě méně pak pro jednotlivé podskupiny, jejichž počty se pohybují od 42 do 121. K tomu by bylo potřeba značně rozsáhlejšího vzorku. Co ale tento výzkum ukázat může, je směr či naznačení vztahu mezi jednotlivými veličinami. V případě, že se nějaký vztah jeví v tomto výzkumu jako statisticky významný (např. vztah mezi celkovým emočním vztahem a self-efficacy, kde $p < 0,001$), je pravděpodobné, že daný vztah platí i pro celou populaci. Na vyvozování nějakých dalších závěrů o tomto vztahu, než jeho pouhé existence a směru, by ale bylo potřeba podstatně většího a reprezentativnějšího vzorku. Proto všechno, co bude dále v diskuzi řečeno, je nutno brát jako naznačení, návrh, či hypotézu k dalšímu ověření.

Výzkum je taky poznačen tím, že všichni respondenti pocházejí z širšího okruhu kontaktů autora této práce. Proto se nejedná o vzorek, který by mohl zastupovat celou společnost, vzorek není reprezentativní. Z tabulky 1 (str. 35) je vidět, že zastoupení pohlaví, věku, vzdělání, ani rodinné konstelace rozhodně neodpovídá celé populaci, stejně je tomu i s ostatními charakteristikami respondentů, na které se dotazník explicitně neptá. Jedná se např. pravděpodobně o vzorek s velkou převahou humanitně zaměřených respondentů, následkem toho, v jakých kruzích se autor nejvíce pohybuje.

Při vyhodnocování způsobu výchovy je nutno mít na paměti, že se jedná o hodnocení subjektivní (z hlediska popsaného v 2.4) a ve většině případů (viz. demografické údaje – 4.3.2) prováděné ze značného časového odstupu. To může mít za následek například homogenizaci jednotlivých odpovědí (z dětství nám, spíše než jednotlivé paměťové stopy, zbývá celkový pocit vztahu, který se pak promítá do podobných odpovědí na všechny otázky ke stejnému tématu). Stejně tak formulace otázek je značně subjektivní, často pocitová, bez nějakého konkrétního měřítka (hlavně při otázkách na vztah). Tudíž vztahy, které tento výzkum najde, jsou spíše vztahy mezi dojmem ze způsobu výchovy a self-efficacy, či

provázanost dojmu ze způsobu výchovy, než vztahy s nějak objektivními veličinami. Rovněž je možné, že se u jednotlivých respondentů objevila tendence stylizovat sebe či svoje rodiče do nějakého „světla“ (lepšího, či naopak horšího), které jim není vlastné z různých možných důvodů (některé z nich naznačené v 2.4).

Původní otázka v úvodu byla „Jaký má výchova vliv na sebevědomí?“, rovněž v názvu práce se vyskytuje slovo „vliv“. Nalézt tento vliv by byl ideální výsledek práce, protože by zodpovídal praktickou otázku „Jak mám vychovávat svoje děti, aby získaly silné sebevědomí“. Striktně vzato, odpověď na tuto otázku by vyžadovala úplně jinou formu výzkumu s jinými metodami získávání i zpracování dat. Všechny výsledky v této práci jsou totiž ve tvaru korelace. Ta není schopna postřehnout směr vlivu, pouze sílu souvislosti dvou proměnných. Proto v práci dále není používáno slovo „vliv“, ale „souvislost“, „provázanost“ a jiné.

V případě výchovy a sebevědomí (reprezentovaných konkrétními proměnnými, definovanými v 4.3.3) se tento vztah skládá ze tří částí. Jsou jimi vliv výchovy na self-efficacy, vliv self-efficacy na výchovu a jiné vlivy, působící na obě tyto charakteristiky. Například při souvislosti kladného emočního vztahu a vyšší self-efficacy se jednak může jednat o hledaný a v této práci i teoreticky podložený pozitivní vliv vztahu na self-efficacy, ale může působit i vliv opačný. Děti, které mají vyšší self-efficacy v seberegulační oblasti (například vlivem jejich vrozeného temperamentu, či nějakých konkrétních minulých zkušeností) jsou vlivem toho v této oblasti i skutečně lepší (viz. 3.4). S těmito dětmi je rodičům lépe, protože lépe a jednodušeji plní jejich očekávání, a tudíž s nimi mají rodiče lepší vztah. Podobně to funguje i v opačné části spektra (blíže viz. (Čáp, 1996, str. 169 – 170)). Rovněž je možné, že existuje nějaký další vliv, například dobrý nebo špatný učitel ve školce nebo dobrá nebo špatná sourozenecká konstelace, který podporuje nebo poškozuje jak self-efficacy dítěte, tak i jeho vztah s rodiči. Všechny tři zmíněné zdroje korelace lze navíc jen těžko od sebe odlišit, protože působí společně a vzájemně se podporují, ať už pozitivním nebo negativním směrem. Podobně by bylo možné najít jednotlivé možné vlivy ze všech tří kategorií u všech dílčích vztahů.

Výchova je obecně brána jako vliv na dítě, který právě vytváří (v kombinaci s vrozenými charakteristikami dítěte a jeho vlastní svobodnou vůlí) jednotlivé jeho charakteristiky, zatímco rodiče (a tudíž jejich způsob výchovy) jsou většinou osobností už daleko stabilnější a méně náchylnou ke změnám. Vzhledem k tomu je možné předpokládat, že vliv způsobu výchovy na self-efficacy bude silnější, než naopak, i než vliv třetích prvků. Není

ale v možnostech tohoto výzkumu to nijak potvrdit a tudíž tento výzkum zůstává v rovině souvislostí, nikoli vlivů.

Po úvodních úvahách následuje pohled na jednotlivé oblasti výsledků.

5.2 Vztah self-efficacy a emočního vztahu s rodiči

Obr. 3 i tabulka 3, jak už bylo zmíněno, jasně potvrzují hypotézu 1, tedy dokládají, že emoční vztah s rodiči pozitivně koreluje se self-efficacy. Kromě úvah v 5.1, platných pro všechny výsledky, je nutno při interpretaci tohoto výsledku vzít v úvahu další faktory. Jedná se například o proměnné, u kterých je u obou jasné, který jejich pól je požadovaný neboli „dobrý“ – na rozdíl od např. řízení. Proto případná tendence respondenta stylizovat se do obrazu pozitivnějšího nebo naopak negativnějšího, než je realita, by pravděpodobně změnila obě tyto proměnné stejným směrem, a tím podpořila dojem pozitivní korelace. To bylo zvláště patrné při některých jednotlivých dotaznících, které byly téměř plny odpovědí 10 (maximálních možných) jak v části vztahové, tak v části o self-efficacy, odpovědi 0 v částech o rozpornosti, zatímco v části o řízení se více různily.

Pro bližší vysvětlení stojí za to nahlédnout do dalších řádků tabulky 3, tj. na výsledky této korelace pro jednotlivé podskupiny souboru. V některých podskupinách souboru tento vztah vyšel méně výrazný či úplně nesignifikantní. Jedná se o skupiny se silným řízením, vysokou self-efficacy a s věkem 0 – 26 a 36 - ..., kde není nalezena statisticky významná korelace. Jen deskriptivní hladinu významnosti v tomto vztahu dosahují skupiny se středním řízením a s negativním vztahem. Budou proto pojednány postupně.

U skupin se silným řízením a s nízkým a vysokým věkem je možný i vliv toho, že se jedná o nejméně početné skupiny ($N = 42,49$ a 50), tudíž se jednoduše více projeví jiné, vzhledem ke zkoumaným proměnným náhodné, vlivy, a tento vztah, jinak platný, se neprojevil. U silného řízení je rovněž možné tento výsledek připisat skutečnosti, že při silném řízení, tedy hodně strukturovaném průběhu dětství, ustupuje veličina emočního vztahu s rodiči do pozadí a není tak výrazná a tak vlivná. Rovněž ale stojí za povšimnutí, že (viz tabulku 2) skupina R^+ má vyšší průměr rozpornosti ve výchově. Může se tedy jednat i o méně jasné vztahy, což jejich vliv může oslabit. U nižšího věku je možné, že jsou závislosti narušené tím, že mladší lidé se na svoje dětství ještě nedívají z takového odstupu, tudíž odpovědi, byť jsou ve všech případech subjektivní, u nich dávají obraz o něčem jiném než u starších, kterých je

ve vzorku většina. U těch ještě starších je zase možné předpokládat, že už měli dost času působit na svoji self-efficacy i jinak, než jen rodičovskou výchovou, tudíž je u nich vztah slabší.

Optimistickým (nebo, přesněji, optimisticky interpretovatelným) výsledkem je, že tento vztah neplatí pro vysokou self-efficacy a je méně výrazný pro negativnější vztahy. To je možné interpretovat tak, že do skupiny s vyšší self-efficacy se lze dostat dvěma způsoby. Jednak výchovou, tj. dobrým vztahem s rodiči a jednak vlastní prací na sobě, tj. i přes horší vztah s rodiči. Rovněž následek kladného vztahu je vysoká self-efficacy, zatímco u zápornějších vztahů je častější to, že se člověk sám „z toho vyseká“ a svůj osud změní. Bylo by zajímavé hlouběji prozkoumat skupinu respondentů s negativním vztahem a vysokou self-efficacy se zaměřením na to, co jim vykompenzovalo negativní rodičovský vztah. To ale anonymita online dotazníku neumožňuje. Publikace Čáp (1996, str. 196 – 208) se věnuje převážně obrácené možnosti, tj. kompenzaci jiných negativních vlivů kladným emočním vztahem s rodiči (či alespoň jedním rodičem), naznačuje ale i tuto možnost: „*Nevidíme důvody k názoru, že mladiství s nepříznivým způsobem výchovy v rodině jsou osudově determinováni k nepříznivému vývoji a životu v dospělosti*“ (str. 202). Na druhou stranu skupina, o kterou se tady jedná, tj. skupina s negativnějším vztahem a přesto vysokou self-efficacy, může být složená i z lidí „namyšlených“, kteří nesou následky výchovy v negativním emočním vztahu a svoji vysokou schopnost seberegulace si pouze namlouvají (to by optimismus tohoto odstavce narušilo). Rozhodnout by mohl právě zmíněný následný hlubší výzkum, spíše kvalitativního charakteru.

5.3 Vztah výchovného řízení a self-efficacy

V obr. 3 je vidět, že pro celý soubor respondentů existuje negativní korelace mezi extrémností řízení a self-efficacy. Tento výsledek je ale jen na deskriptivní hladině významnosti. Rovněž pro skupinu zápornějších vztahů je tento výsledek potvrzen, opět pouze na deskriptivní hladině významnosti. Proto lze říci (viz. 4.4.2), že z této práce vyplývá pravděpodobnost hypotézy 2, nikoli její potvrzení. K tomuto potvrzení (či vyvrácení) by byl nutný rozsáhlejší výzkum. Ve velké většině dílčích výsledků (podle tabulky 3) nebyl nalezen statisticky významný vztah mezi řízením a self-efficacy (ať už přes proměnnou R, nebo přes proměnnou ER – extrémnost řízení). Extrémnost řízení vykazuje, kromě už zmíněného celého

vzorku a skupiny V⁻, negativní korelaci se self-efficacy v případě mužů a v případě věkové skupiny 27 – 35. Jediný signifikantní výsledek, i to jen na deskriptivní hladině, pro vztah SE – R je u mužů, jejichž self-efficacy mírně roste se silou výchovného řízení. Z výsledků u mužů je možné vyvodit závěr (s opatrností vyplývající z poznámek v 5.1 a z relativně vysokých hodnot p), že muži jednoznačněji potřebují vyváženost výchovného řízení, právě pro vytvoření seberegulace, nebo self-efficacy v seberegulační oblasti, zatímco pro ženy toto nehraje tak důležitou roli. Jelikož celý vzorek (a podskupina mužů taky, i když méně) je posunutý spíše směrem slabšího řízení (viz. tabulka 2, průměry R a počty respondentů ve skupinách R⁻, R0 a R⁺), korelace SE – R u mužů může být pouze následkem korelace SE – ER a tohoto posunutí.

5.4 Vztah self-efficacy a rozpornosti ve výchově

Vztah rozpornosti výchovy a self-efficacy nebyl, až na skupinu se středním řízením, nalezen jako statisticky významný, tudíž hypotéza 3, jak už bylo zmíněno, není potvrzena. U zmíněné skupiny se středním řízením lze tento vztah interpretovat následovně (opět s opatrností vyplývající z 5.1). Střední řízení se vyznačuje dohodou mezi rodiči a dítětem, která není ani pouze vůlí rodičů, ani pouze vůlí dítěte, ale nějakou formou jejich kompromisu. Čím jasněji je ten kompromis definovaný, tím lépe se v něm dítě orientuje, tím jasnější zkušenosti úspěchu i zpětnou vazbu získává, tudíž tím vyšší je jeho self-efficacy. Naopak při vyšší rozpornosti jsou dohody nepřehledné, dítě se v nich orientuje hůř a jeho vnímání světa se nemá příliš o co opírat. Zatímco při extrémnějších formách řízení není tak nutné udržovat konzistenci, protože dítě se v nich základně vyzná – buď musí jednoduše poslouchat rodiče – ať už jsou konzistentní nebo nikoli, nebo si může dělat, co chce, ať už se k tomu rodiče vyjadřují pořád stejně nebo ne (tyto formulace jsou, samozřejmě, zjednodušující, ale ilustrativní).

5.5 Vztah self-efficacy a zpětné vazby

Tato korelace vykazuje téměř stejné chování jako korelace SE – V, tj. ve většině případů je pozitivní a statisticky významná. Ve většině případů je taky o něco málo slabší než

korelace SE – V. Jsou ale i výjimky, kde je korelace SE – ZV dokonce silnější, než korelace SE – V, konkrétně skupiny R0 a 27 – 35. I v ostatných je rozdíl minimální, což by naznačovalo, že zpětná vazba je ze všech složek vztahu ta, která je se self-efficacy nejprovázanější. Může do toho ale vstupovat i homogenizace odpovědí, zmíněná v 5.1, tj. skutečnost, že kdo odpověděl pozitivně na otázky o zpětné vazbě, odpověděl pozitivně i na ostatní otázky o vztahu. Výraznější rozdíl mezi korelací SE – V a SE – ZV je jen v případě skupiny V+, tj. skupiny pozitivnějších vztahů. To by, proti předešlým úvahám, mohlo naznačovat, že i ostatní složky vztahu hrají důležitou roli. V této skupině se totiž vyskytují subjekty, které mají pozitivnější vztah, ale negativnější zpětnou vazbu a nepotvrzují tak silně korelaci SE – ZV, tudíž zbylé složky vztahu kompenzují efekt negativnější zpětné vazby. Souhrnně lze říci, že hypotéza 4 byla potvrzena, přesnější prověření toho, za jakou část korelace SE – V je odpovědná zpětná vazba a za jakou zbylé složky vztahu, by vyžadovalo další statistické zpracování nasbíraných dat, které se do této práce nevešlo.

5.6 Vzájemná provázanost způsobu výchovy

Z hlediska provázanosti způsobu výchovy bylo vypořádáno několik vztahů, jak jsou popsány v 4.4.3 a vyobrazeny na obrázku 4. Podrobnější pohled nabízí obě části tabulky 4.

Vztah V – R, mezi emočním vztahem a výchovným řízením, skutečně potvrzuje hypotézu o nezávislosti, s výjimkou skupiny žen, kde je přítomna negativní korelace na deskriptivní hladině významnosti (skupiny R+ a R–, kde je korelace také signifikantní, jsou vyjádřením korelace V – ER). To poukazuje (i když, jako obvykle u dílčích výsledků, je nutná v duchu 5.1 opatrnost s interpretacemi) na jiné nastavení rodičů v řízení chlapců a děvčat, kde u chlapců je předpokládáno, že potřebují silnější řízení (vzhledem k průměru řízení 4,34 silnější v tomto případě znamená i blíže ke střednímu), kdežto u děvčat je silnější řízení spíše známkou narušeného vztahu.

U vztahu V – ER výsledky celkové, i v mnoha podskupinách, potvrzují hypotézu negativní korelace, s několika výjimkami. Za povšimnutí stojí skupina V+, kde tato korelace není statisticky významná. Lze to interpretovat tak, že při kladném vztahu je spektrum řízení rozmanité a zhruba celé zastoupené, kdežto při zápornějším vztahu vypadá z tohoto spektra střední řízení, které vyžaduje větší míru vnímání dítěte, jeho akceptace za partnera a zabývání se ním, než obě extrémní formy, tudíž se s negativnějším vztahem neshoduje.

Výsledky vztahu mezi rozporností a emočním vztahem podporují hypotézu negativní korelace nejsilněji ze všech výsledků v této práci. Skupiny V-, Z+ a ZV- tvoří výjimku, která naznačuje, že tato korelace je silnější pro část vzorku s pozitivnějšími vztahy a nižší rozporností, tj. že když je všechno „v pořádku“ (to znamená pozitivní vztah a nízká rozpornost), tak tato korelace platí, a když je některá z oblastí ve „větším nepořádku“, nemusí být nutně „v nepořádku“ i ta druhá, byť je to pravděpodobnější. Při tomto výsledku je důležité zvláště upozornit na fakt, zmíněný už v 5.1, že jde o vyhodnocování dojmu ze způsobu výchovy, nikoli způsobu výchovy. Obě tyto proměnné nesou, podobně jak tomu bylo v 5.2, jednoznačný hodnotící náboj (stejně tak jejich konkrétní podotázky – viz. příloha 1 – dotazník). Z toho vyplývá, že je-li celkové hodnocení rodičů respondentem vysoké (nebo naopak nízké), budou vysoké (nebo nízké) i konkrétní odpovědi na jednotlivé otázky v oblasti vztahu a naopak nízké (nebo vysoké) v oblasti rozpornosti, pravděpodobně i kdyby ve skutečnosti v některé z daných oblastí byl rodič výrazně horší (nebo lepší) než v ostatních.

Výsledky vztahu rozpornosti a výchovného řízení nepotvrzují hypotézu negativní korelace, naopak v několika případech, včetně celkového pohledu, vykazují korelaci pozitivní. To by mohlo poukazovat na skutečnost, že při silném výchovném řízení, kde hlavní aktivita vychází od rodičů, je sebemenší projev rozporu znejistujících, a tudíž si ho dítě silně zapamatuje, kdežto při řízení slabém od rodičů vlastně tolik aktivity nevychází, tudíž nemají tolik příležitostí být nesrozumitelní.

Zpětná vazba se ve vztahu k rozpornosti chová obdobně jako emoční vztah celkově, jak bylo předpokládáno. Ve vztazích s řízením a s extrémností řízení tomu tak ale není. U řízení je na mnoha místech, včetně celkového výsledku, negativní korelace R – ZV, která naznačuje, že ke stylu silného řízení (jehož jedním z prvků je vyžadování plnění povinností dítěte) patří i negativnější souhrnná zpětná vazba.

Celkově tedy hypotézy ohledně provázanosti způsobu výchovy byly potvrzené jen zčásti, jak, přehledně to ukazuje porovnání obr. 2 a obr. 4.

5.7 Náměty na další výzkum.

Kromě už zmíněných námětů na kvalitativní prošetření skupiny s negativnějším emočním vztahem a přesto vysokou self-efficacy a přesnější statistické zpracování otázky za jakou část korelace SE – V je odpovědná zpětná vazba, by v této oblasti stálo za výzkum

několik dalších otázek. Především, jak vyplynulo z 5.3, jde o přesnější rozlišení vlivu výchovného řízení na muže a na ženy. Za přezkoumání by taky stál vliv věku na vnímání způsobu výchovy ve vlastní rodině, což by bylo nejlepší zkoumat porovnáním odpovědí na objektivní (konkrétní, projektivní) a subjektivní (přímé, emočně podbarvené) otázky o výchově, jelikož věkové skupiny se, jak je vidět z tabulek 3 a 4, ve výsledcích hodně lišily. A na závěr otázka jen částečně související, které je se ale těžké ubránit při čtení teorií o self-efficacy: Jestli mají vědomosti o self-efficacy, jejím vlivu na seberegulaci a skrze ni na úspěšnost, vliv na self-efficacy teoretiků a na jejich následnou seberegulaci a úspěšnost. Jinými slovy, jestli si poznáním těchto zákonitostí můžeme pomoci k jejich většímu využití, či naopak k jejich překonání tam, kde se nám nehodí.

6. Závěr

Tato práce se zabývala vztahem způsobu výchovy a self-efficacy. Způsob výchovy definovala pomocí tří jeho složek – emočního vztahu s rodiči, míry výchovného řízení a míry rozpornosti ve výchově. Emoční vztah zachycuje množství času rodiče stráveného s dítětem, atmosféru při tom, pochopení a akceptaci dítěte, zpětnou vazbu a další charakteristiky. Pohybuje se na škále od pozitivního k negativnímu a je pro každého rodiče (otce a matku) jiný. Jednou z jeho složek je i zpětná vazba (míra chvály a kritiky), kterou si tato práce všímá i samostatně. Výchovné řízení se pohybuje na škále od slabého po silné. Slabé řízení značí, že dítě je prvořadým strůjcem svých plánů a metod, rodiče mu spíše vytvářejí prostor, případně radí, málo však od něj vyžadují. Silné řízení je naopak výchovný vztah, kde většina aktivity a impulzů vychází od rodičů, ti kladou na dítě požadavky, regulují jeho chování, dávají mu za něj odměny a tresty. Střední řízení, jako zvláštní kategorie, se vyznačuje kompromisem mezi zájmy rodičů a dítěte, dohodami a vzájemným laděním představ. Řízení je považováno za společnou charakteristiku rodiny (byť se v něm můžou rodiče také lišit). Rozpornost je mírou nekonzistence či nesrozumitelnosti výchovných postupů pro dítě. Vychází jednak ze změn chování rodiče, kterým dítě nerozumí (nálady, časté změny názoru), jednak z nedůslednosti a taky z rozporu mezi dvěma rodiči, kdy se každý chová jinak, či požaduje něco jiného.

Self-efficacy je definována jako přesvědčení o tom, že tu a tu danou činnost dokážu splnit. Je tedy vázaná na předmět, tj. na zadanou činnost. Toto přesvědčení samotné ovlivňuje úspěšnost dané činnosti a to skrze zlepšení tzv. seberegulačních mechanismů, jako je například stanovení dílčích cílů, vytrvání tváří v tvář překážkám a podobně. Protože působí skrze seberegulační mechanismy, byla zkoumána self-efficacy právě v těchto mechanismech jako předmětu.

Výzkumná část je založená na dotazníku v příloze 1, který zkoumá způsob výchovy u respondenta a jeho self-efficacy v seberegulaci. Bylo zjištěno několik vztahů, zvláště pozitivní souvislost emočního vztahu i zpětné vazby se self-efficacy (potvrzení hypotéz 1 a 4). Dále pak negativní souvislost extrémního řízení (v obou směrech) se self-efficacy (slabě, ale přece naznačené potvrzení hypotézy 2) a žádný potvrzený vztah mezi rozporností ve výchově a self-efficacy (nepotvrzení hypotézy 3).

Rovněž byla přezkoumána vzájemná provázanost způsobu výchovy. Byla objevena silná negativní souvislost emočního vztahu i zpětné vazby s rozporností v řízení (v souladu s předpokladem), dále pozitivní souvislost silného řízení a rozpornosti (proti předpokladu),

negativní souvislost extrémnosti řízení a emočního vztahu a negativní souvislost síly řízení se zpětnou vazbou. Tyto výsledky, i dílčí výsledky pro jednotlivé podskupiny souboru, jsou shrnuty v kapitole 4.4 a diskutovány v části 5.

Literatura

Literatura použitá:

- Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of Control, New York: W.H. Freeman, 1997.
- Čáp, J., Boschek, B. Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Příručka. Brno: Psychodiagnostika, 1994.
- Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy, Praha: ISV, 1996.
- Hendl, J. Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat. 3. vyd. Praha: Portál, 2009.
- Mikšík, O.. Psychologické teorie osobnosti, Praha: Karolinum, 2007
- Pajares, F. Urdan, T. C., et al. Self-efficacy beliefs of adolescents. Scottsdale: IAP, 2006.

Odkazy na literaturu:

- Bandura, A. Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- Bandura, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.
- Bronfenbrenner, U. a spol. Influences on Human Development Hinsdale: The Dryden Press Inc, 1972.
- Čáp, J. Boschek, P. Metodický postup při zkoumání kombinací a interakcí činitelů působících v ontogenezi. Čs. psychologie, 4, 1987, str. 273 – 289.
- Gillernová, I. Společné činnosti rodičů a dětí. Vybrané pedagogicko – psychologické aspekty. Kandidátská disertace. Praha: Univerzita Karlova, 1990.
- Holroyd, et al. Change mechanisms in EMG biofeedback training: cognitive changes underlying improvements in tension headache. Consult Clin Psychol. 1984 Dec;52(6):1039-53.
- James, W. Principles of psychology, 1890.
- Lewin, K. Lippitt, R. White, R.K. "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates". Journal of Social Psychology 10, 1939: 271–301.
- Lord, C. G. Umezaki, K. Darley, J. M. Development differences in decoding the

meanings of the appraisal actions of teachers. *Child development*, Feb 1990; 61(1):191-200. Department of Psychology, Texas Christian University, Fort Worth.

- Maslow A. H. *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row, 1987.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.
- Rogers, C. *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable, 1951.
- Rotterová, B. Čáp, J. *Výchova aktivity mládeže ve volném čase*, Praha: Univerzita Karlova, 1976.
- Rotter, J. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ, US, 1954.
- Rotterová, B. Čáp, J. *Způsob výchovy, problémy jeho vyjádření a zkoumání*. *Čs. psychologie* 23, 2, 1979, str. 104 – 118.
- Skinner, B. F. *Walden two*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1948.
- Skinner, B. F. *Beyond freedom and dignity*. New York: Alfred A. Knopf, 1971.
- Schaefer, E. S. *Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior*. In J. E. Glidewell, (Ed.), *Parental Attitudes and Child Behavior* (pp. 124-146). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1961.
- Schneewind, K. A. Herrmann, Th. a spol. *Erziehungsstilforschung*. Bern: Huber, 1980.

Přílohy

Příloha 1: Použitý dotazník

Poznámka: Kromě prvních čtyř demografických otázek, kde jsou vyjmenovány všechny možnosti, měly ostatní otázky vždy formu odpovědi výběr z možností 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Možnosti 0, 5 a 10 byly vždy i popsány, tento popis je zde uveden v hranatých závorkách ve tvaru [popis k bodu 0 ... popis k bodu 5 ... popis k bodu 10]

1. Pohlaví [*Muž, Žena*]
2. Věk [*0 – 18, 19 – 26, 26 – 35, 35 – 60, 60 a více*]
3. Nejvyšší dosažené vzdělání [*ZŠ, SŠ, VŠ probíhající, VŠ ukončené*]
4. Zastoupení rodičovských postav ve vaší výchově:

Jde o to, jak moc na vás které rodičovské postavy působily. Bez ohledu na odpověď si prosím vyberte dvě postavy, které budete pro potřeby tohoto dotazníku považovat za matku a otce (pro ty z úplné rodiny je to jasné, ostatní vyberte prosím tu nejdůležitější každého pohlaví), odhadněte poměr jejich výchovného působení na vás a napište do poznámky ve tvaru matka : otec (tj. pokud na vás matka měla cca. 3 krát větší vliv, než otec je odpověď 3 : 1)

[Převážnou většinu dětství se mnou žili oba mí rodiče společně., Moji rodiče převážnou většinu mého dětství nežili společně, Žil jsem s jedním rodičem, rodičovských figur druhého pohlaví jsem zažil více, Žil jsem v jiné konstelaci rodičovských postav, popište v poznámce]

Následují otázky týkající se vztahů s jednotlivými rodiči. Všímejte si prosím, jestli se stává, že neumíte odpovědět, protože se odpověď s časem hodně lišila (tj. byly doby, kdy to bylo tak a doby, kdy ne), na konci sekce se na to zeptám.

5. Otec mi v dětství věnoval hodně svého času [*ne ... středně ... ano*]
6. Matka mi v dětství věnovala hodně svého času [*ne ... středně ... ano*]
7. Atmosféra při společně stráveném čase s otcem byla převážně oboustranně příjemná [*ne ... středně ... ano*]
8. Atmosféra při společně stráveném čase s matkou byla převážně oboustranně příjemná [*ne ... středně ... ano*]
9. Otce zajímalo moje prožívání, chtěl mě vyslechnout a sdílet ho se mnou, zajímal se o mě [*ne ... středně ... ano*]
10. Matku zajímalo moje prožívání, chtěla mě vyslechnout a sdílet ho se mnou, zajímala se o mě [*ne ... středně ... ano*]
11. Otec měl pochopení pro moje postoje a prožitky, projevoval porozumění a účast (i když ne nutně souhlas) [*ne ... středně ... ano*]
12. Matka měla pochopení pro moje postoje a prožitky, projevovala porozumění a účast (i když ne nutně souhlas) [*ne ... středně ... ano*]
13. Otec si všiml mých úspěchů a kladných stránek a dával mi to najevo [*ne ... středně ... ano*]
14. Matka si všimla mých úspěchů a kladných stránek a dávala mi to najevo [*ne ... středně ... ano*]
15. Otec si svoji chybu vůči mně dokázal přiznat a omluvit se mi [*ne ... středně ... ano*]

16. Matka si svoji chybu vůči mně dokázala přiznat a omluvit se mi [*ne ... středně ... ano*]
17. Otec příliš často a necitlivě poukazoval na moje chyby [*ne ... středně ... ano*]
18. Matka příliš často a necitlivě poukazovala na moje chyby [*ne ... středně ... ano*]
19. Otec mi dával někdy explicitně najevo negativní postoj k mojí osobě (slovně - „nemám tě rád“, „bylo by lepší, kdyby ses nenarodil/a“ apod., fyzickou agresí bez jasného výchovného kontextu, zesměšňováním a jinými formami trestů, kterým jsem nerozuměl/a) [*vůbec ... občas ... často*]
20. Matka mi dávala někdy explicitně najevo negativní postoj k mojí osobě (slovně - „nemám tě ráda“, „bylo by lepší, kdyby ses nenarodil/a“ apod., fyzickou agresí bez jasného výchovného kontextu, zesměšňováním a jinými formami trestů, kterým jsem nerozuměl/a) [*vůbec ... občas ... často*]
21. U otázek 5,7,9, ... ,19 (vztah s otcem) se mi stávalo, že jsem neuměl/a odpovědět, protože se to čas od času hodně lišilo (byly doby, kdy bych dal/a hodně a naopak kdy bych dal/a málo) [*vůbec ... občas ... často*]
22. U otázek 6,8,10, ... ,20 (vztah s matkou) se mi stávalo, že jsem neuměl/a odpovědět, protože se to čas od času hodně lišilo (byly doby, kdy bych dal/a hodně a naopak kdy bych dal/a málo) [*vůbec ... občas ... často*]
23. Chování otce ke mně bylo závislé na věcech, které jsem nemohl/a ovlivnit (nálady, úspěchy v práci, počasí, atd.) a nebylo pro mě srozumitelné a předvídatelné [*ne, bylo plně srozumitelné ... středně ... ano, bylo hodně nesrozumitelné*]
24. Chování matky ke mně bylo závislé na věcech, které jsem nemohl/a ovlivnit (nálady, úspěchy v práci, počasí, atd.) a nebylo pro mě srozumitelné a předvídatelné [*ne, bylo plně srozumitelné ... středně ... ano, bylo hodně nesrozumitelné*]
25. Stávalo se, že si otec uvědomil, že to s nějakým negativním projevem vůči mně přehnal, a snažil se to vykompenzovat dárky, zahrnutím neobvyklou mírou lásky a pozornosti a podobně [*vůbec ... občas ... často*]
26. Stávalo se, že si matka uvědomila, že to s nějakým negativním projevem vůči mně přehнала, a snažila se to vykompenzovat dárky, zahrnutím neobvyklou mírou lásky a pozornosti a podobně [*vůbec ... občas ... často*]

Následují otázky týkající se míry řízení v rodině. Kromě toho, jak by se odpovědi v čase lišily (stejně jako u vztahu), si prosím také všimněte, jestli se oba rodiče v oblastech, na které se ptám, chovali stejně, nebo naopak výrazně rozdílně. Na to se taky později zeptám.

27. Kdo v dětství stanovoval cíle, které jsem se snažil dosáhnout (jak ve vztahu ke škole, domácím pracím, tak i volnému času a zábavě): [*já sám, rodiče do toho nemluvili, maximálně doporučovali ... já i rodiče, ve spolupráci, v různé míře, podle oblasti ... rodiče samotní, já jsem mohl maximálně doporučovat*]
28. Kdo v dětství určoval metody mojí práce (jak se mám učit, co mám dělat dřív, co později), rozděloval mi rozvrh a podobně [*já sám, rodiče do toho nemluvili, maximálně doporučovali ... já i rodiče, ve spolupráci, v různé míře, podle oblasti ... rodiče samotní, já jsem mohl maximálně doporučovat*]
29. Rodiče vyžadovali mít přehled o tom, co dělám, měl jsem povinnost je informovat [*rodiče po mně žádné informace nevyžadovali, informoval jsem je, o čem jsem já chtěl ... některé informace rodiče vyžadovali i přes můj nesouhlas či zjišťovali je bez mého vědomí, v jiných případech respektovali moje rozhodnutí je neříct ... Informace, které chtěli rodiče vědět jsem musel poskytnout, případně si je byli ochotni získat i jinak (prohlížením tašky, ptaním se kamarádů apod.)*]

30. Měl/a jsem od rodičů hodně povinností a zákazů [*ne ... středně ... ano*]
31. Rodiče mi dávali dost odměn i trestů, podle toho, jak jsem naplňoval stanovené cíle [*ne ... středně ... ano*]
32. Rodiče dohlíželi na naplnění dohod či příkazů, nenechávali je „vyšumět“ [*ne, nedohlíželi na ně ... středně ... ano, dohlíželi*]
33. Když jsem měl problémy s okolím, které se týkaly mě, mojich výkonů či disciplíny (ve škole, s dospělými, či jinými dětmi venku apod. - ale nepočítá se sem např. bezdůvodné napadení někým druhým či jiná situace, kde jde jen o mojí obranu a ne o disciplínu či výkon), na čí straně rodiče stáli? [*vždycky na mojí, obraňovali mě bez ohledu na můj podíl ... neutrálně, uznávali i cizí připomínky i můj postoj ... vždycky na cizí, disciplinovali mě*]
34. U otázek 27 - 33 (míra řízení v rodině) se mi často stalo, že jsem neuměl odpovědět, protože se to čas od času hodně lišilo (byly doby, kdy bych dal hodně a naopak kdy bych dal málo - sem nespadá kontinuální jednosměrný vývoj s věkem směrem k větší svobodě a odpovědnosti, jen jiné, méně srozumitelné, změny) [*vůbec ... občas ... často*]
35. U otázek 27 - 34 (míra řízení v rodině) se mi často stalo, že by se odpovědi výrazně lišily, kdybych odpovídal na jednotlivé rodiče zvlášť, a že jejich společný postup nebyl domluveným kompromisem, nýbrž každý jednal podle svého (já jsem tak dostával od jednoho rodiče jiné – i protichůdné – signály, než od druhého). [*vůbec ... občas ... často*]

Následuje soubor otázek na self-efficacy (vnímanou vlastní úspěšnost). Všechny jsou ve stejném tvaru, nic dalšího si u nich všímat nemusíte ;-) Nakolik jste si jistý/á, že dokážete splnit úkol uvedený v otázce?

36. Určit si cíl svého snažení tak, aby byl splnitelný [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
37. Určit si cíl svého snažení tak, aby byl dostatečně konkrétní a motivující [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
38. Dosáhnout cíle, který si vytyčím a na kterém mi záleží [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
39. Vytrvat v činnosti zaměřené na zvolený cíl i přes drobný neúspěch [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
40. Vytrvat v činnosti zaměřené na zvolený cíl i přes střední neúspěch [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
41. Vytrvat v činnosti zaměřené na zvolený cíl i přes velký neúspěch [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
42. Vhodně si rozdělit jeden velký úkol do menších, konkrétních jednotlivých kroků [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
43. Vyhodnotit, který z alternativních postupů by byl lepší [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
44. Poznat, že postup, který už používám, není ideální, a obměnit ho [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
45. Postřehnout svoji vlastní chybu [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
46. Neopakovat chyby, které už jsem sám/a udělal/a [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
47. Neopakovat chyby viděné ve svém okolí, v médiích, nebo jinde [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]
48. Správně vyhodnocovat splnitelnost úkolů a míru mých vlastních schopností v oblasti, které se dlouhodobě často věnuju [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu*]

dokážu]

49. Správně vyhodnocovat splnitelnost úkolů a míru svých vlastních schopností v oblasti, které jsem se už věnoval/a, ne ale často a dlouhodobě [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu]*

50. Správně vyhodnocovat splnitelnost úkolů a míru svých vlastních schopností v oblasti, které jsem se ještě nikdy nevěnoval/a [*určitě nedokážu ... středně přesvědčen, že dokážu ... určitě dokážu]*

Summary

Název práce: Vliv způsobu rodičovské výchovy na self-efficacy

Thesis title: The influence of parental educational style on self-efficacy

Author: Branislav Štepita

This thesis is concerned with the relationship of the parental educational style and self-efficacy. Parental educational style is defined using three parts – emotional relationship between parents and child, degree of parental guidance and degree of inconsistency. The emotional relationship describes the amount of parents' time spent with the child, the atmosphere of this contact, understanding and acceptance of the child, ways of feedback and other similar characteristics. It ranges from positive to negative and is different for each parent. One of its parts is the feedback, given to the child (both positive and negative), which is, in this thesis, examined also apart from the whole relationship. Parental guidance ranges from weak to strong. Weak guidance signifies, that the child itself is the first and foremost maker of its own plans and methods, the parents tend more to create the environment or give advice, not to exert expectations on the child. Strong guidance, on the other hand, is a parents – child relationship, where most of the activity and impulses come from the parents. These parents exert duties on the child, regulate its behavior and give rewards or punishments for it. Medium guidance, as a category in itself, is marked by compromise between the wills of the parents and the child, agreements and a mutual tuning of their views. Parental guidance is considered to be an overall characteristic of the parent pair, though the two parents may differ sometimes. The degree of inconsistency can also be called the degree of chaos or unintelligibility of the upbringing for the child. It springs from the changes of parent's behavior the child does not understand (i.e. mood changes, quick and frequent changes of opinion), from not being consistent in parenting and from the difference between the two parents, when each of them behaves differently or wants something else from the child.

Self-efficacy is defined as one's belief he/she is capable to produce the wanted outcome of one's actions. It is bound to a concrete outcome, it doesn't speak about the person

“as a whole”. This belief itself affects the success in producing the outcome. It does so through self-regulation mechanisms, such as goal-setting, persistence in the face of difficulties, etc. Since it is through these mechanisms that self-efficacy affects one's life, it was examined in these mechanisms, as the belief one can effectively self-regulate himself.

The research part is based on the questionnaire in appendix 1, which examines the parental educational style, in which the respondent was brought up and his self-regulatory self-efficacy. Several relationships were found. In the first place it is the positive correlation between the emotional relationship and self-efficacy, as well as between feedback and self-efficacy. Weaker, but still descriptively significant, is the observed negative correlation between extremeness of guidance (both strong and weak, as opposed to medium) and self-efficacy and no relationship is found between inconsistency and self-efficacy.

Examining the interconnectedness of parental educational style was another goal of this survey. It found a strong negative correlation between relationship and inconsistency and between feedback and inconsistency. It also found positive correlation between the strength of guidance and inconsistency, negative correlation between the extremeness of guidance and relationship and between the strength of guidance and feedback.