

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Bc. Soňa Lávičková

**Proměny vnímané akademické účinnosti při přechodu na střední
školu**

**Changes in academic efficacy during the transition from
elementary school to secondary school**

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Děkuji PhDr. Lence Krejčové, Ph.D. za velmi vstřícné a motivující vedení této práce. Rovněž děkuji středním školám, které umožnily sběr dat, a studentům, kteří vytrvali ve vyplňování dotazníků. Ráda bych na tomto místě poděkovala i mým blízkým za podporu, kterou mi během studia poskytovali.

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

V Praze dne 25. 7. 2016

.....

Soňa Lávičková

Abstrakt:

Práce se věnuje proměnám vnímané akademické účinnosti u adolescentů v souvislosti se změnami školního prostředí a nároků studia. Vnímaná akademická účinnost (academic efficacy) je vymezena jako jeden z prediktorů školní úspěšnosti. Literárně-přehledová část shrnuje výsledky zahraničních výzkumů, které mapují vývoj vnímané akademické účinnosti během školní docházky, přičemž největší pozornost je věnována období přechodu ze základní školy na střední školu. Dále jsou uvedeny možnosti, jak lze vnímanou akademickou účinnost žáků podporovat a rozvíjet. Empirická část je věnovaná výzkumnému šetření, které se pokouší zachytit vývoj vnímané akademické účinnosti při přechodu ze základní školy na střední školu v populaci českých dospívajících. Pro tyto účely byly použity dotazníky *Myself As a Learner Scale* a *Children's Self-Efficacy Scale*. Výsledky neprokázaly statisticky významné změny v úrovni vnímané akademické účinnosti, které by byly spojené s přechodem na střední školu. Avšak byla prokázána statisticky významná závislost mezi oběma použitými dotazníky, dále mezi studijním průměrem a vnímanou akademickou účinností a dotazník *ChSE* odhalil signifikantní korelaci mezi pohlavím žáka a úrovní vnímané akademické účinnosti.

Klíčová slova:

vnímaná akademická účinnost, školní úspěšnost žáků, přechodová období, střední škola

Abstract:

The focus of this work is a description of changes in the academic self-efficacy among adolescents when they change school environment and demands of studies. Academic self-efficacy is defined as one of the predictors of school achievement. In the theoretical part, there are summarized results of foreign researches which describe the development of academic self-efficacy during school attendance. This work focuses especially on transition from elementary to high school. Moreover, there are mentioned possibilities which may support the academic self-efficacy and increase its level. In the empirical part, there is a research which tries to describe the development of academic self-efficacy among Czech adolescents who change from elementary to high school. Questionnaires Myself As a Learner Scale and Children's Self-Efficacy Scale were used. The results suggest no significant changes in level of perceived academic self-efficacy during transition from elementary to high school. However, significant correlation was proven between both questionnaires and between grade point average and academic self-efficacy. Moreover, significant correlation was found between gender and level of academic self-efficacy by the questionnaire ChSE.

Keywords:

academic self-efficacy, student's school achievement, transition moments, high school

Obsah

Úvod.....	7
1. Vnímaná akademická účinnost jako jeden z prediktorů školního úspěchu	10
1.1 Vymezení vnímané akademické účinnosti	12
1.1.1 Praktické (autentické) zkušenosti	14
1.1.2 Zástupné zkušenosti.....	15
1.1.3 Sociální přesvědčování	16
1.1.4 Fyziologické a emocionální reakce	16
1.2. Vnímaná akademická účinnost a příbuzné termíny	17
2. Nástin vývoje vnímané akademické účinnosti během školní docházky.....	20
3. Proměny vnímané akademické účinnosti při přechodu ze základní na střední školu a možnosti jejího rozvoje.....	24
3.1 Souvislost mezi vnímanou akademickou účinností a dalším kariérním směřováním	24
3.2 Sebergulace a vnímaná akademická účinnost	26
3.3 Jak vnímanou akademickou účinnost podporovat a rozvíjet	27
4. Výzkumný problém a cíle výzkumného projektu.....	37
4.1 Výzkumné předpoklady a hypotézy	37
5. Design výzkumného projektu	39
5.1 Popis výzkumného souboru	39
5.2 Použité metody	41
5.3 Sběr dat	43
6. Analýza dat a výsledky	44
7. Diskuse.....	49
7.1 Limity výzkumu.....	53
Závěr	54
Seznam použité literatury	57
Seznam příloh	62

Úvod

Než člověk dosáhne legálně dospělosti, stráví z 18-ti let svého života obvykle třináct ve škole, 9 let povinné školní docházky a ještě další 4 roky na střední škole. Zahrnuji do úvah i docházku na střední škole, jelikož ze statistického zpracování sčítání lidu je patrné, že podíl lidí v populaci se základním vzděláním jako s nejvyšším dosaženým klesá a zvyšuje se podíl obyvatel, kteří dosáhnou středoškolského vzdělání (Statistika&My, 2015). Škola je klíčovým místem pro formování kognitivních procesů a kapacit žáků a jejich sociální hodnocení. Je to také místo, kde se kognitivní procesy vyvíjejí a kde jsou vyžadovány znalosti a dovednosti související s řešením problémů. Ve školním prostředí jsou znalosti a úsudky žáků neustále testovány, hodnoceny a srovnávány se sociálním okolím (Bandura, 1997). Vzhledem k tomu, že hodnocení žáků probíhá na základě podaného výkonu, považujeme školní prostředí za prostředí výkonové. A tak se setkáváme s pojmy jako školsky úspěšný a neúspěšný žák. V minulosti se za prediktor úspěšnosti považovala inteligence, určitá úroveň rozumových schopností. Nyní je tento předpoklad úspěšnosti překonán a stále více současných výzkumů se přiklání k tomu, že větší hodnotu při predikci školní úspěšnosti mají spíše osobnostní charakteristiky. Domníváme se, že podstatnou složkou školní úspěšnosti a jejího vnímání žákem samotným je důvěra v jeho vlastní schopnosti a dovednosti. Není tedy až tak podstatné to, jaké má žák schopnosti, ale zda si věří, že obstojí v situacích, s nimiž se ve škole setkává. Právě důvěra ve vlastní schopnosti může zapříčínovat rozdíly v podaném výkonu žáků, přestože se může zdát, že úroveň jejich schopností a dovedností je shodná. Co když je právě vnímání vlastní účinnosti to, co od sebe odlišuje úspěšné a neúspěšné žáky? Vnímaná akademická účinnost se stejně jako školní úspěšnost promítá do vztahů k učitelům, spolužákům a k rodičům. Jelikož žák není určován ve svém osobnostním rozvoji pouze vzdělávacím cílem ani prostředím školy, ale je určován svými vnitřními předpoklady. Školní hodnocení výkonu se nezabývá psychikou, postoji, motivy ani dovednostmi žáka, ale poukazuje na jejich projevy globálně na základě podaného výkonu. Úspěšnost má podle Heluse (1979) dvě stránky: subjektivní a objektivní. Za subjektivní stránku úspěchu považujeme právě úspěšnost jako vnitřní prožitek jedince. Naproti tomu objektivní úspěšnost je chápána jako úspěšnost pro druhé, je zakotvena v objektivní skutečnosti norem a kritérií, kterých je třeba dosáhnout. Právě zážitek úspěchu v porovnání s vnějšími kritérii je zde podstatný. Zajímá nás, zda žák prožívá úspěch a jak je jeho prožívání úspěchu odvislé od vnějších podmínek. Vnější podmínky se velmi mění při přechodu žáka z jednoho stupně vzdělávání na druhý. Při přestupu žáka ze základní školy na střední jsou obvykle na žáky

kladené větší nároky, očekává se od nich podávání lepšího výkonu než na základní škole, čeká je náročnější učivo, nové předměty, učitelé i spolužáci.

Tato diplomová práce je členěna na dvě části, literárně-přehledovou a empirickou. V první části bude vymezen koncept vnímané akademické účinnosti jako jedna ze složek školní úspěšnosti. Další kapitoly se zaměří na proměny vnímané akademické účinnosti při přechodu ze základní školy na střední. Je známo, že vnímaná akademická účinnost s rostoucím věkem žáka klesá (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). To je poněkud překvapivé, jelikož vnímaná akademická účinnost je utvářena především skrze zkušenosti, kterých má žák s rostoucí délkou školní docházky více a více. Proto se očekával trend spíše rostoucí. V současné době nejsou známy důvody tohoto poklesu a ty se se pokusí odhalit právě tato práce. Pozornost bude věnována i tomu, jaké faktory mohou vnímanou akademickou účinnost podporovat, jak ji můžeme u žáků aktivně rozvíjet. Na konci každé kapitoly jsou shrnuty nejpodstatnější informace, které byly v dané kapitole zmíněny. Rovněž se pokusíme identifikovat doporučení, jak lze vnímanou akademickou účinnost u žáků podporovat a rozvíjet. V této souvislosti se nebudeme zabývat pouze tím, jak může vnímanou akademickou účinnost podpořit učitel či škola, ale jak se na jejím utváření mohou podílet rodiče.

Druhá, empirická část této práce je částí výzkumnou, v níž jsou prověřeny hypotézy, s nimiž se lze v zahraničních i tuzemských výzkumech setkat nejčastěji. Jedná se o longitudinální kvantitativní výzkum, který se uskutečnil prostřednictvím dotazníkových metod. Data pro tuto část diplomové práce byla sbírána v rámci projektu „*Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího*, GACŘ No. 13-28254S“.

LITERÁRNĚ – PŘEHLEDOVÁ ČÁST

1. Vnímaná akademická účinnost jako jeden z prediktorů školního úspěchu

Tato kapitola se pokusí definovat vnímanou akademickou účinnost jako jednu ze složek školní úspěšnosti. Ve vzdělávání totiž byla vnímaná účinnost podle Bandury (1997) konzistentnějším prediktorem výkonu oproti jiným motivačním konstruktům. Avšak tento pojem není v odborné literatuře jednoznačně vymezen. Často bývá definován pomocí pojmu opačného, tedy školním neúspěchem.

Jak bylo zmíněno výše, úspěšnost tvoří objektivní a subjektivní aspekty. Spojování prožitků úspěchu s činnostmi vede k tomu, že se člověk cítí dobře v mezilidských vztazích a jeho pracovní či učební aktivita je díky tomu udržována na určité úrovni. Ukazuje se, že i malý úspěch umožní aktivizovat síly nebo dodat odvalu a sebedůvěru. Toto platí především pro děti, z nichž se díky **prožitkům úspěchu** mohou vyvinout osobnosti s upevněnou vnitřní silou odolávat dlouhodobému neúspěchu a vytrvat v dosahování cíle navzdory nepříznivé situaci. Druhou stránkou úspěšnosti jsou **vnější normy a kritéria**, které je potřeba splnit. Jedinec je pak posuzován jako úspěšný nebo neúspěšný především před ostatními lidmi, před učitelem a před společností. Subjektivní a objektivní pojetí úspěšnosti jsou patrné i v definici Kosíkové (2011), která úspěšností rozumí jednak školní výkon, jednak subjektivní prožívání výkonu žákem. „*Školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé*“ (Helus, 1979, s. 39). Řešenými **rozpory** má autor na mysli ty, které vznikají spontánně i záměrně. Řadí mezi ně například rozpor mezi tím, co žák již umí a co se od něj očekává nyní; rozpory mezi nově vznikajícími potřebami a touhami a dosaženou úrovní sil, odpovědnosti a způsobilosti. Tento rozpor je charakteristický pro děti středního a staršího školního věku, které předstihují svými požadavky na samostatnost, respektování a postavení ve společnosti své reálné předpoklady a žádají více (Helus, 1979).

Školní úspěšnost podle Hrabala (1989) vyjadřuje **sociální hodnocení** toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy, což by mohlo být v souladu s prvním rozporem mezi tím, co žák umí a co se od něj očekává, který je uveden výše a který ve své práci zmiňuje Helus (1979). Zmíněné překonávání rozporů evokuje i určitý rozvoj osobnosti. Jak zmiňuje Helus (1982), je téma školní úspěšnosti v hlubší rovině tématem **rozvoje osobnosti**. Úspěšnost je odpovědí žáka na všestranný a harmonický rozvoj osobnosti, nositelem úspěšnosti by měl být právě předpoklad být osobností.

Kosíková (2011) chápe školní úspěšnost ve **třech rovinách**:

1. společenská, ve vztahu rodiny ke společenské prestiži;
2. pedagogická, ve vztahu učitele a žáka, v souvislosti s hodnocením výkonů žáka;
3. psychologická, ve vztahu k formování sebepojetí, pojetí školní úspěšnosti žákem samotným.

Právě třetí rovina, která je výše uvedena, odráží to, jak žák sám sebe vidí, jak prožívá svůj úspěch, resp. neúspěch a nakolik je formován jeho vztah k sobě školní úspěšností. Domníváme se, že právě tento bod subjektivního vnímání školní úspěšnosti pokrývá konstrukt vnímané akademické účinnosti.

Podle Pajarese (2006) bývala typickým kognitivním prediktorem školního úspěchu žáka **intelligence**, hodnota jeho IQ. Ovšem při hlubším bádání o velikosti podílu inteligence a osobní účinnosti žáka na predikci školního úspěchu byla právě osobní účinnost žáka odhalena jako silný a nezávislý prediktor. Tento závěr potvrzuje výsledky výzkumů uvedených na počátku této kapitoly, tedy že se nejedná pouze o to, jaké má žák schopnosti, ale jak svým schopnostem důvěřuje. Díky osobní účinnosti lze vysvětlit až čtvrtinu rozdílů v podaném výkonu ve škole. To se může jevit jako malý podíl, ale vezmeme-li v úvahu rozmanitost a množství činitelů, které se na utváření školní úspěšnosti podílejí, pak si faktor, který objasní 25 % rozdílů ve školní úspěšnosti, zaslouží pozornost (Pajares, 2006). Závislost školní úspěšnosti, kdy kritériem bylo hodnocení známkami, potvrdily ve svých diplomových pracích Lucáková (2015), Draberová (2012) a Stárková (2011).

Když roste vnímaná akademická účinnost, zlepši se prospěch žáka, stoupá jeho úspěšnost a klesá úzkostnost. Podle Bandury (1997) ovlivňují **školní úspěch** tři přesvědčení:

1. víra žáků ve vlastní schopnosti (ohledně zvládnání rozdílných předmětů),
2. přesvědčení učitelů o tom, že jsou schopni žáky motivovat a podnítit jejich zájem k učení,
3. kolektivní přesvědčení všech školních zaměstnanců, že mohou žáky rozvíjet.

Otázkou stále zůstává, jak podporovat rozvoj žákova vnímání sebe sama? Jednou možnou cestou je podpora seberegulačních procesů. Vztah mezi osobní účinností a sebekontrolou zkoumali Zimmerman a Cleary (2006). Jejich výzkum naznačuje, že rozvoj seberegulace u žáků, například stanovování cílů, sebekontrola a strategické plánování, může vést k nárůstu jejich sebevědomí, co se výkonu ve škole týká.

Právě seberegulace, autonomie, sebepojetí a vysoká úroveň osobní účinnosti jsou charakteristiky tříd, v nichž mohou úplně všechny děti zažívat úspěch. Tyto třídy bývají

v odborné literatuře označovány jako **odolné třídy** (*resilient classrooms*) a je pro ně typické, že žáci mají vysokou úroveň vnímané akademické účinnosti, tudíž sami sebe vnímají jako kompetentní. Dále žáci pracují na dosažení jimi stanovených cílů za minimálního dohledu dospělého a mezi učiteli a žáky je laskavý a autentický vztah, mezi spolužáky panuje přátelství. Podstatnou roli má informovanost rodičů a postavení rodiny v rámci upevňování učiva probíraného ve škole (Doll, Zucker & Brehm, 2004).

1.1 Vymezení vnímané akademické účinnosti

Samotný termín vnímaná akademická účinnost (**academic self-efficacy**) byl do českého jazyka přeložen Krejčovou (2011a). Jedná se o překlad termínu, který vychází ze sociálně kognitivní teorie osobní účinnosti (*self-efficacy*)¹ Alberta Bandury. Termín **vnímaná akademická účinnost** Bandura (1997) chápe jako přesvědčení jedince o vlastní schopnosti uplatňovat postupy, které vedou k dosažení určitých typů studijních výsledků, tedy k podání určitého výkonu. Ve škole se vnímaná akademická účinnost projevuje v motivaci a zájmu žáků, zvládání zátěžových situací a nabývání kognitivních kompetencí. Úroveň vnímané akademické účinnosti, tedy míry přesvědčení o vlastních schopnostech, se může velmi lišit mezi žáky v rámci jedné třídy, ale i u jednoho žáka v závislosti na tom, zda se jedná například o humanitní nebo přírodovědné předměty. Typů osobní účinnosti existuje mnoho, můžeme se setkat například s emoční či fyzickou účinností (Bandura, 1997). Je zde patrná interindividuální a intraindividuální variabilita.

Výzkumy ukazují, že vnímaná akademická účinnost má **klesající trend**. Výše definované přesvědčení o vlastních schopnostech kontinuálně klesá během základní a střední školy (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Podle Hoskovcové (2006) se nejvýznamněji podílí na rozvoji vnímané akademické účinnosti jedince sociální prostředí a to již před samotným začátkem školní docházky tím, jakou hodnotu rodiče vzdělávání přikládají. Možná právě proto se vzdělání rodičů považuje za jednu z nejdůležitějších sociokulturních determinant školní úspěšnosti (Hvozdíková 1970). Rodiče, kteří mají vysokoškolské vzdělání,

¹ Tento termín byl do českého jazyka přeložen Hoskovcovou (2006). V české odborné literatuře se termín *self-efficacy* překládá také jako: obecná vlastní efektivita (Křivohlavý, 1993) nebo vlastní účinnost (Blatný, 2010).

považují vzdělání za důležitou hodnotu, což pak v rámci výchovy předávají svým dětem (Katrňák, 2004).

Vnímaná účinnost může podpořit prožívání úspěchu i osobní pohodu (well-being) mnoha způsoby, může ovlivnit motivaci (výběr úkolu, úsilí a vytrvalost), učení, seberegulaci a dosažení úspěchu (Bandura, 1997). Žáci s vysokou úrovní vnímané akademické účinnosti si budou spíše volit náročné úkoly, budou je vnímat jako výzvy, jako možnost uspět než jako hrozbu, které by se měli vyhnout. Obvykle si stanovují náročné cíle a vynakládají silné úsilí v jejich dosahování. Pokračují ve svém úsilí, i když se ocitnou tváří v tvář selhání. Zažijí-li neúspěch, jsou schopni rychleji obnovit svou vnímanou akademickou účinnost. Naopak žáci s nízkou akademickou účinností se mohou domnívat, že věci jsou těžší, než ve skutečnosti jsou. Tyto domněnky mohou posílit úzkost, stres, depresi i pohled na to, jak nejlépe vyřešit daný úkol (Schunk & Pajares, 2009).

Bandura (1997) se domnívá, že chování jedince je v neustálé interakci s prostředím. Vzájemnou interakci prostředí, chování a osobnostních charakteristik označuje jako triadický reciproční determinismus. Osobní účinnost je ovlivňována chováním a prostředím a naopak, osobní účinnost ovlivňuje naše chování i prostředí (Bandura, 1997). Žáci, kteří mají vyšší úroveň vnímané akademické účinnosti, by měli být schopni větší seberegulace (například stanovit si cíle a hodnotit postup na cestě k jeho dosažení, používat efektivní strategie učení) a měli by být schopni vytvořit efektivní prostředí pro učení (například eliminovat nebo minimalizovat rušivé vlivy a najít si vhodné studijní partnery). Toto funguje i naopak, úroveň vnímané akademické účinnosti může být ovlivněna výsledky chování (například úspěchem) a podněty přicházejícími z prostředí (například zpětnou vazbou od učitele nebo srovnáváním s ostatními spolužáky) (Schunk & Pajares, 2009). Podporující sociální prostředí poskytuje jedinci za dobré výkony odměny, a tak zvyšuje jeho aspirace. V prostředí školy působí na osobnostní charakteristiky žáků učitel a to tak, že poskytuje žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu. Důležitou roli hraje i očekávaný výsledek, předvídání výsledku daného úkolu. (Bandura 1997). Žáci si spíše vybírají ty aktivity, v nichž věří, že uspějí, a mají tendenci se vyhnout těm aktivitám, které mohou vést k negativním následkům (Schunk, 1995). Vnímaná akademická účinnost tedy může ovlivnit cesty, jaké si lidé volí, a aktivitu, jakou vynaloží při dosahování svých cílů. Dokud žáci nebudou věřit, že jimi vynaložená aktivita povede k dosažení kýženého cíle, budou mít nízkou motivaci být aktivní v daném úkolu (Schunk & Pajares, 2009).

Bandura (1997) uvádí, že osobní účinnost a stejně tak i akademická účinnost je utvářena těmito **zdroji**, každému z nich je věnována jedna podkapitola:

1. praktické (autentické) zkušenosti,
2. zástupné zkušenosti,
3. sociální přesvědčování,
4. fyziologické a emocionální reakce.

Největší váhu při utváření osobní účinnosti přikládá Bandura a jeho kolegové (2003) právě **praktickým (autentickým) zkušenostem**. Ovšem Schunk & Usher (2011) uvádějí, že se na tvorbě přesvědčení o svých schopnostech podílejí všechny čtyři výše uvedené zdroje v různé míře, která se odvíjí od toho, jakou váhu jim jedinec přikládá a jak je kombinuje mezi sebou. Tyto zdroje nejsou přímo přetvářeny na úsudky o kompetencích (Bandura, 1997), ale záleží na tom, jak si žák své výsledky interpretuje. Tyto interpretace tvoří základ utváření úsudku o vlastních schopnostech (Pajares, 1996). Zda se jedná o úspěch nebo neúspěch záleží na zhodnocení tří dimenzí. První z nich je posouzení **náročnosti úkolu**, u jednoduchých úkolů je žák přesvědčen, že v nich obstojí, ale může se obávat plnit složité úkoly. Při plnění úkolu může žák objevit nové informace o úkolu samotném, a zároveň o sobě samém. Tyto nové objevy mohou někdy paradoxně zapříčinit snížení vnímané účinnosti. Druhou dimenzí je **rozsah obecnosti**, která se projevuje různou mírou vnímané akademické účinnosti v různých předmětech nebo v různých typech úkolů. Poslední dimenzí je **intenzita** přesvědčení o svých schopnostech. Žáci, jejichž vnímaná akademická účinnost je silně fixovaná, vytrvají v plnění úkolu, i když nastanou komplikace. Naopak nízká úroveň vnímané akademické účinnosti může být ještě více snížena zážitkem neúspěchu (Bandura, 1997).

1.1.1 Praktické (autentické) zkušenosti

Jak bylo uvedeno výše, největší váhu při utváření vnímané akademické účinnosti přikládají Bandura s kolegy (2003) autentickým zkušenostem. To, jak žáci interpretují svůj aktuální výkon, zkušenost se zvládnutím konkrétní situace, nám dává nejspolehlivější informaci pro zhodnocení úrovně vnímané akademické účinnosti, protože jejich interpretace jsou hmatatelnými ukazateli jejich schopností (Schunk & Pajares, 2009). Chování žáků je v souladu s jejich interpretacemi a přesvědčeními o jejich schopnostech (Pajares, 2002).

Výkon, jenž je interpretován jako úspěšný, zvyšuje vnímanou akademickou účinnost. Naproti tomu výkony označené jako neúspěšné mohou vnímanou akademickou účinnost snížit. Výjimečný úspěch zažitý po mnoha neúspěších však nemá na úroveň vnímané akademické účinnosti významný vliv. Významný vliv nemá ani výjimečný neúspěch po mnoha zažitých úspěších (Schunk & Pajares, 2009). Situace, ve které žáci něco nezvládli, by neměla vést k přesvědčení o jejich neschopnosti, ale k pojmenování příčin nezdaru a dalších kroků nutných pro splnění úkolu, aby příště k neúspěchu nedošlo. Učitel by měl žákům dokázat, že jsou schopni úkol vyřešit, že je to v jejich možnostech (Krejčová, 2011a).

1.1.2 Zástupné zkušenosti

Další informace o svých schopnostech může jedinec získat na základě srovnání s ostatními (Bandura, 1997). Podobnost s ostatními je pro porovnávání výchozí. Pozorování úspěchů u jedinců, které jedinec vnímá jako jemu podobné, může zvýšit jeho vnímanou akademickou účinnost i motivaci v tom, pustit se do nějakého úkolu. Když vidí, že ostatní v něm mohou uspět, věří, že i on je schopen uspět. Podobně to funguje i při sledování toho, jak někdo podobný zažívá neúspěch. To může snížit vnímanou akademickou účinnost, dotyčný žák pak může mít dojem, že mu chybí kompetence potřebná k úspěchu, což ho může odradit od daného úkolu. Jelikož lidé často hledají modely chování s vlastnostmi a schopnostmi, které obdivují a o které poté usilují, mohou tyto modely pomoci zvýšit přesvědčení o schopnosti ovlivnit průběh a směr života jedince (Schunk, 1995). Vhodným modelem k napodobení může být učitel, v období dospívání jsou to spíše vrstevníci (Bandura, 1997).

Učitelé mohou podpořit získání zástupných zkušeností vytvořením vhodným podmínek a klimatu třídy. Jednou z možností jsou například skupinové práce, kdy mají žáci jasně rozdělené role, ví, co se od nich očekává a vzájemně se podporují (Kosíková, 2001). Je výhodné v rámci skupinové práce kombinovat studenty s různou úrovní znalostí a dovedností. Zároveň je třeba ohlídat, že se všichni aktivně zapojují a mají ve skupině jasnou roli (Krejčová, 2011a).

1.1.3 Sociální přesvědčování

Vnímaná akademická účinnost je utvářena také sociálním přesvědčováním, které žák slyší od ostatních: „Já vím, že to dokážeš.“ (Bandura, 1997). Lidé, co jedince přesvědčují o jeho schopnostech, hrají důležitou roli v utváření jeho vnímané akademické účinnosti a jejím vývoji. Avšak sociální přesvědčování netvoří prázdná slova chvály ani inspirující výroky. Efektivní přesvědčování pěstuje přesvědčení žáka o jeho schopnostech, a zároveň ho ujišťuje, že toužený cíl je dosažitelný. Přestože pozitivní zpětná vazba může příznivě ovlivnit vnímanou akademickou účinnost, její nárůst nebude mít dlouhého trvání, pakliže bude následovat chabý výkon. Žáci, kteří mají vysokou úroveň vnímané akademické účinnosti, se mohou v hodinách vyhýbat dobrovolnému odpovídání na učitelovy otázky, aby předešli případným negativním reakcím ze stran spolužáků (Schunk, 1995). Pozitivní přesvědčování a podpora mohou vést k nárůstu vnímané akademické účinnosti a negativní výroky ji mohou snížit.

V této souvislosti by se učitelé i rodiče měli vyhnout globálnímu hodnocení schopností žáků a poukazování na jejich dispozice, protože tak v žácích vzniká přesvědčení, že situaci nemohou svými silami ovlivnit. Mnoho takových informací učitel sděluje neúmyslně (Pajares, 2006) tím, jak mluví ke třídě a komentuje práci žáků (Krejčová, 2011a).

1.1.4 Fyziologické a emocionální reakce

Jak uvádí Bandura (1997), vnímaná akademická účinnost je utvářena fyziologickými a emocionálními reakcemi, například na úzkost nebo zátěžové situace. Žák může vnímat svou účinnost na základě aktuálního emočního stavu, který prožívá, když uvažuje o daném úkolu. Silné emoční reakce vyvolané úkolem mohou anticipovat úspěch nebo selhání. Pokud má žák negativní myšlenky nebo obavy spojené se svými schopnostmi (například se cítí nervózní, když mluví před publikem), mohou tyto afektivní reakce snížit vnímanou účinnost, jelikož vyvolávají další stres a rozrušení, že žák nedosáhne požadovaného výkonu. Jednou možností, jak zvýšit vnímanou akademickou účinnost, může být zlepšení psychické a emoční pohody a redukce negativních emocí, strachu a obav (Schunk & Pajares, 2009).

1.2. Vnímaná akademická účinnost a příbuzné termíny

Ačkoli se akademická účinnost může zdát blízká termínům jako akademické sebepojetí, očekávané výsledky (outcome expectancies) a locus of control, liší se od nich jak konceptuálně, tak psychometricky.

Nejpodobnějším konceptem vnímané akademické účinnosti je **akademické sebepojetí** (Zimmerman, 2000). Z historického úhlu pohledu bylo sebepojetí definováno fenomenologicky jako globální přesvědčení jedince, které zahrnovalo hodnocení a úctu k sobě sama (Rogers, 1951 podle Zimmerman, 2000). Výzkumné studie odhalily, že akademické sebepojetí nesouvisí s výkonem žáka ve škole (Hattie, 1992; Wylie, 1968 podle Zimmerman, 2000; Zuffianò, Alessandri, Gerbino, Luengo Kanacri, Di Giunta, Milioni & Caprara, 2013). Možná z tohoto důvodu bylo sebepojetí nově koncipováno a definováno jako hierarchický konstrukt, kde na vrcholu je globální sebepojetí a pod ním subkategorie jako akademické sebepojetí a nejnižší sebepojetí v konkrétních vzdělávacích oblastech (Harter, 1978; Wylie, 1968 podle Zimmerman, 2000). Takto vymezené akademické sebepojetí měří sebeúctu prostřednictvím sebehodnotících otázek, jakými mohou být: „*Jak dobrý jsi v angličtině?*“. Naopak akademická účinnost se zaměřuje na víru v to, že má jedinec dostatek schopností na to, aby zvládl konkrétní úkol. Je měřena otázkami, které jsou formulovány například takto: „*Do jaké míry jsi si jistý, že dokážeš udělat větný rozbor této věty?*“ (Zimmerman, 2000). Vnímaná akademická účinnost žáka nám dává informaci o míře žákova přesvědčení, že zvládne vyřešit daný úkol. Naproti tomu akademické sebepojetí odkazuje na žákovu sebeúctu a na to, zda sám sebe vnímá v dané oblasti pozitivně nebo negativně, a v neposlední řadě také na to, jak se v dané oblasti cítí (Pajares & Schunk, 2002). Podle Bandury (1997) je možné mít vysokou úroveň vnímané akademické účinnosti v dané oblasti, jejíž sebehodnocení jedincem neodpovídá úrovni jeho vnímané akademické účinnosti. Jinými slovy, vnímaná akademická účinnost může být vysoká, ale akademické sebepojetí nízké. Je-li akademické sebepojetí a vnímaná akademická účinnost ve výzkumných šetřeních podrobena regresní analýze, ukazuje se diskriminační validita vnímané akademické účinnosti při predikci budoucího akademického úspěchu (Zimmerman, 2000).

Na vnímanou akademickou účinnost je též možné pohlížet jako na součást sebepojetí, jelikož se jedná o stabilní rys osobnosti, který se vyvíjí v procesu individuace a socializace (Hoskovcová, 2006). Naproti tomu Bandura (1997) pohlíží na vnímanou akademickou účinnost spíše jako na konstrukt, jenž je charakteristický pro daný kontext než jako na

osobnostní rys. Přestože tyto dva termíny mají mnoho společného - utváření skrze autentické zkušenosti a sociální srovnávání; jsou mezi nimi zjevné rozdíly. Zatímco akademické sebepojetí je orientováno do minulosti, je stabilnější a uspořádáno hierarchicky, vnímaná akademická účinnost je orientována do budoucnosti, jelikož převažuje hodnocení výkonu a kognitivní hodnocení. Dále zahrnuje hodnocení významných druhých, sociální srovnávání a afektivní reakce (Bong & Skaalvik, 2003).

V souvislosti s akademickým sebepojetím je důležité mít na paměti, s jakou skupinou se žák porovnává, jelikož akademické sebepojetí se utváří především skrze porovnání s druhými a vnímaná akademická účinnost je tvořena hlavně vlastními zkušenostmi. Složení deváté třídy na základní škole se liší od složení třídy na gymnáziu, tudíž se mění skupina, s níž se žák srovnává. Lze předpokládat, že žáci na gymnáziu budou dosahovat průměrně lepších výsledků než žáci na základní škole. Tím pádem si žák může připadat méně úspěšný, jelikož se porovnává s úspěšnějšími žáky než dříve. Tento efekt nazvali Marsh a Hau (2003) jako efekt „velké ryby v malém rybníce“ (big-fish-little-pond-effect).

Rozdílem mezi vnímanou akademickou účinností a **očekávanými výsledky** se ve svém výzkumu zabývali Shell, Murphy a Bruning (1989), kteří měřili vnímanou akademickou účinnost jako vnímání schopnosti podat určitý výkon v úkolech týkajících se čtení a psaní. Očekávané výsledky měřili pomocí toho, jakou hodnotu přiřkládali žáci těmto aktivitám, a výsledky dávali do souvislosti například s rodinným prostředím, vzděláním, zaměstnaností rodičů. Výsledky tohoto výzkumu podpořily Bandurův předpoklad, že vnímaná akademická účinnost má pro motivaci větší váhu než očekávané výsledky (Zimmerman, 2000). Z toho lze usoudit, že žáky motivují spíše úkoly s adekvátní úrovní náročnosti, které reflektují úroveň jejich schopností a vnímané akademické účinnosti a ve kterých si tím pádem věří, že obstojí. Motivovat žáky tím, že by mohli získat dobrou známku, se jeví v porovnání s volenými úkoly jako méně efektivní. Podobný efekt jako motivování žáků očekávanými výsledky má na motivaci plnění úkolů, které jsou pro žáka příliš snadné nebo naopak příliš obtížné.

Dalším podobným pojmem je Rotterův (1966) **locus of control** (místo kontroly), který je chápán jako obecné očekávání, zda je výsledek činnosti kontrolován spíše chováním jedince, nebo vnějšími okolnostmi. Tzv. místo kontroly může být interní, když jedinec věří, že je v jeho moci ovlivnit výsledek dané činnosti, nebo externí, když jedinec věří, že jde o vnější vlivy (například osud, vliv druhých osob, situační proměnné), nikoli o to, zda a jaké úsilí vynaloží. Smith (1989) se zabýval měřením místa kontroly v souvislosti s výkonem ve školním prostředí. Odhalil, že místo kontroly není prediktorem zlepšení ve školním výkonu, ale vnímaná akademická účinnost je schopna toto zlepšení predikovat (Smith, 1989).

Shrnutí

Na základě výše uvedených zjištění můžeme na vnímanou akademickou účinnost pohlížet jako na subjektivní složku školní úspěšnosti (Helus, 1979) a jako na jeden z nejsilnějších prediktorů školního úspěchu, který je schopen vysvětlit až 25 % variabilitu ve školním výkonu mezi žáky. Koncept inteligence jako prediktoru úspěšnosti je tedy v současné době překonán (Pajares, 2006). Nejpodstatnější při utváření vnímané akademické účinnosti jsou autentické zkušenosti (Bandura, 1997) neboli zážitky úspěchu, jak je označuje Kosíková (2011), proto je poněkud paradoxní zjištění, že vnímaná akademická účinnost s přibývajícimi zkušenostmi žáků klesá (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Podle Hoskovcové (2006) se na rozvoji a podpoře vnímané akademické účinnosti nejvíce podílí sociální prostředí. Zajímavý je též koncept tzv. odolných tříd autorky Doll a jejích kolegů (2004). Jedná se o třídy, v nichž je každý žák, i ten nejvíce ohrožený neúspěchem, úspěšný. V charakteristikách odolných tříd jsou patrné dvě linie, první klade důraz na sebepojetí a seberegulaci žáků, jejich osobní účinnost a autonomii. Druhá linie je zaměřená na vřelé vztahy v rámci třídního společenství.

2. Nástin vývoje vnímané akademické účinnosti během školní docházky

Tato kapitola se zaměří na vývoj vnímané akademické účinnosti od nástupu do 1. třídy po ukončení povinné školní docházky. Důraz je kladen zejména na přechodová období, tzv. tranzitorní momenty, jelikož se domníváme, že tyto momenty jsou zásadní pro další vývoj vnímané akademické účinnosti. Níže jsou prezentovány výsledky především longitudinálních výzkumů, jejichž výsledky mají větší vypovídací hodnotu, jedná-li se o zachycení vývoje vnímané akademické účinnosti, než mají transverzální výzkumy, u nichž je otázkou, do jaké míry lze jejich závěry zobecnit.

Adekvátní hodnocení vlastní vnímané akademické účinnosti vyžaduje určitou úroveň kognitivních schopností (Bandura, 1997), které se rozvíjejí především během školní docházky, proto by jedním z cílů vzdělávání mělo být naučit žáky adekvátně zhodnotit svůj výkon. Vzhledem k tomu, že žák není na začátku školní docházky schopen integrovat všechny autentické zkušenosti, odvíjí se jeho vnímaná akademická účinnost od jeho poslední zkušenosti (Bandura, 1997). Základ pro úspěšnou adaptaci ve škole se utváří již v předškolním období. Ve výzkumné studii Duncan a jeho kolegové (2007) prokázali, že lze z autoregulace a vytrvalosti předškoláka při plnění úkolu predikovat jeho budoucí úspěšnost ve škole. Autoři se v tomto výzkumu zaměřili na úspěch ve čtení a počítání. Na základě výsledků tohoto výzkumného šetření lze usuzovat, že autoregulační mechanismy utvořené v období předškolní docházky vedou následně v prvních letech školní docházky k vyšší úrovni vnímané akademické účinnosti než u dětí, u kterých autoregulační mechanismy nebyly vytvořeny (Duncan et al., 2007). V současné době je na české předškoláky při jejich přípravě na školu vyvíjen rodiči tlak s cílem zajistit jejich následnou úspěšnost ve škole díky absolvování mnoha zájmových kroužků (Šulová & Škrábová, 2013). V mateřské škole je dalším zdrojem vnímané účinnosti chování učitelek a uznávaných dětí ve skupině (Hoskocová, 2006). Rodiče to dělají ve snaze připravit děti na školní docházku co nejvíc, ale pokud předškolák absolvuje příliš kroužků nebo jsou-li kroužky vysoko nad úrovní schopností předškoláka, může jimi být zahlcen. Následný efekt na vnímanou akademickou účinnost je pak v takovémto případě opačný, než rodiče zamýšleli.

Vzhledem k teoretickým poznatkům uvedeným v předchozí kapitole bychom očekávali, že s rostoucím počtem autentických zkušeností (zážitků úspěchu), poroste vnímaná akademická účinnost. Dalo by se předpokládat, že vnímaná akademická účinnost se bude s věkem žáka zvyšovat a že nejnižší bude na počátku školní docházky. Výzkumné studie

překvapivě ukazují **klesající tendence** vnímané akademické účinnosti. Úroveň vnímané akademické účinnosti je paradoxně nejvyšší na začátku školní docházky, kdy dítě nemá zkušenosti s plněním školních úkolů (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Možnou příčinu spatřují Miller a Stipek (podle Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002) v nerealistických očekáváním, která mohou děti před nástupem do první třídy mít, jelikož doposud nepoužívaly sociální srovnávání s vrstevníky. Predikovat změny v přesvědčení dětí o sobě samých se pokusily autorky Altermatt, Pomerantz, Frey, Ruble a Greulich (2002), které podnikly longitudinální šetření již u předškolních dětí a poté po roce, když byly děti v první třídě, a po dalším roce, když byly děti žáky druhých tříd. Autorky prokázaly, že lze predikovat změny v přesvědčeních dětí o jejich schopnostech na základě výroků, které děti samy o sobě používají a které jsou jim adresovány jejich spolužáky. Sebehodnocení žáků lze z části predikovat způsobem, jakým žáci hodnotí samy sebe v porovnání s ostatními žáky, a z části tím, jak vyhledávají a poskytují pomoc spolužákům. Výsledky naznačují různou úroveň role zpětné vazby, sociálního srovnání a funkcí učení na sebehodnocení žáků (Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002). Naštěstí se v odborných studiích například Schunka a Zimmermana (1997), Pajarese (2006) nebo Dolla, Zuckera a Brehma (2004) potvrdilo, že **vnímanou akademickou účinnost je možné podporovat a rozvíjet**, což může vést k vyšší úspěšnosti žáků a k dosahování lepších výsledků.

Longitudinální studie Galla a jeho kolegů (2014) zkoumala vztah mezi intrapsychickými a mezilidskými vlivy a vnímanou akademickou účinností na školní výkon žáků základních škol. Učitelé hodnotili angažovanost různých věkových skupin žáků na prvním stupni základní školy a žáci hodnotili svou vnímanou akademickou účinnost po dobu tří let v matematice a ve čtení. Ze souhrnných výsledků je patrné, že angažovanost při výuce koreluje s úrovní vnímané akademické účinnosti. Dále autoři odhalili, že úroveň schopností se mezi žáky liší. Intrapsychické změny i mezilidské rozdíly mají významný dopad na školní výkon. Ohledně matematiky prokázali, že žáci s nadprůměrnou úrovní vnímané akademické účinnosti rychleji zaznamenali pokroky, kterých dosáhli ve svém výkonu, v porovnání s žáky, jejichž úroveň vnímané akademické účinnosti byla podprůměrná (Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu & Langer, 2014). Vnímaná akademická účinnost v matematice a v jazykovědných předmětech byla zjišťována v rámci longitudinálního výzkumu Jacobse a jeho kolegů (2002), kteří objevili, že vnímaná akademická účinnost má klesající tendenci, přesněji klesá u chlapců rychleji než u dívek. Přestože v první třídě je vnímaná akademická účinnost v matematice vyšší u chlapců, tak na začátku druhého stupně mezi úrovní vnímané akademické účinnosti

u dívek a u chlapců není statisticky významný rozdíl. Je to způsobeno tím, že vnímaná akademická účinnost dívek klesá pomaleji než u chlapců. Toto se projevuje i v jazykovědných předmětech, kde chlapci i dívky začínají školní docházku s podobnou úrovní vnímané akademické účinnosti, ale na počátku druhého stupně je vyšší úroveň vnímané akademické účinnosti patrná u dívek. Důvodem je opět to, že u dívek je pokles vnímané akademické účinnosti pomalejší než u chlapců (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Je otázkou, čím je způsoben rozdíl v rychlosti poklesu vnímané akademické účinnosti mezi chlapci a dívkami. Je to na základě stereotypů, která má společnost o tom, že chlapcům jde lépe matematika? Nebo je to tím, že ve školním prostředí působí více učitelek než učitelů, tudíž je styl výuky nastaven ve prospěch dívek? Ve hře je tolik proměnných, že nejspíše neodhalíme ten jediný pravý důvod, ale i přesto se nad nimi můžeme zamýšlet a zvažovat jejich vliv na pokles vnímané akademické účinnosti.

Možnou příčinou by mohlo být sociální **srovnávání se spolužáky**, protože žáci 4., 5. a 6. tříd věnují velkou pozornost tomu, co mají s ostatními žáky podobného, konkrétně se jedná o úroveň vnímané akademické účinnosti, předpoklad úspěchu či neúspěchu, školních standardů a vyhledávání výzev (Altermatt & Pomerantz, 2003). Přestože žákyně 4. až 6. tříd podávají lepší výkon než žáci těch samých tříd, bývají dívky úzkostnější než chlapci, zvláště když se jim něco nepodaří. Dívky samy sebe hodnotí hůře, než tomu činí chlapci, výjimkou jsou jazykovědné předměty, o nichž ve společnosti panuje stereotyp, že jsou to typicky ženské vyučovací předměty. Přístup chlapců k dosahování výsledků je spíše soutěživý, což chlapce vede k sebevědomému přístupu, kdy odmítají přijmout informace obsažené v hodnotící zpětné vazbě. Naproti tomu dívky pohlíží na svůj výkon jako na informaci o svých schopnostech, tudíž naslouchají zpětné vazbě, kterou od učitele na svůj výkon dostanou. Pokud dívka v úkolu selže a dostane negativní zpětnou vazbu, má tendenci ji generalizovat na veškeré své schopnosti, kdežto chlapci si případnou negativní zpětnou vazbu spojí pouze s danou aktivitou (Pomerantz, Altermatt & Saxon, 2002).

Autorky Altermatt a Pomerantz (2005) v jiné studii zkoumaly důsledky toho, zda si žáci 5. až 7. tříd volí za kamarády spíše žáky dosahující vysokého nebo nízkého výkonu. Výsledky odhalily, že žáci s nízkým výkonem ve škole, kteří mají za kamarády žáky podávající vysoký výkon, sami sebe hodnotí hůře, než kdyby měli za kamarády žáky dosahující nižších výsledků. Avšak benefitem přátelství žáků s nižším výkonem s žáky s vysokým výkonem je to, že dosahují vyšších výsledků v porovnání s žáky, kteří udržují přátelství se spolužáky podávající rovněž nízký výkon (Altermatt & Pomerantz, 2005).

Další možný důvod lze spatřovat v **interakci mezi učiteli a žáky**. Za dvě hodiny žák obdrží v průměru třikrát ocenění a dvakrát kritiku za svou práci ve škole. Počty pochval a kritiky jsou méně časté u starších žáků, například žáci na druhém stupni obdrží v průměru méně než jednu pochvalu za vyučovací hodinu (Pintirch & Blumenfeld, 1985 podle Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002). Ochotou žáků druhého stupně základní školy **sdílet úspěch** s kamarády se zabývali ve výzkumné studii Altermatt a Painter (2016). Výsledky naznačují, že dívky sdílí s kamarády úspěch spíše než chlapci, což autoři zdůvodňují tím, že dívky si navzájem poskytují větší oporu. Právě poskytování opory může vést k tomu, že dívky spíše sdílí svůj úspěch, kdežto chlapci mají tendenci spíše devalvovat úspěch a snažení ve škole (Altermatt & Painter, 2016).

Shrnutí

Tato kapitola se pokusila nastínit vývoj vnímané akademické účinnosti v průběhu docházky na základní školu. Avšak bylo prokázáno, že základ pro vnímanou akademickou účinnost se utváří již v předškolním období, konkrétně byla zjištěna vyšší úroveň vnímané akademické účinnosti u žáků, kteří si utvořili seberegulační mechanismy již v předškolním období (Duncan et al., 2007). Pro hodnocení vnímané akademické účinnosti je potřebná určitá kognitivní úroveň (Bandura, 1997), která se utváří především během školní docházky. Proto se domníváme, že školní prostředí je pro adekvátní zhodnocení vlastního výkonu klíčové a měl by to být jeden z cílů vzdělávacího procesu. Dále bylo prokázáno, že úroveň vnímané akademické účinnosti klesá s rostoucím věkem žáka (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002), což je vzhledem k teoretickým předpokladům překvapivé zjištění. V neposlední řadě byly prezentovány výsledky výzkumů zaměřující se na genderové rozdíly, sociální srovnávání, interakci učitelů s žáky, ochotu sdílet úspěch s ostatními, práci se zpětnou vazbou a na rozdíly vnímané akademické účinnosti v závislosti na vyučovaném předmětu. Pomocí těchto výzkumů je možné odhalit, jak lze vnímanou akademickou účinnost u žáků podporovat a rozvíjet.

3. Proměny vnímané akademické účinnosti při přechodu ze základní na střední školu a možnosti jejího rozvoje

Třetí kapitola této diplomové práce se zaměří na období přechodu ze základní na střední školu. Pokusí se identifikovat proměnné, které mohou mít negativní efekt na vnímanou akademickou účinnost. Poté budou prezentována doporučení podpory a rozvoje vnímané akademické účinnosti u žáků, kteří přecházejí z jednoho stupně vzdělávání na další, jelikož bylo prokázáno, že lze podporovat pozitivní rozvoj vnímané akademické účinnosti (např. Schunk & Zimmerman, 1997; Pajares, 2006; Doll, Zucker & Brehm, 2004). Doporučení budou dělena do oblastí podle zdrojů utváření vnímané akademické účinnosti, které jsou blíže popsány v první kapitole. První podkapitola je věnována souvislosti mezi vnímanou akademickou účinností a dalším kariérním směřováním, jelikož adolescentní období je klíčové pro další kariérní směřování a vnímaná akademická účinnost ovlivňuje následné kariérní volby. Druhá podkapitola je věnována seberegulaci, jelikož její utváření již v předškolním období je zásadní pro pozitivní rozvoj vnímané akademické účinnosti ve škole. Poslední, nejobsáhlejší podkapitola předkládá výčet možných negativních proměnných na vnímanou akademickou účinnost, a uvádí praktická doporučení, jak poznatky z výzkumných šetření uvést do praxe a podpořit tak vnímanou akademickou účinnost žáků. Jsou zde uvedena doporučení jak pro učitele, tak pro rodiče.

3.1 Souvislost mezi vnímanou akademickou účinností a dalším kariérním směřováním

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, vnímaná akademická účinnost ovlivňuje nejen žákovu vytrvalost při plnění úkolu, ale i to, jaké úkoly si žák volí (Bandura, 1997), tím pádem i to, jakým směrem se bude jeho vzdělání po základní škole ubírat a jakou profesi si zvolí. Efekt osobní účinnosti rodičů a ambic, které rodiče kladou na své děti, na vnímanou akademickou účinnost a volbu kariéry, zkoumali Bandura, Barbaranelli, Caprara a Pastorelli (2001). Na vzorku 272 žáků druhého stupně bylo prokázáno, že vnímaná akademická a sociální účinnost a schopnost seberegulace ovlivňují volbu profese. Žáci si zvolí spíše tu profesi, v níž vnímají svou vlastní účinnost přímo nebo tak učiní na základě akademických

aspirací. Vnímaná účinnost žáků je významnějším faktorem spíše než aktuální školní výsledky, jedná-li se o volbu povolání a vnímanou účinnost v rámci konkrétního zaměstnání (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001). V období adolescence, kdy se teprve utváří představa jedince o sobě samém, stojí žák před rozhodnutím, jakým směrem se bude ubírat jeho další vzdělávání i kariéra. Domnívám se, že pro mnoho žáků je rozhodování velmi obtížné, jelikož si zatím nejsou schopni zodpovědět otázky ohledně vlastní identity a již je nutné, aby se rozhodli, jakému oboru se budou věnovat a podle toho zvolili adekvátní střední školu.

Volbou dalšího vzdělávání se zabývali také autoři van der Vleuten, Jaspers, Maas a van der Lippe (2016) v Nizozemsku, kde si patnáctileté děti na konci druhého stupně volí jednu ze čtyř oblastí dalšího vzdělání, které se liší hodinovými dotacemi matematiky a základními vyučovacími předměty: *věda & technologie* (se zaměřením na matematiku, chemii a fyziku), *věda & zdraví* (obnáší především fyziku a biologii), *ekonomie & společnost* (zahrnuje ekonomii a historii) nebo *kultura & společnost* (s jazykovým a humanitním zaměřením). Autoři na vzorku 1 062 žáků zkoumali roli genderu, přesvědčení o svých schopnostech a roli hodnot přiřazených jednotlivým povoláním v tom, jaký směr studia si žák zvolí na konci základního stupně vzdělání. Autoři tohoto výzkumu předpokládali, že žáci mající přesvědčení o tradičních mužských a ženských povoláních, budou více hodnotit své schopnosti a dovednosti v souvislosti s těmito přesvědčeními, a tak si zvolí spíše genderově typický směr dalšího vzdělání. Avšak výsledky ukázaly, že tento předpoklad platí pouze pro chlapce, nikoli pro dívky. Chlapci preferují povolání s vyšším příjmem a pomoc ostatním hodnotí jako méně podstatnou, dokonce mají tendenci se těmito oblastem vyhýbat, a tak si spíše zvolí typické mužské oblasti, za jaké bývají považovány vědní obory jako *věda & technologie*. Dále výsledky odhalily, že gender nehraje roli v úrovni vnímané akademické účinnosti chlapců a dívek v matematice nebo v jazykovědných předmětech (van der Vleuten, Jaspers, Maas & van der Lippe, 2016). Z toho lze usuzovat, že genderové stereotypy, kdy matematika je považována za ryze mužskou doménu a jazykovědné předměty za ženskou, se v současné době mění (Kurtz-Costes et al., 2014; Plante, Théoret & Favreau, 2009). Zajímavé je, že oproti genderovým stereotypům dívky mají nižší úroveň přesvědčení o svých schopnostech v jazykovědných předmětech, než by odpovídala jejich aktuální úrovni schopností a dovedností. Na rozdíl od matematiky, která se nyní stává genderově neutrální, jsou jazykovědné předměty považovány za ženskou doménu. To může být důvodem neadekvátní úrovně vnímané akademické účinnosti dívek v jazykovědných předmětech, které

podléhají sociálnímu srovnávání spíše než chlapci (van der Vleuten, Jaspers, Maas & van der Lippe, 2016).

3.2 Seberegulace a vnímaná akademická účinnost

Domov a škola jsou hlavními oblastmi, v nichž se seberegulace může utvářet. Seberegulace je spojena se společenským i sociálním úspěchem a s pozitivním přesvědčením o sobě samém. Seberegulační mechanismy jsou důležité právě v tom, že mohou být použity napříč různými úkoly a situacemi. Jsou klíčové pro podporu úrovně vnímané akademické účinnosti a školního úspěchu. Mezi seberegulační mechanismy řadíme například schopnost dokončit domácí úkol včas, soustředit se na výuku, pracovat s dalšími zdroji informací dostupnými v knihovně, schopnost plánovat si a organizovat školní práci (Pajares, 2006).

Závislost mezi **seberegulací** a vnímanou účinností podrobila zkoumání skupina autorů pod vedením Bandury (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003). V longitudinálním výzkumu, kdy sbírali data od středoškoláků poprvé ve věku 14-19 let a podruhé sběr opakovali za 2 roky, odhalili, že schopnost regulovat pozitivní a negativní projevy chování je doprovázena vysokou účinností v řízení akademického vývoje jedince, odoláváním sociálnímu tlaku u antisociálních aktivit, dále je provázána angažovaností a projevy empatie s emočními zkušenostmi ostatních. Když výzkumníci porovnali výsledky chlapců a dívek, odhalili u dívek silnější projevy vnímané účinnosti v sebeřízení týkajícím se školních aktivit, vyšší odolnost vůči nátlaku vrstevníků, co se antisociálního chování týká, schopnost vyjádřit porozumění pro pocity a zážitky ostatních a schopnost vyjadřovat pozitivní afektivitu v interpersonálních vztazích. Přes to přese všechno dívky pochybují o své účinnosti při zvládnání negativně laděných emočních stavů. V porovnání s chlapci je chování dívek více prosociální než chování chlapců, u dívek se vyskytuje méně rizikového chování (například pokusy s návykovými látkami, konflikty s učiteli a vrstevníky) než u chlapců, ale jsou náchylnější k depresím. Prosociální chování se u dívek projevuje ve vztazích, konkrétně se chovají nápomocně, sdílí s ostatními své zážitky, utěšují se navzájem a jsou kooperativnější než hoši. Na základě těchto zjištění lze usuzovat, že **adaptační styly dívek a chlapců jsou různé** (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003). Měli bychom mít na paměti, že neexistuje univerzální způsob, jak posílit vnímanou akademickou účinnost a že je

ideální používat více způsobů, protože to, co vyhovuje a prospívá jednomu žákovi, nemusí prospívat jinému. Domnívám se, že výskyt rizikového chování u chlapců se při přestupu na střední školu může zvýšit, jelikož si chlapci potřebují v nově vzniklém kolektivu vybudovat pro ně přijatelný status například tím, že se odváží činů, kterých ostatní ne.

3.3 Jak vnímanou akademickou účinnost podporovat a rozvíjet

V posledních letech jsme v tomto oboru svědky v posunu k pozitivním faktorům ovlivňujícím seberozvoj, adaptaci a přijetí změny (Seligman & Csikzentmihalyi, 2000). Snaha o rozvoj žáků ve vnímání sebe sama se tradičně zaměřovala především na budování sebepojetí prostřednictvím pochval, ocenění a přesvědčování sebe sama (self-enhancement). Odborníci (například Bandura, 1997; Pajares, 2006), kteří se zabývají osobní účinností, přesunuli důraz na rozvoj schopností a dovedností. Přesněji na zvyšování kompetencí skrze plnění úkolů a následně autentické zkušenosti. Jsou-li ve vzdělávání tvořeny nějaké intervence, měli by mít jejich autoři na mysli, aby zprostředkovali žákům dostatek zážitků úspěchu, autentických zkušeností. Školní práce by měla být natolik náročná, aby na žáky měla energizující účinek, nikoli příliš náročná, aby žáky paralyzovala (Pajares, 2006). Vygotskij to označuje jako zónu proximálního vývoje, kdy jsou úkoly voleny tak, aby podněcovaly potenciál žáka, a zároveň pro něj byly dosažitelné (Vygotskij, 1976). Má-li být práce učitele efektivní, měl by vědět, že úkoly musí vždy být na proveditelné úrovni obtížnosti. Sami žáci vědí, že úspěšné dokončení náročného úkolu posiluje sebehodnocení a dodává aktivitu, kdežto splnění jednoduchého úkolu přináší pouze minimálně uspokojení (Pajares, 2006). Právě na začátku střední školy, kdy učitel nezná úroveň schopností jednotlivých žáků, se může stát, že jsou úkoly pro žáky příliš náročné, jelikož se od nich očekává určitá minimální úroveň předchozích schopností, dovedností a v neposlední řadě i znalostí. Žáci tak mohou zpočátku zažívat především neúspěch, což může vést k tomu, že v období, kdy zažívají nejistotu a úzkost spojenou s přechodem do nové školy a nového kolektivu, je jejich vnímaná akademická účinnost podlomena důkazy, že nové, náročnější učivo nezvládají.

Žáci mají přirozenou tendenci interpretovat své autentické zkušenosti, ovšem jejich interpretace mohou někdy být neadekvátní, a to zvláště v situacích neúspěchu. Neadekvátní interpretace situace označené jako selhání v situacích neúspěchu mohou vést k poklesu

úrovně vnímané akademické účinnosti. Například známý psycholog Robert Sternberg obdržel ze své první vysokoškolské práce hodnocení C, které jeho učitel komentoval slovy: „*V psychologii již jeden Sternberg proslul a je zjevné, že ten další slavný nebude*“ (Pajares, 2006, s. 345). Tři roky poté Sternberg promoval s vyznamenáním na Stanfordské Univerzitě, v roce 2002 se stal prezidentem Americké psychologické asociace. Jednou z důležitých charakteristik úspěšných lidí je, že neúspěch a nepřízeň osudu nepodlamuje jejich přesvědčení o sobě. Je to z toho důvodu, že osobní účinnost neznamena naučit se, jak uspět, ale naučit se vytrvat, když člověk neuspěje. Osobní účinnost neposkytuje schopnosti nezbytné pro úspěch, ale může podpořit úsilí, vytrvalost a efektivní použití schopností. Je-li na selhání nahlíženo jako na něco normálního, odolnost je pak přirozeností člověka, proto dospělí dělají velkou chybu, když se snaží děti ochránit před neúspěchem. Efektivní učitelé a rodiče pohlíží na chyby, omyly a nesprávné odpovědi žáků jako na pozitivní přínos, který následně vede k úspěchu. Potřebný je adaptivní pohled na neúspěch. Pajares (2006) dává za příklad Thomase Edisona, který údajně udělal 1 000 neúspěšných pokusů, než vynalezl žárovku. Novinář se ho poté zeptal, jaké to bylo, zažít tisíckrát neúspěch. Edison odpověděl: „*Ne, neuspěl jsem tisíckrát. Žárovka byla vynalezena v jednom tisíci kroků*“ (Pajares, 2006, s. 346).

K hladšímu přechodu mezi základní a střední školou mohou přispět **seznamovací kurzy**, které střední školy pořádají na počátku školního roku s cílem podpořit poznávání žáků, kteří se tak seznámí i s třídním učitelem a s celým učitelským sborem. V ideálním případě by se díky seznamovacímu kurzu měl vytvořit stabilní základ sociální skupiny i pravidel komunikace ve třídě a žákům by měl přinést společné zážitky se spolužáky. Tyto kroky vedou k vytvoření dobrého klimatu třídy, kde mohou žáci získat pocit, že školní povinnosti jsou zvládnutelné a že se v případě neúspěchu mohou bez obav obrátit na třídního učitele či spolužáky (Mertin & Krejčová, 2013). Seznamovací kurzy jsou typické pro české prostředí, v zahraničí střední školy zprostředkovávají setkání budoucích žáků s výchovnými poradci, kteří mají za úkol žáky seznámit s jejich rozvrhem a dalším životem ve škole (Schunk & Meece, 2006). Ve výzkumu Schunka a Meece (2006) se ukázalo, že vyšší úroveň vnímané akademické účinnosti byla zjištěna u žáků, kteří byli přesvědčeni o svých **organizačních schopnostech**. Z tohoto důvodu by základní škola měla žáka naučit rozdělit svůj čas mezi studium, školní aktivity, kamarády, sport a další koníčky. Další možností, kterou nabízí některé zahraniční střední školy na počátku studia svým novým žákům, je **kamarádský program** (buddy system). V rámci tohoto programu se žák z vyššího ročníku stane průvodcem nového žáka a je mu v případě potřeby k dispozici. Seznamuje nového žáka s prostředím školy, jelikož známost prostředí a dostupnost pomoci podporuje pozitivní rozvoj

vnímané akademické účinnosti u žáků, kteří nastupují do prvního ročníku. Tento program navíc přispívá ke zlepšení mezitřídních vztahů a ke snížení šikany i záškoláctví (Schunk & Meece, 2006).

Má-li žák nedostatek vlastních autentických zkušeností, je jeho vnímaná akademická účinnost utvářena na základě **zástupných zkušeností**, když pozoruje ostatní při plnění úkolu. Pozorovat úspěch či neúspěch spolužáka, který má podobné schopnosti, přispívá k důvěře ve vlastní schopnosti – když to dokáže on, tak já taky. Tento zdroj má nižší informační hodnotu než autentické zkušenosti, ale jeho vypovídající hodnota roste, když je žák nejistý v dané situaci nebo má pouze minimální předchozí zkušenosti. V zástupných zkušenostech je částečně zahrnuto **sociální srovnávání** se spolužáky, které je zvláště užitečné v situacích, kdy žáci nemají dostatek autentických zkušeností, aby si utvořili úsudek o vlastních schopnostech. Důležité je zvolit si takový model chování, s nímž se žák může porovnávat, co se schopnosti učit se týká. Pokud žák, který je pro jiného žáka modelem, selže v plnění úkolu, může to vést k poklesu vnímané akademické účinnosti pozorovatele, protože si začne myslet – když to nedokáže on, tak já taky ne. Ovšem pokud pozorovatel vnímá sám sebe jako schopnějšího v daném úkolu, negativní efekt na jeho vnímanou akademickou účinnost sledovat neúspěch spolužáka mít nemusí. Adolescenti se budou neustále srovnávat s ostatními, i přes snahu vyučujícího srovnávání minimalizovat (Pajares, 2006), protože během tohoto období dochází k somatické, psychické a sociální proměně osobnosti (Vágnerová, 2012). Podle Eriksona (1997) je kromě rozsáhlých tělesných změn pro adolescenty typický také rozpor mezi identitou a konfuzí rolí, v němž se adolescent zabývá otázkou, jak se vidí on sám a jak ho vidí ostatní. Jedinec se tedy snaží nalézt odpovědi na otázky, kým je (Erikson, 1997), takže se jedná o hledání, přehodnocování, zvládnutí proměny vlastní osoby, dosažení přijatelného sociálního postavení a vytvoření zralejší formy identity (Vágnerová, 2012). S vnější identitou adolescentovi pomáhá členství ve skupině, přejímání znaků skupiny za své, což může vést ke zbavení se nejistoty při hledání vlastní identity. Adolescent touží po tom být přijat skupinou (Erikson, 1997), ztotožňuje se s ní (Vágnerová, 2012). Při hledání vlastní identity věnuje adolescent svou pozornost významným dospělým v okolí, kteří se mohou stát jeho idolem nebo ideálem, k němuž by chtěl adolescent svou identitu vztahovat. Opakem k nalezení identity je konfuze rolí, k té mohou adolescenta vést pochybnosti. V současné době se konfuze rolí projevuje především jako nerozhodnost v budoucím kariérním směřování (Erikson, 1997). Z toho je patrné, jak důležitou roli má vrstevnická skupina, utváření přátelství a významní dospělí. V tomto období, kdy je pro žáky klíčové být přijat vrstevníky, zjistit, kdo jsem, čelí razantní změně prostředí, jelikož se s přestupem na střední školu

setkávají jednak s novými učiteli, jednak s nově utvořeným třídním kolektivem, do něhož mají potřebu patřit, ale zároveň se vůči ostatním vymezit a nalézt vlastní já. Přejdem na střední školu ztrácí postavení, které si v kolektivu vybudovali během docházky na základní škole, a to zrovna ve chvíli, kdy nejvíce potřebují být přijati skupinou.

Na začátku střední školy nastává pro žáky podle Bandury (2006) tzv. adaptační období, během kterého si opět budují sociální kontakty a status v nové síti spolužáků a učitelů. Adaptace bývá provázena pocíťováním určité míry ztráty osobní kontroly, poklesem sebevědomí a vyšší mírou citlivosti k hodnocení okolím (Bandura, 2006). Ke snížení úzkostnosti žáků a následnému pozitivnímu rozvoji vnímané akademické účinnosti může přispět vytvoření přívětivé atmosféry ve třídě (Joët, Usher & Bressoux, 2011) nebo poskytnutí podpory v tom, jak adekvátně hodnotit vlastní výkon, pomoci žákům vytvořit **vnitřní standardy** týkající se jejich vlastního výkonu (Pajares, 2006). Tyto vnitřní standardy by měly být přísné, ale ne oslabující, realistické, ale nikoli limitující, a konzistentní, aniž by byly stálé a neutrální. Ve spolupracujícím a individualizovaném školním prostředí je pro žáky snadnější zvolit si spolužáky, s nimiž se mohou adekvátně porovnávat. Toto prostředí přispívá k pozitivnímu rozvoji vnímané akademické účinnosti spíše než prostředí individualistické a soutěživé (Pajares, 2006). Rodiče mohou podpořit pozitivní vývoj vnímané akademické účinnosti například tím, že nabídnou svému dítěti mimoškolní aktivity, kam dochází jemu podobné děti, s nimiž se může identifikovat. Další možností podpory vnímané akademické účinnosti ze strany rodičů je pomoci žákům porozumět, jak je nové učivo spojeno s tím, co již umí ze základní školy (Schunk & Meece, 2006).

Různé **modely chování dospělých** mají také různý efekt na vnímanou akademickou účinnost i na práci s neúspěchem. Například učitel, který dokáže přiznat vlastní chybu, je-li na ni upozorněn, pomůže žákům pochopit, že chybám se nelze vyhnout a že se stávají i autoritám. Naopak velmi striktní dospělí, kteří se snaží vystupovat neomylně, reagují na chyby způsobem, který informuje žáky o tom, že si nemohou dovolit chybovat. Jsou-li tyto lidé upozorněni na chybu, reagují obvykle tak, že tím zkouší pozornost žáků. To naplňuje žáky přesvědčením, že děláním chyb je nepřijatelné a že je projevem hlouposti (Pajares, 2006). Ve studii Ryana a jeho kolegů (1994) byl prokázán signifikantní přenos vztahu dítě-rodice a žák-učitel. Děti, pro něž rodiči byli schopni vytvořit bezpečné prostředí a které vnímají podporu ze strany rodičů, jsou schopni prostřednictvím externalizace vztahového modelu navázat s učitelem kvalitnější vztah (Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Wentzel (2002) na generalizaci vztahových vazeb pohlíží ze dvou úhlů pohledu. Buď se ve škole jedná o posílení socializace z rodinného prostředí, nebo se cíle žáků shodují s cíli jejich učitelů, což

vede učitele k tomu, že se chovají podobným způsobem jako rodiče daných žáků (Wentzel, 2002).

Skupinová práce může být též vhodným prostředkem ke zvýšení vnímané akademické účinnosti, je-li výuka vedena tak, aby měl každý žák možnost zažít úspěch při skupinové práci a nestala se monopolem jednoho až dvou žáků. Je obtížné rozvíjet důvěru ve vlastní schopnosti, když většinu skupinové práce odvádí pouze jeden žák (Pajares, 2006).

Sociální přesvědčování a verbální sdělení jsou dalším zdrojem pro vnímanou akademickou účinnost. Žáci mnohdy i v těch nejméně pravděpodobných chvílích naslouchají tomu, jaké zprávy jim předávají učitelé a dospělí, ať už je to záměrné nebo nezáměrné sdělení. Zprávy, které žák obdrží od dospělých, mu mohou pomoci vytrvat v plnění úkolu, pokračovat ve zlepšování vlastních dovedností a ve zvyšování vnímané akademické účinnosti, nebo mohou žákům nesmírně ublížit. Verbální i neverbální sdělení může mít zásadní roli ve vývoji sebevědomí dítěte. Tyto úsudky o jejich schopnostech si mohou zvnitřnit a opakovat si je v budoucnu. Za úspěch je považováno, když žák věří, že má schopnosti nezbytné k tomu, aby v dané situaci uspěl. Negativními komentáři jsou nejvíce ovlivnitelní právě ti nejmladší (Pajares, 2006), proto výrok, že někdo není studijní typ, může mít destruktivní efekt na daného žáka, na jeho vytrvalost v plnění úkolů, potažmo na jeho studijní kariéru. Pochvaly a ocenění mohou pozitivně ovlivnit vnímanou akademickou účinnost, ovšem za splnění určitých podmínek. Především nesmí jít o automatické, prázdné sdělení. Pochvala by měla být upřímná a na základě konkrétního výkonu, pak je totiž vnímána jako vyjádření podpory. Chválit v situacích, kdy není ocenění zasloužené, může působit jako neupřímné a manipulativní (Pajares, 2006). Například když žák splní úkol za minimálního vynaložení úsilí a je za něj automaticky pochválen, dostává tak zprávu, že vynakládat minimální úsilí je hodné ocenění. Rovněž by mělo být chváleno úsilí, snaha, nikoli schopnost obecně, ani pouze výsledek činnosti. Pokud je žák oceněn slovy, že je chytrý, dostává tak on a jeho spolužáci zprávu, že úspěch je záležitostí mentálních schopností. Jak si pak mohou žáci utvořit důvěru ve vlastní schopnosti, když věří, že je to mimo rámec toho, co mohou ovlivnit? Naproti tomu ocenění za úsilí a snahu poskytuje žákovi informaci, že čím více pracuje, tím vyšších cílů může dosáhnout. Pozitivní efekt pochvaly se zvyšuje, je-li žákovi poskytnuta během individuální zpětné vazby, protože tím vzniká intenzivnější zážitek, a tak i vzpomínka (Pajares, 2006).

Vztah mezi **zpětnou vazbou**, kterou žáci obdrží od učitele nebo od rodičů ohledně matematiky a jazykových předmětů, a výkonem zkoumali Gniewosz, Eccles a Noack (2015) u žáků druhého stupně v Německu a ve Spojených státech amerických. V obou zemích

se potvrdila závislost známek na akademickém sebepojetí, které je ovlivňováno vnímáním kompetencí rodiči. Přestože se výzkum zaměřil na akademické sebepojetí, domníváme se, že jeho výsledky se dají částečně použít i pro vnímanou akademickou účinnost, jelikož oba tyto konstrukty spolu mají mnoho společného (viz kapitola 1.2). Navíc se autoři pokusili identifikovat způsob, jakým se přesvědčení o vlastních schopnostech utváří a jak se toto přesvědčení transformuje do vnitřních hodnot žáka. Předně se v tomto výzkumu potvrdila hypotéza, že rodiče adolescentů začleňují informace získané prostřednictvím známek do přesvědčení o úrovni kompetencí, přičemž berou v úvahu i předchozí zkušenosti. Naproti tomu u žáků (nikoli u rodičů) se projevila negativní korelace mezi předměty a oblastmi učiva, známkami a přesvědčením o vlastních schopnostech. Znamky a vnímání kompetencí rodiči se ukázaly jako **prediktor vnitřních hodnot žáků**, proto se v závěru studie autoři zaměřili na to, jak informace obdržené v rámci zpětné vazby mohou být transformovány v hodnoty relevantní k motivaci žáků. Případný nesoulad mezi zpětnou vazbou od učitele a od rodičů byl pro žáky matoucí a ztěžoval jim adekvátní hodnocení vlastních schopností, proto by spolu rodiče a škola měli úzce spolupracovat, aby k těmto nesouladům docházelo minimálně. Zpětná vazba na žákův výkon sdělená jeho rodičům učitelem vede ke zpřesnění informací, které žák od významných dospělých dostává. Avšak pozitivní zpětná vazba od rodičů nebo od učitele může ochránit žákovo přesvědčení o jeho schopnostech před důsledky negativní zpětné vazby, kterou žák obdrží od jednoho z těchto zdrojů. Tento **kompenzační efekt** získává na důležitosti tam, kde například u učitele panují stereotypní přesvědčení o některých žácích. V těchto případech, kdy se učitel neustále projevuje negativně vůči danému žákovi, mohou rodiče učitelův přístup kompenzovat zpětnou vazbou, která je racionálnější a efektivnější. Stejně důležité jako zpětná vazba je i způsob, jakým rodiče sdělují své názory na schopnosti dítěte. Od myšlenkového nastavení rodičů se odvíjí interpretace výkonu jejich dítěte a následně také způsob, jakým o něm informují ostatní a podpora, kterou svým dětem poskytují (Gniewosz, Eccles & Noack, 2015).

Další studie, tentokrát norských kolegů, dávala do souvislosti **osobní kontext**, jaký žáci na konci druhého stupně dávají příkladům z matematiky, volbu příkladu a situační zájem o matematiku. Kontext, jenž žáci situaci přiřadili, podporoval vznik situačního zájmu a pomáhal ho udržovat. Tento efekt fungoval i u žáků s nízkou úrovní vnímané akademické účinnosti. Přestože dodání osobního kontextu příkladu z matematiky a možnost zvolit si příklad podporovaly úsilí žáků vynaložené na řešení příkladu, nebylo u žáků majících nízký zájem o matematiku zpozorováno zlepšení výkonu. Toto zjištění poukazuje na to, jakým způsobem je možné získat větší angažovanost u žáků, kteří o daný předmět projevují malý

zájem. Obsah se pro ně stává zajímavějším, když příkladům dávají kontext sami. Takovýto postup při volbě příkladů se žákům, kteří projevují vysoký zájem o matematiku, může jevit jako irelevantní, jelikož matematiku vnímají jinak než žáci s nízkým zájmem o daný předmět (Høgheim & Reber, 2015). Domníváme se, že toto je zajímavý způsob, jak zvýšit nejen zájem, ale také vnímanou akademickou účinnost u žáků, kteří neprojevují o předmět dostatečný zájem nebo mají nízkou úroveň vnímané akademické účinnosti v matematice. V dlouhodobém horizontu by to rovněž mohlo vést ke zlepšení výsledků žáků, neboť jejich zlepšení nenastává ihned, ale jedná se o dlouhodobější proces, který, bohužel nebyl ve výzkumu Høgheima a Rebera (2015) zachycen. Autoři této výzkumné studie navrhuji větší **přizpůsobení vzdělání konkrétnímu jedinci**, což je podle nich v současné době díky moderním technologiím snadnější, než tomu bylo dříve.

Žákům bývají zpravidla poskytovány dva typy pomoci – instrumentální a exekutivní (Pajares, 2006). Instrumentální pomoc sestává z poskytnutí informací potřebných k tomu, aby žák v úkolu uspěl. Exekutivní pomoc znamená vyřešení daného problému, což označujeme za přílišnou pomoc, která snižuje motivaci a neposiluje příležitost k zážitku úspěchu, ani k rozvíjení schopnosti řešit problémy. Žádost o pomoc bývá mnohdy mylně pochopena jako žádost o vyřešení daného úkolu, ať se jedná o žádost směřovanou na učitele nebo na spolužáky. Proto jednou z dovedností, kterou by se měli žáci ve škole naučit, je poskytování instrumentální podpory, kdy učitel může jít příkladem tím, že bude vysvětlovat instrukce a monitorovat způsob poskytování pomoci mezi spolužáky (Pajares, 2006).

Podporou rodičů u plnění domácích úkolů, žakovým chováním u domácích úkolů a školním úspěchem se ve své transversální studii zabývali Núñez a jeho kolegové (2015) ve Španělsku. Sbírali data od žáků 5. - 9. tříd druhého stupně základní školy a prvního ročníku střední školy. Autoři odhalili signifikantní korelaci mezi podporou rodičů, chováním žáků u domácích úkolů a školním úspěchem, přičemž studijní výsledky žáků se odvíjejí od úrovně třídy. Tato závislost je silnější u žáků na druhém stupni základní školy a v prvním ročníku střední školy než u žáků páté třídy. Pokud žáci vnímali spíše kontrolu než podporu ze strany rodičů, mělo to negativní efekt na školní úspěch. Pozitivní vliv na školní úspěch měla podpora poskytnutá rodiči u plnění domácích úkolů (Núñez et al., 2015). Domnívám se, že je-li chování rodičů vnímáno jako podporující, tak to může vést ke zvýšení vnímané akademické účinnosti dotyčných žáků. Rodič v takových situacích vystupuje tak, že je přesvědčen, že jeho dítě úkol zvládne a že je mu k dispozici, když bude potřebovat pomoc. Naopak u žáků, kteří chování svých rodičů vnímají jako kontrolování, může docházet k poklesu vnímané akademické účinnosti, jelikož žáci obdrží od svých rodičů informaci, že nemají dostatek

schopností, aby úkol zvládli sami. Další zajímavý bod tohoto výzkumu spatřuji v tom, že v páté třídě kontrolování žáků při plnění úkolů nemělo negativní efekt na jejich úspěch, ale na druhém stupni a na střední škole již byla negativní korelace prokázána. Důvodem by mohla být větší touha po samostatnosti, kterou žáci na druhém stupni vykazují více než žáci na prvním, nebo potřeba spíše partnerského a podporujícího přístupu než kontrolujícího.

Posledním zdrojem vnímané akademické účinnosti jsou **fyziologické a emoční reakce**, jakými jsou například úzkost, stres a nálada. Obecně lze říci, že optimismus a pozitivní nálada podporuje vnímanou účinnost, zatímco deprese a beznaděj ji snižují. Stejně jako je tomu u ostatních zdrojů, nejsou fyziologické a emoční reakce důležité samy o sobě, ale je důležité to, jak si je jedinec interpretuje. Žáci s vyšší úrovní vnímané akademické účinnosti pohlíží na vlastní emoční stav jako na energizující, zatímco ti, kteří jsou svojí náladou sužováni, ji vnímají jako oslabující. Z tohoto důvodu je vhodné pomoci adolescentům naučit se číst vlastní pocity a nepřehlížet je (Pajares, 2006).

Identifikovat **sebehandicapující strategie** rovněž může pozitivně podpořit vnímanou akademickou účinnost. Žáci ve snaze ochránit přesvědčení o vlastní osobě mohou používat různé strategie chování, které minimalizují dopady případného neúspěchu. Jednou z nich může být to, že žák nevynaloží žádné nebo pouze minimální úsilí při plnění úkolu. Pokud v úkolu neuspěje, je to méně bolestivé než v případě, že by se snažil, jak nejlépe umí, a poté neuspěl. V případě neúspěchu si žák může říct: „*Neuspěl jsem, jelikož jsem se dostatečně nesnažil. Úkol bych zajisté zvládl, kdyby se víc snažil. Jenom jsem se snažit nechtěl.*“ Tato strategie chování vede ke snižování kompetencí, promeškání příležitostí a bludnému kruhu stále se opakujícího neúspěchu. Další sebehandicapující strategií je například prokrastinace, kdy žák nevěnuje dostatek času úkolu nebo si nastavuje příliš vysokých cílů, které jsou nedosažitelné a tím pádem žák neuspěje „se ctí“, neboť se snažil o něco nemožného (Pajares, 2006).

S postupem času sílí žákovo přesvědčení o sobě, o svých schopnostech, a stávají se z něj zvyky nebo zlozvyky naší mysli, které se obtížně mění, proto bychom měli dbát na to, aby se negativní přesvědčení o sobě samém ani neutvořila. Pokud totiž žák mylně přesvědčený o tom, že je hloupý, dostane jedničku, přičte to vnějším okolnostem, štěstí, nikoli vlastním schopnostem. Tento fenomén byl Clanceovou a Imesovou (1978) popsán jako *impostor syndrome*. Je to přesvědčení jedince o tom, že ve skutečnosti není kompetentní daný úkol zvládnout a že přesvědčení ostatních o tom, že je schopen v daném úkolu uspět, je mylné. Impostor syndrome bývá často spojován se stresem, úzkostí a depresí. Oslabuje žáky a posiluje naučenou bezmocnost (Clance & Imes, 1978).

Sebevědomí učitelé pomáhají tvořit sebevědomé žáky, bohužel málo sebevědomí učitelé vytvářejí žáky s nízkým sebevědomím, jelikož úroveň vnímané akademické účinnosti je přenosná z učitele na žáka. Podobně lze přenést vědomí o vlastní účinnosti z rodičů na děti. Vnímaná účinnost je osobním i kolektivním přesvědčením. Kolektivní systémy jako domov, sousedství, třídy, školy, učitelské sbory vytvářejí kolektivní účinnost, což je přesvědčení ve schopnost dosáhnout kýžených cílů a splnit jednotlivé úkoly na cestě k tomuto cíli (Pajares, 2006).

Shrnutí

Bezesporu největší efekt na vnímanou akademickou účinnost mají autentické zkušenosti získané splněním školních úkolů, které by měly být vybírány tak, aby byly přiměřeně náročné. Má-li žák v určité oblasti nedostatek autentických zkušeností, utváří svůj úsudek o vlastních schopnostech na základě pozorování modelů chování, kterými jsou především spolužáci. Vhodná pro získání autentických zkušeností a zážitků úspěchu je skupinová práce, kde si žáci poskytují navzájem instrumentální a nikoli exekutivní podporu. Je důležité volit složení skupiny a dělit jednotlivé úlohy mezi její členy tak, aby bylo zajištěno, že každý má možnost v konkrétní činnosti uspět. Učitel by měl žákům poskytovat spíše instrumentální podporu, napomoci žákům, aby k řešení úkolu dospěli sami, a nikoli exekutivní podporu, kdy žák od učitele obdrží správné řešení. Pozitivní efekt na rozvoj vnímané akademické účinnosti má poskytnutí individuální zpětné vazby, pochvaly a ocenění od učitele i od rodičů za přesně specifikovanou činnost. Pajares (2006) doporučuje **chválit za úsilí, snahu a vytrvalost**. Jedním z cílů školní docházky by mělo být i to, jak naučit žáky uvědomit si vlastní fyziologické a emoční reakce a dále s nimi pracovat. Obecně lze říci, že nezáleží na tom, zda je žák laděný spíše optimisticky nebo pesimisticky, ale jak si své emoční stavy interpretuje, což je analogické tomu, jak si interpretuje autentické zkušenosti, eventuální zážitky neúspěchu a informace, které získává od sociálního okolí (Pajares, 2006). Všechna výše uvedená zjištění a aspekty snižující nebo rozvíjející vnímanou osobní účinnost se při přestupu na střední školu umocňují. Přesvědčení žáků o vlastní účinnosti může být v novém prostředí a v nové sociální skupině mírně otřeseno, ale opět dochází k jeho stabilizaci. Žáci ve snaze zachovat pozitivní přesvědčení o svých schopnostech mohou používat různé strategie chování, které zabraňují narušení jejich přesvědčení, a tak mohou vznikat různé sebandicapující strategie či tzv. *impostor syndrome*, které se s věkem utvrzují a může být obtížné je později vyvrátit či pozměnit (Clance & Imes, 1978).

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Výzkumný problém a cíle výzkumného projektu

V literárně přehledové části této diplomové práce byla popsána vnímaná akademická účinnost, zdroje jejího utváření a proměny spojené s přechodem na vyšší stupeň studia. Jelikož výsledky zahraničních studií naznačují, že vnímaná akademická účinnost má klesající tendenci (Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002), je cílem této diplomové práce **odhalit vývoj vnímané akademické účinnosti u českých žáků, kteří přechází ze základní školy na střední školu, a pokusit se určit proměnné, které mohou pozitivně nebo negativně ovlivnit úroveň vnímané akademické účinnosti v tomto období.**

Data použitá v diplomové práci byla sbírána v rámci projektu *Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího*, který byl podpořen Grantovou agenturou České republiky (13-28254S). Vzhledem k tomu, že cílem tohoto projektu je sledovat vývoj vnímané akademické účinnosti, rozhodli jsme se pro kvantitativní longitudinální design výzkumného šetření. Domníváme se, že je v tomto případě vhodnější použít longitudinální šetření spíše než transversální, jelikož nás zajímá, jak se vyvíjí a proměňuje daný konstrukt u konkrétních žáků.

4.1 Výzkumné předpoklady a hypotézy

Na základě výzkumných šetření zmíněných v teoretické části této práce (např. Pajares, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002) předpokládáme, že **úroveň vnímané akademické účinnosti po přestupu na střední školu klesne**, jelikož žáci mají tendenci sami sebe vnímat jako nedostatečně kompetentní ke zvládnání náročnějších požadavků a situací, jímž na střední škole čelí. Zkušenosti získané na střední škole mohou vést k poklesu vnímané akademické účinnosti. Podstatnou roli zde hraje kupříkladu i to, zda škola na počátku školního roku realizuje seznamovací kurz, jednak proto, aby se žáci seznámili lépe mezi sebou ale i s vyučujícími a celkovou atmosférou školy.

Dále očekáváme, že žáci, u nichž je zjištěna **vyšší úroveň vnímané akademické účinnosti**, jsou **ohodnoceni lepšími známkami** než žáci, kteří mají nižší úroveň vnímané akademické účinnosti.

Vzhledem k tomu, že chlapci a dívky zpracovávají a interpretují rozdílným způsobem informace týkající se jejich vlastní vnímané akademické účinnosti (Pajares, 2002), očekáváme, že **vnímaná akademická účinnost je u dívek vyšší než u chlapců**.

Námi použité metody ke zjištění úrovně vnímané akademické účinnosti: **MALS a CHSE** by měly měřit ten samý konstrukt, očekáváme tedy, že jejich **výsledky spolu budou vzájemně souviset**. Dotazník MALS měří pojetí sebe sama jako žáka a řešitele problémů, vychází z teorie sebepojetí, které je ústředním bodem porozumění našemu chování. Druhý dotazník CHSE vychází z teoretického rámce vnímané osobní účinnosti definované Bandurou. Oba dotazníky jsou blíže popsány v kapitole 5.2. Rovněž předpokládáme, že **úroveň vnímané akademické účinnosti bude úzce souviset s tím, nakolik si žák věří, že zvládne námi ilustrované situace spojené s přestupem na střední školu**. Dle tohoto předpokladu očekáváme, že žáci s vyšší úrovní vnímané akademické účinnosti vyjádří vyšší procentuální ohodnocení ohledně zvládnutí situací spojených s přestupem na střední školu. Naopak žáci z nižší úrovně vnímané akademické účinnosti si v těchto situacích budou věřit méně.

Vzhledem k výše zmíněným předpokladům stanovujeme tyto hypotézy:

H1₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti žáka zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS bude mezi jednotlivými měřeními na stejné úrovni.

H1_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti žáka zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS bude mezi jednotlivými měřeními na rozdílné úrovni.

H2₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti žáka zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS nesouvisí s jeho známkami.

H2_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti žáka zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS souvisí s jeho známkami.

H3₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS je stejná u dívek i u chlapců.

H3_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS není stejná u dívek a u chlapců.

H4₀: Výsledky v dotazníku MALS a dotazníku ChSE jsou na sobě nezávislé.

H4_A: Výsledky v dotazníku MALS a dotazníku ChSE jsou na sobě závislé.

H5₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS a procentuální odhad úspěšného zvládnutí situací spojených s přechodem na střední školu jsou na sobě nezávislé.

H5_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS a procentuální odhad úspěšného zvládnutí situací spojených s přechodem na střední školu jsou na sobě závislé.

5. Design výzkumného projektu

Pátá kapitola je členěna do několika podkapitol, které se nejprve věnují popisu výzkumného souboru, poté jsou charakterizovány metody použité ke sběru dat a následně samotný průběh sběru dat.

5.1 Popis výzkumného souboru

Ukázalo se, že je celkem 77 respondentů, kteří vyplnili dotazník ve všech třech fázích sběru dat. Z původních 322 respondentů zbylo pouze 77, což dokazuje **vysokou mortalitu** vzorku. Níže je uvedena tabulka č. 1, v níž je vyčísleno, kolik bylo sebraných dotazníků za jednotlivá období, jaké bylo věkové zastoupení a další popisné charakteristiky.

Tabulka č. 1 – Počet respondentů v jednotlivých obdobích sběru dat

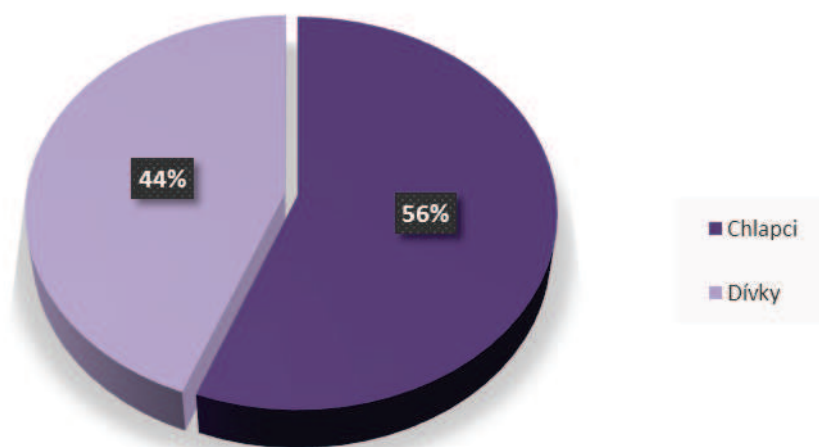
Sběr dat	Počet respondentů	Věkové zastoupení	Směrodatná odchylka	Modus	Medián
Duben 2015	322	14-16	1	15	15
Září 2015	192	11-18	1,4	15	15
Listopad 2015	225	13-21	0,9	15	15

Celkem se za všechny tři fáze sběru dat podařilo spárovat výsledky pouze u **77 žáků**. Věkové rozpětí bylo 14-16 let (směrodatná odchylka=0,6; modus=15, medián=15). Jednotlivá procentuální zastoupení ilustruje následující tabulka č. 2. Z celkového počtu 77 respondentů bylo 43 chlapců a 34 dívek, což v procentech znázorňuje Graf č. 1.

Tabulka č. 2 – Věkové zastoupení respondentů

Věk (roky)	Počet respondentů
14	22
15	48
16	7

Graf č. 1 – Zastoupení dívek a chlapců



5.2 Použité metody

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, jedná se o kvantitativní dotazníkové šetření. Žákům byla ve všech fázích sběru dat předkládána tatáž dotazníková baterie, naleznete ji v příloze č. 3. Dotazník nejprve zjišťoval demografické údaje (věk, pohlaví, bydliště, počet sourozenců atd.), následovaly dotazníky **Myself As a Learner Scale** (MALS), jehož autorem je Burden (1998), a **Child Self-Efficacy Scale** (ChSE), který vychází z Bandurova konceptu (1997) vnímané osobní účinnosti. Na závěr byly účastníkům položeny tři otázky mapující to, jak si věří, že obstojí v situacích spojených s přechodem na novou školu, a jaké pocity v nich tato situace vyvolává. Oba dotazníky jsou sebeposuzovací a zjišťují obecnou úroveň vnímané akademické účinnosti a další příbuzné charakteristiky. Drtivá většina zahraničních kvantitativních výzkumných šetření měří vnímanou akademickou účinnost v matematice, kde používají metodu Lenta a jeho kolegů (1991) Sources of Mathematics Self-Efficacy Scale. Kvalitativní studie se zaměřují na formování vnímané akademické účinnosti, kterou zjišťují prostřednictvím rozhovorů (Usher & Pajares, 2008).

Burdena (1998) vedla k vytvoření dotazníku **MALS** nespokojenost s množstvím dotazníků, které by se přímo zaměřovaly na žáky a vnímání jejich schopnosti učit se. Cílem bylo sestavit nástroj, který bude snadné administrovat, a tak bude moci být používán například i učiteli, a zároveň postihne nejdůležitější oblasti týkající se učení. Důraz byl kladen i na srozumitelnost jednotlivých položek, aby bylo možné dotazník použít u co největšího počtu žáků z různých ročníků. Rovněž bylo podstatné vytvořit normy, aby se snadno podchytili nízko a vysoko skórující žáci. MALS tvoří 20 výroků, u nichž probandi hodnotí míru pravdivosti o sobě na pětibodové škále (zcela pravdivé – spíše pravdivé – někdy pravdivé a někdy ne – spíše nepravdivé – zcela nepravdivé), úplný seznam položek je k dispozici v příloze č. 3 v oddíle 1. Dotazník byl do českého jazyka přeložen Krejčovou (2011b) pod názvem *Jak se učím*. První mapující studie v České republice proběhla ve školním roce 2009/2010 na žácích prvních ročníků osmiletých gymnázií a na žácích 6. tříd základních škol. Celkem se této studii zúčastnilo 325 žáků z osmi různých škol, konkrétně z Prahy, Opavy a Hradce Králové. Výsledky této mapující studie vedly k definitivní finalizaci dotazníku MALS (Krejčová, 2011b). Normy pro žáky 5. tříd vytvořila ve své studentské práci Kučerová (2014). Vyplnění dotazníku zabere přibližně 20 minut. Za nejkladnější odpověď se počítá 5 bodů, za nejzápornější 1 bod. Výjimkou jsou položky č. 6, 8, 12, 16 a 20, které jsou formulovány záporně, takže se u nich bodování otáčí, tudíž na nejvíce kladnou odpověď se přičítá 1 bod, za nejzápornější 5 bodů. Celkem může respondent získat od 20 do 100 bodů.

Burden (1998) uvádí výsledky standardizační studie provedené na vzorku anglických žáků ve věku 11 až 16 let. Autor udává průměrný hrubý skór 60-80 bodů, standardní odchylku 10,5. Tento dotazník je možné použít pro žáky s problémy s učením, například u žáků s dyslexií je možné zjišťovat efekt poskytnuté podpory. Ovšem nejvýznamnější přínos tohoto dotazníku je v tom, že odhalí studenty, kteří skórují výrazně níže než jeho spolužáci (Burden, 1998).

ChSE je zkrácená verze původního Bandurova dotazníku (1997), který podrobila statistické analýze Kučerová (2014) v rámci své studentské práce na FF UK. Z Bandurovy verze dotazníku byly vybrány ty položky, které se zaměřují na seberegulaci, sebesposazení mezi vrstevníky a rizikové chování. Dotazník tvoří 17 položek a způsob odpovídání je převeden z procentuálního vyjádření na pětibodovou škálu, podobně jako je tomu u Burdenova MALS. Hrubý skór se pohybuje v rozmezí 17-85 bodů.

Kučerová (2012) dospěla prostřednictvím položkové analýzy a analýzy reliability k závěru, že dotazníky **MALS a ChSE jsou kvalitní nástroje sloužící pro měření vnímané akademické účinnosti**.

Tři závěrečné otázky se soustředily na situace spojené s přechodem na novou školu, konkrétně se otázky týkaly nového kolektivu, náročnějšího učiva a nových vyučovacích předmětů a samostatné práce. Probandi byli požádáni, aby uvedli, na kolik procent danou situaci zvládají a jaké prožívají pocity v souvislosti s danou situací. Tyto otázky byly do dotazníku zařazeny, jelikož, jak bylo uvedeno v literárně-přehledové části, jedním ze zdrojů vnímané akademické účinnosti jsou fyziologické a emocionální reakce (Bandura, 1997). Vyvolá-li úkol silné emoční reakce, mohou tyto reakce být anticipací úspěchu, nebo selhání. Negativně laděné emoce spojené s vlastními schopnostmi mohou snížit vnímanou akademickou účinnost. Naopak psychická a emoční pohoda, redukce negativních emocí může vést k nárůstu úrovně vnímané akademické účinnosti (Schunk & Pajares, 2009).

V rámci přípravy výzkumného designu celého grantového řešení projektu byl realizován předvýzkum, který probíhal na několika základních školách a jednom pražském gymnáziu. Na jeho základě byly baterie pro sběr dat finalizovány.

5.3 Sběr dat

Jak bylo zmíněno výše, jedná se o kvantitativní longitudinální šetření u žáků českých škol, kteří přechází ze základní školy na střední. Sběr dat probíhal ve třech fázích prostřednictvím dotazníků, a to jak v papírové podobě, tak v elektronické v závislosti na preferenci školy, v níž sběr dat probíhal. Údaje z papírových dotazníků byly ručně převedeny do elektronického prostředí. Výzkumného šetření se účastnilo pět středních škol z České republiky, které byly požádány o spolupráci. Jednalo se dvě gymnázia (z Prahy a Sokolova) a tři střední odborné školy z Tachova, Prahy a Mohelnice.

První vlna sběru dat proběhla u příležitosti přijímacích zkoušek. Zároveň s pozvánkou k přijímací zkoušce obdrželi uchazeči informace o výzkumu a informovaný souhlas pro rodiče, který naleznete v příloze č. 1. Dotazník byl uchazečům z řad 9. tříd základních škol, kteří měli od rodičů podepsaný souhlas s účastí ve výzkumném šetření, předložen po skončení přijímacích zkoušek, které se konaly v dubnu 2015. Standardní průběh přijímacího řízení nebyl nikterak narušen. O spolupráci byli požádáni učitelé, kteří se účastnili organizace přijímacího řízení. Instrukce, které mají sdělit žákům, obdrželi předem a společně s dotazníky je dostali ještě vytištěné – viz příloha č. 2. Druhá fáze sběru dat se konala v září 2015, opět probíhala papírovou i elektronickou formou v závislosti na preferenci školy. Žáci pražského gymnázia byli kontaktováni e-mailovou formou, jelikož nebyl umožněn další sběr dat během výuky. Poslední fáze sběru dat probíhala v listopadu 2015, papírově nebo elektronicky obdobně jako v předchozích dvou fázích.

Z důvodu longitudinálního designu této studie, v rámci které jsme potřebovali data od týchž respondentů v různých časových obdobích, jsme se rozhodli obrátit se s žádostí o spolupráci rovnou na střední školy. Žáky devátých jsme tak podchytili ve fázi, kdy se uchází o studium na střední škole, o kterou mají zájem, tudíž jsme předpokládali nižší úbytek respondentů ve výzkumném souboru, než kdybychom se obraceli nejprve na základní školy a sbírali data tam. Střední školy byly osločovány s žádostí o spolupráci na základě předchozí spolupráce při jiných výzkumných šetřeních, byly tedy vybírány **nenáhodně**. Dotazníky zadávali žákům vyučující, speciální instruktáž nebyla třeba, jelikož instrukce jsou uvedeny na dotazníku samotném. V jednom případě měli vyučující bližší zájem o to, co sdělit žákům, takže byly vytvořeny stručné informace pro zadavatele dotazníku, které jsou součástí příloh (příloha č. 2).

Vyplňování dotazníků bylo **anonymní**, ale pro potřeby identifikace dotazníků týchž žáků z jednotlivých termínů sběru dat byly dotazníky opatřeny kódem, který byl pro každého

žáka unikátní. Kód tvořila první tři písmena z příjmení a první tři číslice z data narození. O vytvoření kódu byli požádáni rodiče prostřednictvím informovaného souhlasu, který je součástí přílohy č. 1. Vyplněné informované souhlasy jsou uloženy u PhDr. Simony Horákové Hoskovcové, PhD. Dotazníky, které byly vyplňovány tužka-papír a následně převedeny do počítačové podoby, jsou archivovány u Soni Lávičkové.

6. Analýza dat a výsledky

Vyplněné dotazníky v papírové podobě byly převedeny do elektronické podoby, aby data mohla být podrobena statistickému zpracování a testování hypotéz v programech Excel a SPSS. V této kapitole jsou uvedeny výsledky získané prostřednictvím statistických postupů, které byly použity při analýze dat pro testování hypotéz uvedených v kapitole 4.1. Následuje výčet jednotlivých hypotéz a popis výsledků u každé z nich.

První hypotéza je věnovaná proměně vnímané akademické účinnosti při přestupu na střední školu. Analýza vývoje vnímané akademické účinnosti byla provedena pomocí softwaru SPSS, za použití Friedmanova testu. Tento test jsme zvolili na základě toho, že dokáže porovnat data získaná z více než dvou měření u týchž osob. Vzhledem k tomu, že se nejedná o reprezentativní vzorek, tak považujeme za vhodné použít právě tuto neparametrickou metodu.

H_{10} : Úroveň vnímané akademické účinnosti žáka zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS bude mezi jednotlivými měřeními na stejné úrovni.

H_{1A} : Úroveň vnímané akademické účinnosti žáka zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS bude mezi jednotlivými měřeními na rozdílné úrovni.

Po provedení Friedmanova testu na výsledcích dotazníků MALS a ChSE **nelze na hladině významnosti $\leq 0,01$ zamítnout nulovou hypotézu** v plném rozsahu. Při analýze sebraných dat prostřednictvím dotazníku MALS jsou výsledky následující: $X^2(2) = 11,595$; p -hodnota = 0,003; pro data získaná prostřednictvím ChSE jsou výsledky tyto: $X^2(2) = 6,217$; p -hodnota = 0,045. Dotazník MALS zachytil signifikantně významné změny, avšak dotazník ChSE nikoli. Vzhledem k tomu, že vnímanou akademickou účinnost zjišťujeme oběma dotazníky, nelze nulovou hypotézu zamítnout.

Druhá hypotéza zkoumá souvislost mezi vnímanou akademickou účinností a známkami žáka. Případná závislost byla zjišťována pomocí Pearsonova a Spearmanova korelačního koeficientu v první a ve druhé fázi sběru dat.

H₂₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti žáka zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS nesouvisí s jeho známkami.

H_{2A}: Úroveň vnímané akademické účinnosti žáka zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS souvisí s jeho známkami.

Na základě výsledků uvedených v tabulce č. 3 **zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní**. Pearsonův korelační koeficient se pohybuje v rozmezí $r = -0,383$ až $-0,649$; p -hodnota $\leq 0,001$. Mezi vnímanou akademickou účinností a známkami je signifikantní **negativní korelace**, což znamená, že čím vyšší je úroveň vnímané akademické účinnosti, tím nižší je hodnota známky, takže tím lépe je žák hodnocen. Můžeme si povšimnout, že korelace je silnější na základní škole než na škole střední. Pro úplnost uvádíme i hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu, které se pohybují v rozmezí $r_s = -0,564$ až $r_s = -0,415$.

Tabulka č. 3 – Souvislost mezi školním hodnocením a vnímanou akademickou účinností (čísla za názvy dotazníků či za studijním průměrem ukazují, zda se jedná o první či druhé měření)

		MALS_1	ChSE_1	MALS_2	ChSE_2
Studijní průměr I	Pearsonův koeficient	-0,649	-0,557		
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,000		
Studijní průměr II	Pearsonův koeficient			-0,383	-0,476
	p-hodnota (2-stranný test)			0,001	0,000
Studijní průměr I	Spearmanův koeficient	-0,564	-0,499		
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,000		
Studijní průměr II	Spearmanův koeficient			-0,415	-0,437
	p-hodnota (2-stranný test)			0,000	0,000

Třetí hypotéza se soustředí na případné genderové rozdíly v úrovni vnímané akademické účinnosti. Ke zjišťování byl použit neparametrický Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry, jelikož nulová hypotéza předpokládá, že populační rozdělení u dívek i u chlapců jsou shodná.

H3₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS je stejná u dívek i u chlapců.

H3_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS není stejná u dívek a u chlapců.

Z výsledků uvedených v tabulce č. 4 je patrná **signifikantní negativní vztah** u dotazníku ChSE ve všech třech fázích měření, ale u dotazníku MALS nikoli, takže **nelze zamítnout nulovou hypotézu v plném rozsahu**. Negativní vztah mezi dotazníkem ChSE a pohlavím respondentů nám dává informaci, že **vnímaná akademická účinnost zjišťovaná dotazníkem ChSE je nižší u chlapců a vyšší u dívek**.

Tabulka č. 4 – Souvislost mezi pohlavím respondenta a vnímanou akademickou účinností (čísla za názvy dotazníků či za studijním průměrem ukazují, zda se jedná o první či druhé měření)

	MALS_1	ChSE_1	MALS_2	ChSE_2	MALS_3	ChSE_3
Mann-Whitney U	667,000	449,500	556,000	400,500	557,500	482,000
Z	-0,657	-2,893	-1,797	-3,395	-1,782	-2,557
p-hodnota	0,511	0,004	0,072	0,001	0,075	0,011

Čtvrtá hypotéza podrobila zkoumání vztah mezi dotazníky MALS a ChSE.

H4₀: Výsledky v dotazníku MALS a dotazníku ChSE jsou na sobě nezávislé.

H4_A: Výsledky v dotazníku MALS a dotazníku ChSE jsou na sobě závislé.

Korelační koeficienty jsou uvedené v tabulce č. 5. Na základě hodnot korelačních koeficientů můžeme říci, že mezi dotazníky MALS a ChSE je **signifikantní středně silná až silná korelace**, což nás vede k **zamítnutí nulové hypotézy** a přijetí hypotézy alternativní. Dále tyto výsledky dokazují, že dotazníky MALS a ChSE měří ten samý konstrukt.

Tabulka č. 5 – Souvislost mezi dotazníky MALS a ChSE (čísla za názvy dotazníků či za studijním průměrem ukazují, zda se jedná o první či druhé měření)

		MALS_1	ChSE_1	MALS_2	ChSE_2	MALS_3	ChSE_3
MALS_1	Pearsonův koeficient	1	0,497	0,527	0,380	0,612	0,401
	p-hodnota (2-stranný test)		0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
ChSE_1	Pearsonův koeficient	0,497	1	0,260	0,579	0,344	0,405
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000		0,022	0,000	0,002	0,000
MALS_2	Pearsonův koeficient	0,527	0,260	1	0,987	0,995	0,989
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,022		0,000	0,000	0,000
ChSE_2	Pearsonův koeficient	0,380	0,579	0,987	1	0,987	0,992
	p-hodnota (2-stranný test)	0,001	0,000	0,000		0,000	0,000
MALS_3	Pearsonův koeficient	0,612	0,344	0,995	0,987	1	0,990
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,002	0,000	0,000		0,000
ChSE_3	Pearsonův koeficient	0,401	0,405	0,989	0,992	0,990	1
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
MALS_1	Spearmanův koeficient	1	0,460	0,595	0,445	0,596	0,387
	p-hodnota (2-stranný test)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,001
ChSE_1	Spearmanův koeficient	0,460	1	0,274	0,665	0,386	0,535
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000		0,016	0,000	0,001	0,000
MALS_2	Spearmanův koeficient	0,595	0,274	1	0,998	0,999	0,998
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,016		0,000	0,000	0,000

ChSE_2	Spearmanův koeficient	0,445	0,665	0,998	1	0,998	0,999
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
MALS_3	Spearmanův koeficient	0,596	0,386	0,999	0,998	1	0,998
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,001	0,000	0,000		0,000
ChSE_3	Spearmanův koeficient	0,387	0,535	0,998	0,999	0,998	1
	p-hodnota (2-stranný test)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	

Zbývající hypotéza zkoumá souvislost mezi vnímanou akademickou účinností měřené pomocí dotazníků MALS a ChSE a procentuálním odhadem úspěšného zvládnutí přechodu na střední školu. Korelační koeficienty jsou uvedeny v tabulce č. 6.

H5₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS a procentuální odhad úspěšného zvládnutí situací spojených s přechodem na střední školu jsou na sobě nezávislé.

H5_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti zjišťovaná dotazníkem ChSE a MALS a procentuální odhad úspěšného zvládnutí situací spojených s přechodem na střední školu jsou na sobě závislé.

Na základě hodnot korelačních koeficientů uvedených v tabulce č. 6 **zamítáme nulovou hypotézu** a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi vnímanou akademickou účinností měřenou dotazníky MALS a ChSE a procentuálním odhadem úspěšného zvládnutí přechodu na střední školu je silná závislost.

Tabulka č. 6 – Souvislost mezi procentuálním odhadem a MALS a ChSE

		MALS_1	ChSE_1	MALS_2	ChSE_2	MALS_3	ChSE_3
%SE_1	Pearsonův koeficient	0,452	0,453				
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,000				
%SE_2	Pearsonův koeficient			0,970	0,963		

	p-hodnota (2-stranný test)			0,000	0,000		
%SE_3	Pearsonův koeficient					0,968	0,964
	p-hodnota (2-stranný test)					0,000	0,000
%SE_1	Spearmanův koeficient	0,471	0,458				
	p-hodnota (2-stranný test)	0,000	0,000				
%SE_2	Spearmanův koeficient			0,984	0,984		
	p-hodnota (2-stranný test)			0,000	0,000		
%SE_3	Spearmanův koeficient					0,984	0,983
	p-hodnota (2-stranný test)					0,000	0,000

7. Diskuse

V diskusi se zaměříme na interpretaci výše uvedených výsledků a bude-li to možné, porovnáme je s výsledky zahraničních studií uvedených v literárně-přehledové části. Dále budou zmíněny proměnné, které mohou mít vliv na výsledky tohoto výzkumného šetření. Samostatná podkapitola je věnovaná limitům výzkumu.

Na rozdíl od výsledků zahraničních odborných studií, kde byl prokázán pokles vnímané akademické účinnosti (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002) v průběhu školní docházky, se tento klesající trend v našem výzkumném šetření nepotvrdil. Nelze říci, že by úroveň vnímané akademické účinnosti byla stále stejná, ale rozdíly v měření na základní a na střední škole nejsou signifikantní. Příčin může být několik, jednou z nich je například odlišný design výzkumných studií. Jacobs a jeho kolegové (2002) sbírali data v šesti vlnách v letech 1989-1999 ve Spojených státech amerických, kde bývá školní prostředí charakterizováno jako kompetitivní na rozdíl od českého. Odstupy mezi jednotlivými měřeními byly mnohem delších na rozdíl od odstupů v naší studii. Další příčinou, že se

nepotvrdil náš předpoklad o poklesu vnímané akademické účinnosti, může být i to, že náš výběrový vzorek rozhodně není reprezentativní. Dále se naše úvahy mohou ubírat směrem ke kvalitě vzdělávání v České republice, co konkrétně dělají školy, aby podpořily neproblematický přechod žáků na další stupeň studia? Roli může hrát to, že pořádají dny otevřených dveří před podáváním přihlášek na střední školy, seznamovací kurzy na počátku školního roku, nabízejí dostupnou síť výchovných poradců a školních psychologů. Důvodů je nespočet a doporučujeme tuto hypotézu dalšímu zkoumání, pokud možno na reprezentativním vzorku.

V našem výzkumném souboru se potvrdila signifikantní korelace mezi studijním průměrem a úrovní vnímané akademické účinnosti. Čím lepší má žák známky, tím vyšší je jeho vnímaná akademická účinnost. Toto zjištění je v souladu jak s výsledky odborných zahraničních studií (Gniewosz, Eccles & Noack, 2015; Pajares, 2006), tak s výsledky diplomových prací obhájených na FF UK (Lucáková, 2015; Draberová, 2012; Stárková, 2011). Nyní vystává otázka, co čemu předchází? Jsou známky prediktorem úrovně vnímané akademické účinnosti, vede dobré hodnocení žáka učitelem k nárůstu vnímané akademické účinnosti? Pokud bychom si hodnocení známkami vykládali jako zpětnou vazbu od významného dospělého, pak by tento kauzální vztah mohl platit. Nebo je to naopak a žák získává dobré známky, objektivně se stává úspěšnějším, díky vysokému přesvědčení o vlastních schopnostech? Tento vztah by platil v případě, který zmiňuje Pajares (2006) o schopnosti vnímané akademické účinnosti predikovat a vysvětlit čtvrtinu rozdílů v úspěšnosti žáka.

Podobně jako v zahraničních výzkumech (Altermatt & Painter, 2016; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002) se i v našem vzorku částečně prokázal vztah mezi pohlavím žáka a úrovní vnímané akademické účinnosti zjišťované dotazníkem ChSE. Lze říci, že u dívek byla zjištěna dotazníkem ChSE vyšší vnímaná účinnost než u chlapců. Dotazník MALS signifikantní rozdíl v úrovni vnímané akademické účinnosti neprokázal. Důvodem může být odlišné zaměření dotazníků, zatímco v MALS hodnotí žák sám sebe ve schopnosti učit se, ChSE tvoří položky týkající se seberegulace, sebeprosazení mezi vrstevníky a odolávání tlaku vrstevnické skupiny ohledně rizikového chování. Jedním z možných vysvětlení by mohlo být, že v období experimentování, kterým adolescentní období bezpochyby je, se rizikové chování vyskytuje častěji u chlapců než u dívek, jak ve výzkumné studii potvrdil Bandura se svými kolegy (2003). Naopak genderové rozdíly ve vnímané akademické účinnosti nebyly prokázány ve studii van der Vleutena a jeho kolegů (2016), ale ti zkoumali vnímanou akademickou účinnost v matematice a v jazykovědných

předmětech, nikoli obecnou vnímanou akademickou účinností, kterou jsme sledovali v našem výzkumu. Tento rozdíl může být způsobený tím, že matematika a jazykovědné předměty již nejsou považovány za ryze mužské či ženské domény, jak tomu bylo v předchozích letech (van der Vleuten, Jaspers, Maas & van der Lippe, 2016). Avšak u dívek a u chlapců je v našem vzorku patrná různá míra důvěry ve schopnost seberegulace, prosazení ve skupině a odolávání tlaku vrstevníků, což ve studii van der Vleutena a jeho kolegů (2016) nebylo sledováno.

Potvrdil se náš předpoklad, že dotazníky MALS a ChSE měří ten samý konstrukt, jelikož jejich výsledky mezi sebou středně silně až silně korelují. Dotazník MALS byl do českého jazyka přeložen Krejčovou (2011b) a první mapující studie v České republice probíhala ve školním roce 2009/2010. V zahraničních studiích bývá hojně používán ještě dotazník Lenta a jeho kolegů (1991) Sources of Mathematics Self-Efficacy Scale, který, jak jeho název napovídá, slouží ke zjištění vnímané akademické účinnosti v matematice. Na základě zjištěných výsledků se domníváme, že ke zjišťování vnímané akademické účinnosti v českém prostředí je vhodné používat právě dotazníky MALS a ChSE pro jejich snadný způsob administrace a vyhodnocení, takže ho mohou používat i učitelé pro zjištění vnímané akademické účinnosti žáků, a to i v předmětu, který vyučují. Prostřednictvím dotazníku MALS lze zjistit žákovo vnímání schopnosti učit se, díky dotazníku ChSE je možné zjistit žákovo přesvědčení o schopnosti seberegulace, prosazení ve vrstevnické skupině a o schopnosti odolat tlaku vrstevníků, jedná-li se o rizikové chování. Kromě určení úrovně obecné nebo specifické vnímané akademické účinnosti pomocí hrubého skóru, je možné provést i kvalitativní analýzu, kdy se zaměříme na jednotlivé položky, které žák hodnotil nízko. Díky zjištění nízko hodnocených položek se pak můžeme lépe zaměřit na adekvátní rozvoj vnímané akademické účinnosti, jelikož nám vyvstanou konkrétní rozvojové oblasti daného žáka. Fakt, že vnímanou akademickou účinností mohou rodiče, učitelé i škola podporovat a rozvíjet potvrdili například Schunk a Zimmerman (1997), Pajares (2006), Doll, Zucker a Brehm (2004).

Podle Burdena (1998) je možné použít dotazník MALS u žáků, kteří mají problémy s učením ke sledování efektu poskytnuté podpory. Ovšem nejvýznamnější přínos tohoto dotazníku spatřuje Burden (1998) v možnosti identifikovat ty studenty, kteří skórují výrazně níže než jejich spolužáci. Jelikož vnímaná akademická účinnost je podle Pajarese (2006) nejvýznamnějším prediktorem školního úspěchu, který dokáže vysvětlit až 25% variability školní úspěšnosti mezi žáky, mělo by být cílem vzdělávacích institucí toto přesvědčení o vlastních schopnostech u žáků podporovat a rozvíjet, vést žáky k adekvátní sebereflexi

a hodnocení vlastního výkonu. Dotazník je možné žákům překládat opakovaně a výsledky mezi jednotlivými měřeními porovnávat. Domníváme se, že při zjištění výrazných změn mezi jednotlivými administracemi dotazníku je vhodné se zamyslet nad možnou příčinou, případně si s daným žákem pohovořit a zjistit, co se od posledního vyplňování dotazníku změnilo. Zjišťování příčin rozdílných výsledků ve výše uvedených dotaznících by měla být spíše úloha školního psychologa (případně výchovného poradce) než učitele. Měla by to být osoba, kterou žák aspoň trochu zná a k níž má důvěru, jelikož svěřovaná témata mohou být citlivá, zvláště pokud se týkají například přijetí a prosazení mezi spolužáky. Následně by měl školní psycholog (výchovný poradce) podniknout adekvátní kroky vedoucí ke zlepšení podmínek důležitých pro pozitivní rozvoj vnímané akademické účinnosti konkrétního žáka třeba tím, že sdělí učitelům působícím ve třídě vhodná doporučení, jak s třídním kolektivem pracovat. Během toho samozřejmě respektuje důvěrnost poskytnutých informací žákem, což nebrání tomu, aby mohl podniknout kroky a podat návrhy na způsob práce s kolektivem třídy jednotlivým vyučujícím.

Rovněž se potvrdila korelace mezi procentuálním odhadem úspěšného zvládnutí tří situací spojených s přechodem na střední školu a úrovní vnímané akademické účinnosti zjišťované dotazníky MALS a ChSE. To je v souladu se závěry Bandury (1997) i Pajarese (2006), kteří popisují závislost mezi vnímanou akademickou účinností a tím, do jaké míry si žák věří, že obstojí v situacích, které na něj ve škole čekají. Toto přesvědčení o vlastní účinnosti bývá spojeno také s tím, jaké pocity žák zažívá, zda je laděný spíše optimisticky, nebo pesimisticky, a jak si dokáže své emoční stavy interpretovat a pracovat s nimi (Schunk & Pajares, 2009).

Vzhledem k velikosti našeho výzkumného souboru doporučujeme námi zjištěné výsledky podrobit dalšímu zkoumání, jelikož je otázkou, zda je lze zobecnit na všechny žáky, kterých se týká přestup ze základní školy na střední, když, bohužel, nebyla zajištěna reprezentativnost vzorku.

7.1 Limity výzkumu

Největším limitem našeho výzkumného šetření je bezesporu velikost výzkumného souboru, kdy čítá pouze 77 respondentů, od nichž máme k dispozici data ze všech tří fází sběru dat. Takto se potvrdila jedna z nevýhod longitudinálního výzkumu, kterou bývá **mortalita** vzorku. Avšak longitudinální design jsme zvolili z toho důvodu, že nás zajímal vývoj daného jevu v čase, tudíž pro naše účely se longitudinální design jevil jako vhodnější než design transverzální. Naším záměrem bylo sledovat vývoj určitého jevu u týchž jedinců v průběhu stanoveného vývojového období, což by nám použití transverzálního designu neumožnilo.

Signifikantní změny v úrovni vnímané akademické účinnosti po přestupu na střední školu se neprojevily, což může být způsobeno délkou odstupu mezi jednotlivými fázemi sběru dat. Pro další výzkumné šetření doporučujeme prodloužit interval mezi sbíráním dat, zařadit první sběr dat již v prvním pololetí 9. třídy a další například po roce. Tento design by možná přinesl kýžené výsledky, ale je otázkou, do jaké míry by byl v našich podmínkách realizovatelný.

Jedním z limitů je samozřejmě i způsob sběru dat, který v našem případě probíhal formou dotazníků. Z toho plynou klasické nevýhody, které se s použitím dotazníků pojí. Jsou jimi například schopnost adekvátního posouzení vlastních schopností, nesrozumitelnost položek, nutnost volit odpověď na předem dané škále.

Závěr

Diplomová práce nejprve v literárně-přehledové části představila koncept vnímané akademické účinnosti, která je vymezena pomocí přesvědčení o **školní úspěšnosti**. Dále jsou uvedeny čtyři zdroje, které se různou měrou podílí na utváření vnímané akademické účinnosti a které ovlivňují její vývoj. Na tom, jak si jedinec interpretuje informace získané z těchto čtyř zdrojů, záleží to, zda se vnímá jako úspěšný či neúspěšný, zda si důvěřuje, že obstojí v situacích, které školní docházka přináší. Může se tedy stát, že žák objektivně splňuje kritéria úspěšnosti (například dosahuje lepšího známkového hodnocení), ale to neznamená, že se cítí jako úspěšný a že věří, že dokáže obstát i v dalších úkolech a situacích.

Pojem vnímaná akademická účinnost jsme se pokusili odlišit od příbuzných pojmů, jakými jsou například akademické sebepojetí či Rotterův locus of control. Poté se práce pokusila popsat vývoj vnímané akademické účinnosti v průběhu školní docházky, nejvíce se soustřeďuje na období přechodu ze základní školy na střední, jelikož se jedná o období adolescence, jehož hlavním úkolem je utvoření představy o sobě samém, s čímž souvisí i další kariérní směřování. Právě v tomto období, kdy stoupá důležitost vrstevnické skupiny, postavení v ní (Vágnerová, 2012), je žák vytržen ze známého prostředí, ze skupiny, v níž již určitý status má, a je nucen začlenit se do nového společenství a vybudovat si své postavení v nově utvořeném kolektivu a v neznámém prostředí od počátku. Přechodovému období mezi základní a střední školou se poté věnuje i naše výzkumné šetření popsané v empirické části této práce. Zjištěné skutečnosti v zahraničních studiích jsou dávány do souvislostí se specifiky adolescentního období, které je typicky spojeno s obdobím volby dalšího kariérního směřování a tím pádem i dalšího vzdělávání. Speciální podkapitola je věnovaná seberegulaci a vnímané akademické účinnosti, jelikož schopnost seberegulace se ukazuje jako významný činitel, který predikuje budoucí úroveň vnímané akademické účinnosti. Součástí této části je rovněž popis výsledků zahraničních odborných studií, které byly dány do vzájemných souvislostí. V neposlední řadě jsou v této části popsány proměny vnímané akademické účinnosti spojené s přechodem ze základní školy na střední a doporučení pro učitele a rodiče, jak mohou vnímanou akademickou účinnost u dětí a dospívajících rozvíjet. Na konci každé kapitoly jsou v rámci *shrnutí* uvedeny ty nejpodstatnější informace.

Druhá, empirická část této práce je tvořena popisem designu výzkumného šetření, předpokladů a hypotéz, které byly podrobeny statistické analýze. Data byla sbírána v rámci projektu „*Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího*, GACŘ No. 13-28254S“. Cílem našeho výzkumného šetření bylo zmapovat vývoj vnímané akademické účinnosti při

přechodu z jednoho stupně vzdělávání na další a pokusit se určit proměnné, které mohou pozitivně nebo negativně ovlivnit vývoj vnímané akademické účinnosti. Pro tento cíl jsme zvolili longitudinální design celého šetření, sběr dat probíhal ve třech fázích pomocí dotazníkové baterie, kterou tvořily dotazníky MALS, ChSE a procentuální hodnocení tří situací spojených s přechodem na vyšší stupeň studia. Výsledky této studie neprokázaly významné změny v úrovni vnímané akademické účinnosti, která byla zjišťována u žáků devátých tříd základních škol a následně dvakrát během prvního pololetí střední školy. Potvrdila se souvislost mezi studijním průměrem a úrovní vnímané akademické účinnosti. U žáků, kteří získávají lepší známky, je patrná vyšší úroveň vnímané akademické účinnosti. Byla prokázána středně silná až silná korelace mezi dotazníky MALS a ChSE, což dokazuje, že měří podobný konstrukt. Dotazník ChSE odhalil signifikantně nižší přesvědčení chlapců o schopnosti seberegulace, prosadit se v rámci třídního kolektivu a odolat tlaku vrstevníků vedoucímu k rizikovému chování. V neposlední řadě se potvrdila korelace mezi procentuálním odhadem úspěšného zvládnutí situací spojených s přestupem na střední školu a vnímanou akademickou účinností. Čím vyšší je úroveň vnímané akademické účinnosti, tím více si žák věří, že zvládne vyšší nároky týkající se učiva a samostatné práce a že se snadno začlení do nového kolektivu. Popis výzkumného vzorku a výsledků je pro větší přehlednost v kapitolách 5.1 a 6 doplněn o tabulky a grafy. Následuje diskuse, která porovnává námi zjištěné výsledky s výsledky studií uvedených v literárně-přehledové části a samostatnou podkapitolu tvoří limity výzkumu.

Zabývat se vývojem vnímané akademické účinnosti považujeme na základě výsledků studie Jacobse a jeho kolegů (2002) za podstatné, jelikož byla odhalena klesající tendence vnímané akademické účinnosti. Pokles vnímané akademické účinnosti byl poněkud překvapivým zjištěním, jelikož bychom na základě čtyř zdrojů, které utváří vnímanou akademickou účinnost, očekávali spíše stoupající charakter vnímané akademické účinnosti. Žák má více autentických zkušeností se vzdělávacím prostředím, tudíž by podle Bandury (1997) přesvědčení o jeho schopnostech mělo růst s množstvím získaných zkušeností, tedy s délkou školní docházky. Naštěstí bylo potvrzeno, že vnímanou akademickou účinnost je možné pozitivně ovlivnit, podporovat a rozvíjet (Schunk & Zimmerman, 1997; Pajares, 2006; Doll, Zucker & Brehm, 2004). Dotazníky MALS a ChSE lze použít jak pro zjištění aktuální úrovně vnímané akademické účinnosti, tak pro zjištění efektu poskytnuté podpory pro daného žáka, například u žáků s poruchami učení. Dotazník MALS slouží ke zjištění úrovně žakovy schopnosti učit se, zatímco dotazník ChSE postihuje seberegulaci, prosazení ve vrstevnické skupině a odolání tlaku vrstevníků při nabádání k rizikovému chování. Na základě výsledků je

možné identifikovat žáky s nízkou úrovní vnímané akademické účinnosti v porovnání s jeho spolužáky a následně také strategie, které je vhodné zvolit pro podporu a rozvoj vnímané akademické účinnosti u daného žáka.

Bez pochyb doporučujeme první hypotézu našeho šetření mapující změny v úrovni vnímané akademické účinnosti podrobit dalšímu zkoumání. Jako vhodnější se nám jeví longitudinální výzkumný design, jelikož cílem je sledování vývoje určitého konstruktů u stále stejných jedinců v čase. Domníváme se, že by bylo vhodné podrobit zkoumání také hypotézu týkající se mezikulturních rozdílů (případně rozdílů ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí). Zaměřit se na mezikulturní rozdíly (případně vzdělávací systémy) se nám jeví jako vhodné z toho důvodu, že studie Jacobse a jeho kolegů (2002) byla provedena ve Spojených státech amerických, kde je vzdělávací systém značně odlišný od českého. Pro další výzkumná šetření v této oblasti doporučujeme použít dotazníky MALS a ChSE, jelikož se jeví jako kvalitní nástroje k měření vnímané akademické účinnosti a jí příbuzných konceptů.

Seznam použité literatury

- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), s. 111-123.
- Altermatt, E. R., & Painter, J. K. (2016). I Did Well. Should I Tell? Gender Differences in Children's Academic Success Disclosures. *Sex Roles*, 74(1-2), s. 46-61. Dostupné z: <http://doi.org/10.1007/s11199-015-0549-y>
- Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. K. (2002). Predicting changes in children's self-perceptions of academic competence: A naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology*, 38(6), s. 903-917. Dostupné z: <http://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.903>
- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2005). The Implications of Having High-achieving Versus Low-achieving Friends: A Longitudinal Analysis. *Social Development*, 14(1), s. 61-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, s. 1-43. Greenwich: Information Age Publishing.
- Bandura, A. et al. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3), s. 769-782.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), s. 187-206.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3), s. 769-782. Dostupné z: <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), s. 1-40.
- Clance, P. R., & Imes, S. (1978). The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention. *Psychotherapy Theory, Research And Practice*, 15(3), s. 1-8. Dostupné z: http://paulineroseclance.com/pdf/ip_high_achieving_women.pdf
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Draberová, J. (2012). *Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.

Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), s. 1428-1446.

Erikson, E. H. (1977). *Childhood and society* (Rev. ed.). London: Paladin.

Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal Of School Psychology*, 52(3), s. 295-308. Dostupné z: <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>

Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2015). Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of Contextual Feedback. *Journal Of Research On Adolescence*, 25(3), s. 459-473. Dostupné z: <http://doi.org/10.1111/jora.12140>

Helus, Z. (1979). Pojetí školní úspěšnosti žáků. In Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, s. 13-60. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Helus, Z. (1982). *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.

Høgheim, S., & Reber, R. (2015). Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. *Contemporary Educational Psychology*, 42, s. 17-25.

Hrabal, V. (1989). *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Hvozdík, J. (1970). *Psychologický rozbor školských neúspěchů žiakov: na porovnanie výkonových a vývinových závislostí u neprospívajúcich žiakov ZDŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73(2), s. 509-527.

Joët, G., Usher, E., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), s. 649-663.

Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.

- Krejčová, L. (2011a). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Krejčová, L. (2011b). Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska: nejčastější témata poradenství ve víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In Kasíková, H., Straková, J. (Editorky). *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání* (s. 114-133). Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.
- Křivohlavý, J., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). *Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. Získáno 30. duben 2014, z The General Self-Efficacy Scale (GSE): <http://userpage.fu-berlin.de/health/czec.htm>.
- Kučerová, B. (2014). *Dotazník: Vnímaná akademická účinnost: Akademická self-efficacy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kurtz-Costes, B., Copping, K. E., Rowley, S. J., & Kinlaw, C. R. (2014). Gender and Age Differences in Awareness and Endorsement of Gender Stereotypes about Academic Abilities. *European Journal of Psychology of Education* (29), s. 1-16.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, s. 424-430.
- Lucáková, J. (2015). *Vybrané aspekty rodinného působení a školní úspěšnost dítěte* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), s. 364-376.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Výchovné poradenství*. (2., přeprac. vyd.) Praha: Wolters Kluwer.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition And Learning*, 10(3), s. 375-406. Dostupné z: <http://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-believe in psychology and education: A historical perspective. In Aronson, J. (Editor). *Improving Academic Achievement: Impact of psychological factors of education* (s. 3-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review Of Educational Research*, 66(4), s. 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41(2), s. 116-125.

- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In Pajares, F., & Urdan, T. (Editoři). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 339-367). Greenwich: Information Age Publishing.
- Plante, I., Théorêt, M., & Favreau, O. E. (2009). Student Gender Stereotypes: Contrasting the Perceived Maleness and Femaleness of Mathematics and Language. *Educational Psychology*, 29(4), s. 385-405.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal Of Educational Psychology*, 94(2), s. 396-404. Dostupné z: <http://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.396>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, s. 148-154.
- Ryan, R., Stiller, J., & Lynch, J. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), s. 226-249.
- Seligman, M. E. P., & Csikzentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55, s. 5-14.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In Maddux, J. E. (Editor), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (s. 281–303). New York: Plenum.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 71-96). Greenwich: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Editoři). *Handbook of motivation at school* (s. 35-53). London: Routledge.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Editoři). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 282-297). New York: Routledge.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), s. 91-100.
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), s. 228-233.
- Stárková, E. (2011). *Sociální klima školní třídy a školní úspěšnost žáka* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.

- Statistika&My. (2015). Statistika&My [Online] (03/2015). Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2015/03/za-60-let-se-zvysil-podil-vysokoskolaku-12krat/>
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá psychologie*, 57(2), s. 170-178.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review Of Educational Research*, 78(4), s. 751-796.
- van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I., & van der Lippe, T. (2016). Boys' and girls' educational choices in secondary education. The role of gender ideology. *Educational Studies*, 42(2), s. 181-200. Dostupné z: <http://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160821>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vydání). Praha: Karolinum.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Wentzel, K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), s. 287-301.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), s. 82-91. Dostupné z: <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. In Pajares, F. & Urdan, T. (Editoři). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 45-69). Greenwich: Information Age Publishing.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning And Individual Differences*, 23, s. 158-162.