

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra psychologie
Sociální psychologie

Disertační práce

*Souvislost edukačního stylu učitele
s vnímanou akademickou účinností žáků ZŠ*

*The relationship between teachers' educational styles
and the perceived academic efficacy of primary school students*

PhDr. Mgr. Tomáš Komárek

Školitel: PhDr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D.

Praha, 2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury. Práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 19.9.2017

.....

Jméno a příjmení

Poděkování

Chci na tomto místě upřímně poděkovat své školitelce PhDr. Simoně Horákové Hoskovcové, Ph.D. za odborná doporučení i vstřícnou osobní podporu při psaní této práce. Poděkování patří také Mgr. Ing. Marku Vrankovi za cenné konzultace při statistických analýzách výzkumných dat.

Název: Souvislost edukačního stylu učitele s vnímanou akademickou účinností žáků ZŠ

Autor: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek

Pracoviště: Katedra psychologie

Školitel: PhDr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D.

Abstrakt:

Předkládaná disertační práce zkoumá problematiku vnímané akademické účinnosti v souvislosti s edukačními styly učitele v tranzitorním období mezi prvním a druhým stupněm ZŠ. Hlavním výzkumným cílem bylo prozkoumat pomocí kvantitativních statistických metod předpoklad, že učitel svým edukačním stylem působí na vnímanou akademickou účinnost žáků. Druhým cílem bylo porovnat standardní školy a školy pracující podle alternativního výukového programu „Začít spolu“ a zjistit, do jaké míry se tyto školy mezi sebou liší v edukačním stylu a jeho dopadu na vnímanou akademickou účinnost žáka. Výzkumný soubor tvořili žáci 5. ročníků obou typů škol (N = 896). Data byla získána pomocí tří dotazníků: dotazník Interakce učitele a žáků zjišťuje edukační styl učitele, dotazníky *Myself as a learner scale* a *Children self-efficacy scale* jsou zaměřeny na měření vnímané akademické účinnosti žáků.

Výsledky potvrdily statisticky významnou, nicméně slabou souvislost mezi vnímanou akademickou účinností žáků a edukačním stylem jejich učitelů. Regresní analýzou bylo zjištěno, že vnímaná akademická účinnost souvisí s tím, jak žák hodnotí požadavky a mírnost učitele (dva důležité aspekty edukačního stylu učitele). Čím vyšší požadavky a zároveň nižší mírnost žák u učitele vnímá ve srovnání s průměrem třídy, tím je jeho vnímaná akademická účinnost vyšší. Kromě toho s vnímanou akademickou účinností souvisí i průměrná míra požadavků učitele: ve třídách, v nichž má učitel na žáky vyšší požadavky, mají žáci spíše vyšší vnímanou akademickou účinnost. Nejsilnější vztah byl potvrzen – ve shodě s předchozími výzkumy – mezi vnímanou akademickou účinností žáků a jejich prospěchem. Zde se ukazuje relativně silná souvislost – čím lepší známky, tím vyšší akademická účinnost.

Srovnání žáků standardních škol a žáků ze tříd s výukovým systémem „Začít spolu“ prokázalo statisticky významný, ale malý rozdíl mezi vnímanou akademickou účinností žáků obou skupin. Výrazný rozdíl mezi oběma výběrovými vzorky můžeme naopak

pozorovat při porovnání vztahu žáků k učitelům. Žáci „Začít spolu“ hodnotí vztah k učiteli pozitivněji než žáci standardních tříd. V hodnocení míry učitelových požadavků, volnosti, nekompetentnosti a mírnosti se obě skupiny téměř neliší.

Klíčová slova: vnímaná akademická účinnost, výchovné styly, edukační styl učitele, alternativní školy, tranzitorní období.

Title: The relationship between teachers' educational styles and the perceived academic efficacy of primary school students

Author: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek

Department: Department of Psychology

Supervisor: PhDr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D.

Abstract:

The presented doctoral thesis examines the issue of perceived academic efficacy in relation to teachers' educational styles in the transitional period between the first and second half of primary school (equivalent to transition from primary school to secondary school). The main research aim was to test the hypothesis that teachers' educational styles influence the perceived academic efficacy of students using quantitative statistical methods. The second aim was to compare regular schools with schools using the teaching programme 'Step by Step' in both main variables and to determine the extent to which these schools differ. The research sample was comprised of fifth-grade students from both types of schools (N = 896). The data was obtained using three questionnaires: the questionnaire 'Interaction of the teacher and students' examines the teacher's educational style; questionnaires 'Myself as a learner scale' and 'Children self-efficacy scale' focus on measuring the students' perceived academic efficacy.

The results confirmed a statistically significant though weak correlation between the perceived academic efficacy of students and the educational style of their teacher. A regression analysis has shown that the perceived academic efficacy is related to the students' rating of their teacher's requirements and lenience (two important aspects of the teacher's educational style). The higher the requirements and at the same time the lower the lenience perceived by the student, relative to the class average, the higher the student's perceived academic efficacy. Apart from that, there is also a relationship between the perceived academic efficacy and the average level of the teacher's requirements: in classes where the teacher has higher requirements the students typically have a higher academic efficacy. The strongest relationship was confirmed – in line with previous research – between the perceived academic efficacy of students and their grades. A relatively strong correlation can be seen here – the better the grades, the higher the academic efficacy.

The comparison of students from regular schools and students from schools using the teaching programme 'Step by Step' showed a statistically significant but small difference between the perceived academic efficacy of both groups. On the other hand, a significant difference between both samples can be observed when comparing the relationships the students have with their teachers. The 'Step by Step' students rate their relationship with their teachers more positively than students from regular schools. There is almost no difference between the groups' ratings of the teachers' requirements, freedom, incompetence and lenience.

Key words: perceived academic efficacy, parenting styles, teacher educational style, alternative schools, transitional period.

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	13
1. Vnímaná osobní účinnost.....	14
1.1 Sociálně kognitivní teorie	15
1.2 Vztah vnímané osobní účinnosti k příbuzným konstruktům	17
1.3 Vliv vnímané osobní účinnosti na základní psychické procesy	18
1.4 Zdroje vnímané osobní účinnosti.....	20
1.5 Vývoj vnímané osobní účinnosti	22
1.6 Výzkumy vnímané osobní účinnosti v posledních letech.....	23
1.7 Vnímaná akademická účinnost	24
1.7.1 Ovlivňování vnímané akademické účinnosti žáků	28
1.7.2 Vnímaná osobní účinnost učitelů.....	29
2. Výchovné a edukační styly	31
2.1 Lewinovy výzkumy	31
2.2 Výchovné styly v rodině	33
2.3 Výchovné styly v kontextu teorie komunikace.....	42
2.4 Kulturní podmíněnost výchovných stylů	44
2.5 Optimální výchovný styl.....	46
2.6 Styly vedení školní třídy	52
2.7. Edukační vztah mezi učitelem a žákem z pohledu teorie attachmentu	60
2.8 Výchovné a edukační styly z historické perspektivy.....	68
2.9 Souvislost edukačního stylu učitele a akademické účinnosti žáků.....	72
EMPIRICKÁ ČÁST	77
3. Cíle výzkumného projektu.....	78
4. Výzkumné hypotézy	79

5. Výzkumný soubor.....	80
5.1 Srovnání standardních a alternativních škol	82
5.2 Kritéria výběru.....	86
5.3 Průběh sběru dat.....	87
5.4 Popisná statistika výběrového vzorku.....	88
6. Metody použité ve výzkumné části	91
6.1 Úroveň kognitivního vývoje respondentů.....	92
6.2 Vliv formálních charakteristik dotazníků na výsledky výzkumu	93
6.3 Měření vnímané osobní a akademické účinnosti	95
6.4 Měření edukačního stylu učitele	98
7. Psychometrické charakteristiky použitých metod	100
7.1 Reliabilita dotazníku INUZ	100
7.2 Faktorová analýza dotazníku INUZ.....	101
8. Výsledky	105
8.1 Souvislost edukačního stylu učitele a VAÚ žáků.....	105
8.2 Rozdíly ve VAÚ žáků ve standardních školách a školách „Začít spolu“	111
8.3 Rozdíly ve vnímání učitele ve standardních školách a školách „Začít spolu“	112
8.4 Rozdíly v prospěchu žáků ve standardních školách a školách „Začít spolu“	116
8.5 Srovnání škol na úrovni učitelů	117
9. Diskuse.....	120
9.1 Souvislost edukačního stylu učitele a VAÚ žáků.....	120
9.2 Rozdíly mezi žáky ze standardních a alternativních tříd	125
10. Závěr	129
Seznam použité literatury	131

Úvod

Čtvrtým rokem vedu na Pedagogické fakultě v Hradci Králové semináře zaměřené na rozvoj sociálních dovedností budoucích učitelů. Během úvodního setkání se ptám studentů, který učitel pro ně byl v jejich dosavadním školním životě důležitý a proč tomu tak bylo. Většinou se opakují podobné věty: byl to učitel, který jednal férově, spravedlivě, projevoval o žáky opravdový zájem, byl zábavný, měl přirozenou autoritu, uměl si zjednat respekt a podobně. Studenti tedy vzpomínají především na učitelovy sociální dovednosti, na jeho schopnost vytvářet a udržovat s žáky dobré vztahy a až v druhé řadě na znalosti, které jim předal. Jen výjimečně se někdo zmíní, že ten „jeho“ učitel uměl skvěle vysvětlit matematickou definici nebo chemický vzorec. Bohužel se také často bavíme o tom, kolik učitelů dobré vztahy s žáky vytvářet neumělo. Někteří byli povýšení, odtažití, někdy i agresivní, jiní naopak submisivně tolerovali nekázeň žáků a pasivně přihlíželi tomu, jak se jim třídní „rušiči“ vysmívají do očí. Kázeňské problémy řešili buď vyhrožováním, trestáním nebo naopak rezignovaným přehlížením. Ze vzpomínek studentů je zřejmé, že učitelé s širokým repertoárem sociálních dovedností, pomocí nichž umí vytvářet dobré vztahy se svými žáky, nejsou v našem školství stále ještě běžným standardem.

Dovednost vytvářet dobré vztahy považuji za jednu z klíčových pro povolání učitele, což je zároveň důvod, proč jsem se na toto téma zaměřil v mé disertační práci. Jedná se o oblast, která byla v posledních letech opakovaně zkoumána. Jak se ukázalo, pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky mají mimo jiné příznivý vliv na prevenci výskytu nežádoucích projevů chování žáků, jakými jsou například hostilita vůči spolužákům, demotivovanost nebo sebepoškozování (Baker, 2006; Baker, Grant, Morlock, 2008). Empirická data výzkumných studií z nedávných let také naznačují, že žáci, kteří zažívají ke svým učitelům bližší vztahy, vykazují vyšší výkonnost, méně problémového chování i kvalitnější sociální dovednosti (Crosnoe, Johnson, Elder, 2004; Ladd, Burgess, 2001).

Význam sociálních dovedností učitele při vytváření pozitivních vztahů s žáky si stále intenzivněji uvědomují i rodiče a můžeme tak pozorovat fenomén posledních let – zvýšený zájem o školy, které systematicky pracují na pozitivním klimatu školy. Tuto poptávku dokumentuje nebyvalý rozmach soukromých škol. Ačkoliv je celkový počet dětí vzdělávaných v soukromých školách v ČR relativně nízký (zhruba 2 % žáků), počet soukromých škol neustále stoupá. Podle údajů MŠMT bylo v roce 2013 v ČR 113

soukromých škol, o rok později 135, v roce 2015 počet stoupl na 152, v loňském roce se jednalo již o 180 škol (MŠMT, 2017). Leitmotiv pedagogů a rodičů zakládajících soukromé školy je přitom stále stejný – nespokojenost se stávajícím způsobem vzdělávání, touha umožnit vlastním dětem vzdělávání ve škole, která bude dítěti nejenom předávat vědomosti, ale zároveň rozvíjet jeho osobnost, kultivovat jeho komunikační dovednosti, podporovat jeho vnitřní motivaci k učení.

Pro úspěšné vytváření vztahů s žáky ovšem nepostačuje jen dostatečná míra vřelosti a vstřícnosti ze strany učitele. Ke vzdělávání patří překonávání překážek, píle, vytrvalost. Z toho důvodu rozlišujeme v edukačním stylu učitele vedle dimenze vztahové i dimenzi požadavků, které učitel na žáky klade. A jak dokládají výzkumy z katedry psychologie FF UK, samotní žáci vítají, pokud učitel nemá příliš nízké požadavky a staví před ně dostatečně motivující úkoly (Gillernová, 2013a).

K vzdělávání patří přiměřená míra nároků a požadavků na výkon, které žáky stimulují k překračování komfortní zóny a rozvoji jejich schopností a dovedností. Bandurovy výzkumy nám ale ukazují, že do hry vstupují další důležité faktory, bez nichž vrozené vlohy, schopnosti, ani usilovná snaha o výsledek nejsou dostatečné. Dostávám se tím k druhému velkému tématu mé práce – vnímané osobní účinnosti. Stovky studií zkoumajících tento fenomén v posledních dekáдах spolehlivě prokázaly, že je to právě přesvědčení o vlastních schopnostech, které významně ovlivňuje míru, jakou jsme schopni rozvinout vnitřní potenciál do podoby kvalitních dovedností a znalostí. Lidé se slabou vnímanou osobní účinností podceňují své schopnosti, kladou si nízké cíle a snadno se vzdávají. O neblahých důsledcích takového psychického nastavení pojednávám zevrubně v teoretické části mé práce.

Edukační styl učitele i osobní přesvědčení, že mohu zvládnout daný úkol, ovlivňují celkovou efektivitu učení. Cílem výzkumu realizovaného v rámci mé disertační práce bylo proto prozkoumat, do jaké míry spolu tyto dva fenomény souvisí. Podnětem k tomuto výzkumnému záměru byly mé zkušenosti a zážitky z dob mé školní docházky. Několikrát v životě jsem zažil, jak zásadně může učitel svým edukačním stylem změnit vztah k určitému předmětu. Původně neoblíbená čeština byla najednou v podání čerstvého absolventa pedagogické fakulty úplně jiným předmětem. Začal jsem tehdy číst zakázanou literaturu, o níž nám tento učitel vyprávěl, objevil jsem krásu poezie, ačkoliv jsem ji do té

doby vůbec neznal. Na základní škole oblíbený dějepis se pro mě naopak stal po přechodu na gymnázium díky působení jiného učitele nenáviděným předmětem. Tyto mé zkušenosti a podobná vyprávění mnoha mých studentů mě vedlo k rozhodnutí prozkoumat pomocí empirických dat, do jaké míry působí učitel na žákův vztah k danému předmětu a s tím související přesvědčení o vlastních schopnostech.

Během práce na výzkumu se záhy vynořilo další, původně neplánované téma, které nakonec vytvořilo druhou výzkumnou linii mé disertační práce. Při návštěvě jedné základní školy pracující na prvním stupni podle alternativního výukového programu „Začít spolu“, jsem si všiml nápadně odlišného chování žáků ke svým učitelům. Děti byly uvolněné, plynule komunikovaly mezi sebou navzájem i se svým učitelem, ani náznak strachu nebo obav. Byl jsem také překvapen tím, jakým způsobem uměly reflektovat svou práci. Na konci vyučování, při každodenním závěrečném setkání v kruhu, osmileté děti trefně reflektovaly průběh školního dne a dávaly si navzájem ukázkovou zpětnou vazbu. Takové chování jsem ve standardních třídách pozoroval pouze výjimečně, tady bylo pravidlem. Rozdíl byl natolik markantní, že jsem se rozhodl ověřit mé pozorování výzkumně. Rozšířil jsem proto výzkum o další téma, a sice srovnání standardních tříd a tříd s výukovým systémem „Začít spolu“ v obou hlavních proměnných – edukačním stylu učitelů a vnímané akademické účinnosti žáků.

Jak jsem se později dozvěděl, třídy s výukovým systémem „Začít spolu“ se v ČR objevují v zhruba osmdesáti základních a stopadesáti mateřských školách, učí se tedy podle něj několik tisíc dětí, doposud ale nebylo provedeno hlubší zkoumání efektivity tohoto systému. Moje studie je tedy v českých podmínkách prvním uceleným výzkumem porovnávajícím výsledky edukace ve standardních třídách a třídách „Začít spolu“.

Interpretace výsledků mého tříletého úsilí jsou shrnuty v kapitole Diskuse, stručná sumarizace výstupů pak v kapitole Závěr.

TEORETICKÁ ČÁST

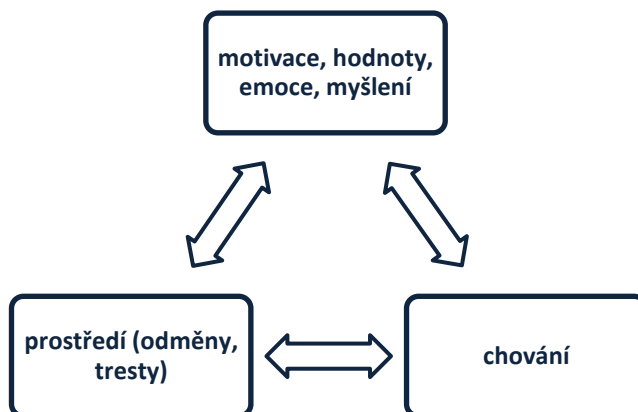
1. Vnímaná osobní účinnost

V díle „Social Foundations of Thought and Action“ z roku 1986 představil Bandura sociálně kognitivní teorii, která zdůrazňuje roli přesvědčení o svých schopnostech. Podle této teorie hraje víra ve vlastní schopnosti zásadní úlohu v oblasti kognitivní, emocionální, motivační i behaviorální. Člověk zde není vnímán jako reaktivní organismus determinovaný pouze prostředím nebo biologickými silami, zdůrazňuje se naopak jeho proaktivnost a schopnost samoregulace (Pajares, Schunk, 2001). Podle Bandury (1986) náš self-systém umožňuje do určité míry kontrolu nad naším myšlením, cítěním a jednáním. Tento self-systém zahrnuje kognitivní a emoční struktury, naši schopnost symbolizace, učení pozorováním, plánování alternativních strategií, regulaci vlastního chování i seberefektivní procesy (Pajares, 1996). Způsob, jakým interpretujeme naše jednání, ovlivňuje a mění naše další aktivity. Tuto teorii je tedy možné vnímat i jako Bandurovu reakci na původní behavioristický přístup, jenž zkoumal jedince jako reaktivní celky tvarované prostředím.

O problematiku vnímané osobní účinnosti byla sociálně kognitivní teorie rozšířena později. Došlo k tomu následkem Bandurových výzkumů zaměřených na rozvoj resilience pacientů trpících fobií. Konkrétně se jednalo o výzkum fobie z hadů, při němž si Bandura uvědomil, že fobie nezasahuje jen určitou část psychického života postižených, ale zásadním způsobem mění celý jejich život. Děje se to především tím způsobem, že pacient, který stále znovu a znovu podléhá fobickému strachu, postupně ztrácí víru, že může ovlivňovat vlastní život. Ve své autobiografii Bandura popisuje, jak mocný dojem na něj udělalo, když mohl pozorovat, jak mizí mnoho let trvající potíže fobických pacientů během krátkého času, co s nimi pracoval na rozvoji jejich vnímané osobní účinnosti (Bandura, 2007). Tyto výzkumy přiměly Banduru k dalšímu hlubšímu zkoumání problematiky přesvědčení o vlastních schopnostech, jehož výsledky shrnul v knize „Self-efficacy: The exercise of control“ z roku 1997.

1.1 Sociálně kognitivní teorie

Sociálně kognitivní teorie vychází z transakčního pojetí vztahu jedince a společnosti. Lidskou existenci podle ní formují tři základní činitelé, kteří jsou vzájemně determinováni obousměrným působením. Jsou to: 1) osobní faktory, 2) chování a 3) vlivy prostředí (Bandura, 2000). Vzájemnou determinaci těchto tří faktorů zobrazuje následující schéma:



Obrázek č. 1 – Bandurův model triadického recipročního determinismu (Bandura, 1997)

Obousměrné šipky triadického modelu naznačují, že lidé jsou formováni působením prostředí a zároveň prostředí aktivně spoluvytvářejí. Jak z modelu dále vyplývá, stejná interaktivita panuje i mezi chováním a vlivy prostředí a chováním a osobními faktory. Zastánci sociálně kognitivní teorie aplikují tento model na nejrůznější oblasti. Jeden z příkladů aplikace uvádí Pajares: badatelé zkoumající sebepojetí (self-concept) ve školním prostředí stále nevyřešili problém, zda je primární víra ve školní úspěšnost, která následně ovlivňuje školní výkonnost, nebo naopak, zda je primární úsilí, z něhož teprve pramení přesvědčení o vlastních schopnostech. Pajares k tomu poznamenává, že takové spory jsou z pohledu sociálně kognitivní teorie bezpředmětné - oba faktory působí podle této teorie současně (vzájemně recipročně), proto nemá smysl uvažovat o kauzalitě (Pajares, Schunk, 2001).

Osobnost je z pohledu sociálně kognitivní teorie charakterizována několika základními schopnostmi:

Schopnost symbolizace. Pomocí symbolizačních procesů lidé strukturují své zkušenosti a současně jim udělují význam. Pomocí vyšších poznávacích procesů můžeme předvídat události, tvořit a plánovat. Bandura k tomu uvádí: „*Mimořádná schopnost reprezentovat události a jejich vztahy v symbolické podobě poskytuje člověku důležitý nástroj pro porozumění svému okolí a pro vytváření a řízení životních podmínek, které se dotýkají prakticky všech aspektů našeho života.*“ (Bandura, 2000, s. 329).

Schopnost zástupného učení. Pro Bandurovu teorii je typické přesvědčení, že významnou roli v procesu učení hrají sociální modely. Lidé mají mimořádnou kapacitu pro učení pozorováním, při němž si uvědomují chyby i dobré postupy jiných lidí. Tento způsob učení zkracuje, jak říká Bandura, „nudný a riskantní“ způsob učení pokusem a omylem. „*Prakticky všechno učení získané z přímých zkušeností může být dosaženo zástupně pozorováním činnosti druhých lidí a důsledků, které z těchto činností plynou.*“ (Bandura, 2000, s. 329).

Schopnost předvídat. Díky této schopnosti si stanovujeme cíle, předvídáme důsledky očekávaných událostí, orientujeme se na takové aktivity, které nám pravděpodobně přinesou zisk, a vyhýbáme se tomu, co by nám mohlo uškodit. Velká část našeho chování je tak ovlivněna právě schopností předvídat.

Schopnost autoregulace. Bandura přikládá schopnosti autoregulace (self-regulation) nemalý význam. Chápe ji jako naši schopnost aktivně utvářet a řídit svůj život a nejednat jen podle toho, co od nás ostatní očekávají. Úspěšný vývoj jedince předpokládá nahrazení vnějších požadavků a sankcí sebeřízením.

Schopnost sebereflexe. Člověk není jen vykonavatelem, nýbrž zároveň i soudcem svých vlastních činů. Schopnost sebereflexe umožňuje člověku rozlišovat mezi správným a chybným myšlením a hraje v sociálně kognitivní teorii jednu z ústředních rolí (Bandura 1997, 2000).

Mezi činiteli ovlivňujícími lidský život, zaujímá podle Bandury ústřední místo přesvědčení o osobní účinnosti (self-efficacy). Vnímaná osobní účinnost zásadní měrou ovlivňuje nejenom výše uvedené schopnosti, ale vůbec všechny psychické procesy (Bandura, 1997). Pajares k tomu dodává, že vnímaná osobní účinnost tvoří skutečné jádro (very core)

sociálně kognitivní teorie (Pajares, 1997). Bandura definuje vnímanou osobní účinnost jako přesvědčení člověka o své schopnosti řídit události, které ovlivňují jeho život (Bandura, 1997). Pokud lidé nevěří, že mohou ovlivňovat výsledky své činnosti, stanovují si nízké cíle a vyhýbají se náročným úkolům. Naopak lidé se silnou vírou ve vlastní účinnost si stanovují vyšší cíle a náročné úkoly přijímají jako výzvu. Míra vnímané osobní účinnosti určuje, kolik úsilí člověk vloží do daného úkolu, jak dlouho vytrvá navzdory různým překážkám a jak bude odolávat nepříznivým situacím, které ho potkají (Pajares, 1996).

1.2 Vztah vnímané osobní účinnosti k příbuzným konstruktům

Vnímaná osobní účinnost v některých ohledech připomíná konstrukt sebepojetí (self-concept), sebehodnocení (self-esteem), případně i Rotterovo místo řízení (locus of control). Bandura si je této příbuznosti vědom, proto se v mnoha textech snaží tyto konstrukty jasně odlišit (Bandura, 1997, 2000). O vnímané osobní účinnosti uvažuje vždy ve vztahu k posuzování vlastních schopností, naproti tomu sebehodnocení vztahuje hlavně k rovině emocionální (posuzování vlastní hodnoty). V případě Rotterova místa řízení se jedná o přesvědčení, jsou-li výsledky našich činů determinovány vlastním úsilím nebo jsou-li spíše dílem vnějších sil. Nejedná se tedy opět o přesvědčení o vlastních schopnostech ve smyslu vnímané osobní účinnosti.

Odlišení vnímané osobní účinnosti a sebepojetí je méně zřetelné. Oba konstrukty mají společné rysy v tom, že představují relativně konkrétní hodnocení úrovně vlastních schopností, ale pocházejí z různých výzkumných tradic a odrážejí různé teoretické koncepty. Bongová a Clark shrnuli ve svých článcích rozdíly mezi oběma konstrukty (Bong, Clark, 1999). Jako hlavní odlišnost považují tito autoři fakt, že vnímaná osobní účinnost vychází vždy ze schopnosti úspěšně řešit určité úkoly. Tyto úkoly jsou vztaženy k určitému konkrétnímu kontextu a specifickému cíli a týkají se budoucích událostí. Oproti tomu koncept sebepojetí zkoumá vlastní hodnocení současných nebo minulých úkolů, které se nejčastěji týkají srovnávání vlastních výkonů v sociálním kontextu. Takto definované rozdíly mezi oběma konstrukty víceméně odpovídají názoru Bandury, který vnímá zásadní rozdíl v tom, že v sebepojetí se koncentrují názory na současné schopnosti

člověka, kdežto vnímaná osobní účinnost se vztahuje vždy k úkolům, které stojí před námi. Je to víra, že mohu zvládnout úkol, který mě čeká (Bandura, 2006).

Toto přesnější vymezení pojmu je důležité především pro jeho měření. Jak vyplývá z výše uvedeného, přesvědčení o vlastních schopnostech měříme v situacích, kdy před námi stojí nějaký náročný úkol, který s sebou přináší různé překážky a úskalí. Z toho důvodu se mnoho výzkumů zaměřilo například na vnímanou osobní účinnost ve vztahu k různým onemocněním (Valentiner a kol. 1996; Lev, Owen, 2000; Bandura, 2005).

Typickou oblastí, v níž hraje vnímaná osobní účinnost důležitou roli, je škola. Žáci jsou každodenně konfrontováni s novými úkoly, které na ně kladou vysoké nároky v mnoha oblastech. Pokud žák v některé studijní oblasti z různých důvodů nevěří, že může uspět, snižuje se jeho výkonnost, klade si nízké cíle a nerozvíjí dále své schopnosti. Ve školní oblasti hovoříme o vnímané akademické účinnosti, o níž pojednávám v samostatné kapitole.

1.3 Vliv vnímané osobní účinnosti na základní psychické procesy

Vnímaná osobní účinnost významně působí na kognitivní, motivační, emocionální i na rozhodovací procesy. Ovlivňuje styl uvažování člověka o sobě samém (zdali jedinec smýšlí sebe-posilujícím nebo sebe-oslabujícím způsobem), zásadně ovlivňuje kvalitu motivačních procesů i míru odolnosti vůči různým překážkám, s nimiž se každodenně setkáváme (Bandura, 2002).

Na kognitivní procesy působí vnímaná osobní účinnost v mnoha podobách. Ovlivňuje například charakter cílů, které jsme si vytknuli. Lidské chování, má-li být účelné, je zaměřeno na osobně hodnotné cíle. Čím silnější je vnímaná osobní účinnost, tím vyšší cíle si před sebe klademe. Přesvědčení o vlastních schopnostech také ovlivňuje podobu scénářů budoucích událostí, které si vytváříme. Při silné vnímané osobní účinnosti máme tendenci představovat si budoucí vývoj pozitivně a věříme, že budeme ve své činnosti úspěšní, což dále podporuje naši aktivitu. Lidé, kteří pochybují o své účinnosti, si častěji představují scénáře, v nichž selžou a nezvládnou dané úkoly. Setrvávají v přesvědčení, že se jejich život bude vyvíjet špatně. To má dalekosáhlé důsledky na jejich budoucí aktivity: při setkání s překážkami, neúspěchy nebo zvýšeným tlakem okolí těmto tlakům podléhají,

předčasně se zdávají, čímž potvrzují své negativní scénáře, které pod tlakem takových událostí dále rozvíjejí.

Vliv vnímané osobní účinnosti na motivační procesy

Vnímaná osobní účinnost hraje rovněž klíčovou roli při řízení vlastní motivace. Bandura (1986) uvádí tři kognitivní motivátory, které jsou silně ovlivněny mírou vnímané osobní účinnosti. Jsou to:

- 1) kauzální atribuce,
- 2) očekávání výsledků a
- 3) poznávací cíle.

ad 1) Lidé s vysokou vnímanou osobní účinností přisuzují své neúspěchy nedostatečnému úsilí, naopak lidé s nízkou vnímanou osobní účinností přisuzují neúspěchy svým malým schopnostem. Kauzální atribuce ovlivňující motivaci, výkonnost a emocionální reakce je sama ovlivňována skrze vnímanou osobní účinnost.

ad 2) V teoriích, které pracují s fenoménem očekávání, je motivace řízena očekáváním budoucích výsledků a jejich subjektivní hodnotou pro člověka. Společně s očekáváním budoucích výsledků ale jednání ovlivňuje i přesvědčení o tom, co mohu („na co mám“). Motivační vliv očekávání je tak částečně řízen i mírou vnímané osobní účinnosti. Existuje mnoho zajímavých možností a výzev, které lidé odmítnou jenom proto, že se domnívají, že pro ně nemají dostatek schopností.

ad 3) Významným kognitivním motivačním mechanismem je stanovování subjektivně přitažlivých cílů. Vnímaná osobní účinnost ovlivňuje tento motivační mechanismus několika způsoby: determinuje, jaké cíle si lidé stanovují, kolik úsilí vynaloží na jejich splnění, jak dlouho odolají tváří tvář překážkám a jak budou odolní vůči neúspěchům.

Vliv vnímané osobní účinnosti na emocionální procesy

Množství stresu a úzkosti, které člověk prožívá při setkání s ohrožujícími nebo obtížně řešitelnými situacemi, je mimo jiné ovlivněno i tím, nakolik si jedinec věří, že v těchto

situacích obstojí. Lidé, kteří nevěří, že mohou takové situace zvládnout, prožívají více úzkosti a stresu. Mají také tendenci přeceňovat hrozby a vidět nebezpečí i tam, kde žádné reálně nehrozí. Stres a úzkost negativně působí na imunitní systém a nedostatečná míra vnímané osobní účinnosti tak může ovlivnit i celkové zdraví člověka (Bandura, 1997).

Vliv vnímané osobní účinnosti na rozhodovací procesy

Také v této oblasti hraje vnímaná osobní účinnost důležitou roli, aniž si to mnohdy uvědomujeme. Typickým příkladem rozhodovacích procesů je volba povolání. Studenti s nízkou mírou vnímané osobní účinnosti volí méně ambiciózní profese, i když by je jejich předchozí výsledky opravňovaly ke smělejšímu cíli. Jejich rozhodování je příliš zatíženo nevěrou v to, že mohou uspět (Bandura, 2000).

1.4 Zdroje vnímané osobní účinnosti

Bandura identifikoval čtyři hlavní zdroje, pomocí nichž člověk rozvíjí vnímanou osobní účinnost (Bandura, 1997):

1. Zážitek vlastního úspěchu (mastery experiences)

Sousloví mastery experiences nemá v češtině přesný ekvivalent. Volný překlad by mohl znít „zkušenost s vlastním úspěchem“ nebo „zážitek vlastního úspěchu“. Jedná se o autentické zkušenosti, které nám přinášejí informace o vlastních zdrojích a možnostech dosáhnout požadovaný cíl. Neúspěchy oslabují vnímanou osobní účinnost, a to zejména tehdy, když vnímaná osobní účinnost nebyla ještě v jedinci pevně ukotvena. Je proto důležité vyvážit je i zážitky úspěšného zvládnání úkolů. Opakované úspěchy v dané oblasti naopak posilují a upevňují přesvědčení o vlastních schopnostech a redukuje působení občasných neúspěchů. Bandura považuje právě tyto zkušenosti za nejdůležitější zdroj rozvoje vnímané osobní účinnosti. Zároveň ale upozorňuje, že lidé, kteří příliš snadno dosahují úspěchů, mohou být málo odolní vůči případným neúspěchům. Silně rozvinutý pocit přesvědčení o vlastních schopnostech je budován hlavně tím, že se člověk učí překonávat překážky a neuhýbat před nimi.

2. Učení pozorováním sociálních modelů

Druhým zdrojem, který Bandura postuloval jako zdroj vnímané osobní účinnosti, jsou zkušenosti s pozorováním sociálních modelů (vicarious experiences). Pro efektivitu těchto zkušeností je přitom důležité, aby daný jedinec vnímal podobnost s daným sociálním modelem a mohl se tak s ním identifikovat. Pozorované úspěchy sociálních modelů posilují v jedinci dojem, že i on může daný úkol zvládnout. Pozorování neúspěchů posiluje pochybnosti a pocit, že daný úkol není možné úspěšně splnit. Obzvláště důležité jsou tyto zkušenosti v situacích, s nimiž nemá daný jedinec ještě dřívější zkušenosti. Pokud v takových chvílích pozoruje nebo dříve pozoroval úspěchy jeho sociálních modelů, posiluje se tím i jeho vlastní osobní účinnost pro zvládnutí daných úkolů.

3. Sociální přesvědčování (social persuasion)

Třetí cestou rozvoje vnímané osobní účinnosti je přesvědčování. Lidé, kteří od svého okolí slychají, že mají schopnosti proto, aby uspěli v dané oblasti, vyvíjejí větší úsilí než ti, kteří jsou svým okolím sráženi, a je v nich podporován pocit vlastní neschopnosti. Přesvědčování ale může být i negativní. Pokud někdo opakovaně slyší, že jeho schopnosti nejsou dostatečné, může jeho motivace klesnout na minimum. V případě přesvědčování ale Bandura (1997) varuje před nepřiměřeností. Pokud je jedinec přehnaně přesvědčován o vlastních schopnostech, které jsou ve skutečnosti nižší, než je mu předkládáno, dostaví se při prvních neúspěších zklamání a znechucení, které podvazuje další aktivitu jedince.

4. Omezení stresových situací

Čtvrtým zdrojem rozvíjejícím vnímanou osobní účinnost je omezování stresových situací a vyhledávání takových, u nichž pravděpodobněji dosáhneme úspěchu než neúspěchu. Stres a negativní nálada oslabují vnímanou osobní účinnost; pozitivní nálada vnímanou osobní účinnost posiluje. Bandura (1997) také upozorňuje, že s tímto tématem souvisí celková tělesná kondice a citlivé vnímání tělových impulzů, které umožňuje předcházet pocitu vyčerpanosti.

1.5 Vývoj vnímané osobní účinnosti

Nedávné longitudinální výzkumy zjistily, že v průběhu vzdělávacího procesu vnímaná osobní účinnost klesá, až se v období středoškolského studia takřka minimalizuje (Doll, Brehm, Zucker, 2014). Podobně studie Jacobsové a kol. (2002) prokázala, že přesvědčení o vlastních schopnostech od počátku základní školy až do konce střední školy postupně klesají s přibývajícím věkem. Během tohoto výzkumu se navíc nepodařilo zjistit určitý moment, kdy se tento trend zastaví (Jacobs a kol., 2002). Závěrům těchto výzkumů odpovídají i výstupy dřívějších prací, v nichž se také projevil pokles míry přesvědčení o vlastních schopnostech v transitorním období přechodu na druhý stupeň (Alexander, Entwisle, 1988; Eccles a kol., 1993; Marsh, 1989).

Tento pokles je možné sledovat specificky v různých studijních předmětech, v nichž se ovšem projevuje v různé míře. Ecclesová a kol. (1993) zjistila, že si adolescenti věří v angličtině dokonce víc, než děti na prvním stupni, což se ale už neděje v matematice. Marsh (1989) zase vysledoval pokles vnímané osobní účinnosti v tělesných aktivitách v prepubertě, v pubertě a adolescenci se naopak projevil mírný vzestup. Tuto skutečnost autoři vysvětlují mimo jiné tím, že děti potřebují mít v tomto období pocit, že mohou věci ovlivňovat, což se při tělesných aktivitách děje mnohdy ve větší míře než v klasických školních předmětech (děti si mohou zvolit sport i výkonnostní úroveň).

Další aspekt související s klesající vnímanou osobní účinností v tranzitorním období mezi prvním a druhým stupněm vidí Wigfield a kol. (1997) v tom, jakou hodnotu připisují žáci jednotlivým předmětům. Jeho longitudinální studie zaznamenala výrazný pokles ve vnímání hodnoty hudby a sportu a postupný pokles hodnoty matematiky a čtení. Poněkud odlišné výsledky ve vývoji připisování hodnot jednotlivým předmětům zjistila Ecclesová a kol. (1993), která rovněž zmiňuje pokles v subjektivním vnímání hodnoty matematiky a sportu, hodnota angličtiny ale u žáků neklesala a později dokonce stoupala. Vztah mezi hodnotami a vnímanou osobní účinností zkoumaly také Boucheyová a Harterová (2005). Jejich výzkum ukázal, že výkon v různých předmětech může být u různých dětí sice podobný, ale jejich sebevědomí se přitom mění v závislosti na tom, jakou hodnotu danému předmětu připisují. Slabší výkonnost souvisí s nižším sebevědomím u těch žáků, kteří vnímají také nízkou subjektivní hodnotu daného předmětu. Ecclesová se společně s Wigfieldem (1995) domnívají, že přesvědčení o vlastních schopnostech ovlivňuje

subjektivní hodnotu daného předmětu, což ve svém důsledku souvisí i s učebními výsledky. Jinými slovy řečeno, pokud se děti cítí kompetentní v rámci nějakého předmětu, pravděpodobněji si budou také daného předmětu více cenit. Aspekt subjektivní hodnoty daného předmětu a vnímané osobní účinnosti se tedy navzájem pozitivně ovlivňují.

1.6 Výzkumy vnímané osobní účinnosti v posledních letech

Výzkumy vnímané osobní účinnosti pokračují s nezmenšenou intenzitou i v posledních letech. Vedle tradičních výzkumných témat, jakými jsou například souvislost vnímané osobní účinnosti s akademickou úspěšností nebo medicínskou problematikou, se rozšiřuje tématický záběr o další oblasti. Sümer a Harma (2015) zkoumají souvislost vnímané osobní účinnosti s typem attachmentové vazby. Výsledky jejich studie ukazují, že úzkostná vazba dítěte k rodičům může být prediktorem akademické úspěšnosti dítěte. Zajímavým zjištěním této studie je skutečnost, že zde existuje výraznější souvislost napříč mezi pohlavími. Úzkostná vazba k matce má silnější vliv na úzkostnost syna než dcery a rovněž tak na synovu akademickou účinnost. Naopak úzkostná vazba k otci významněji ovlivňuje prožitek úzkosti u dcery i její akademickou účinnost, než je tomu u syna. Souvislost výchovného působení rodičů s akademickou účinností žáků potvrdila také nedávná studie Kunga a Lee (2016). Tito autoři zkoumali působení rodičů na matematické dovednosti jejich dětí. Zjistili, že vliv rodičů lze rozčlenit do tří komponent: rodičovská očekávání, způsob zadávání instrukcí a míra rodičovské podpory vůči dítěti. Ukázalo se, že tyto komponenty působení rodičů nepřímo ovlivňují matematické dovednosti dětí, přičemž jako mediátor zde působí právě vnímaná akademická účinnost dítěte.

Relativně novým výzkumným trendem je zkoumání souvislosti vnímané osobní účinnosti s konstrukty typickými pro psychologii zdraví nebo pro pozitivní psychologii. Jedním z takových konstruktů je naděje, kterou v devadesátých letech Snyder (1995) definoval jako poznávací proces umožňující jednotlivcům plánovat a vyhodnocovat úspěšnost v dosahování cílů. Studie Feldmana a Kuboty (2015) zkoumala souvislost naděje, vnímané akademické účinnosti a prospěchu žáků. Výsledkem bylo zjištění, že generalizovaná naděje žáka predikuje jeho vnímanou akademickou účinnost a vnímaná akademická účinnost predikuje školní prospěch.

Feldmanova a Kubotova práce také přispěla k dlouhodobé diskuzi na téma oprávněnosti konstruktů celkové osobní účinnosti (general self-efficacy). Autoři totiž použili jak škály měřící celkovou vnímanou osobní účinností, tak škálu měřící specifickou akademickou účinností (v tomto případě ve vztahu k matematice). Na rozdíl od specifické škály, škála měřící celkovou účinností spolehlivě nepredikovala prospěch žáka, navíc se neprokázala ani významná souvislost mezi výsledky celkové a specifické vnímané osobní účinnosti (o této problematice obšírněji pojednávám v empirické části disertační práce v kapitole věnované měření vnímané osobní účinnosti).

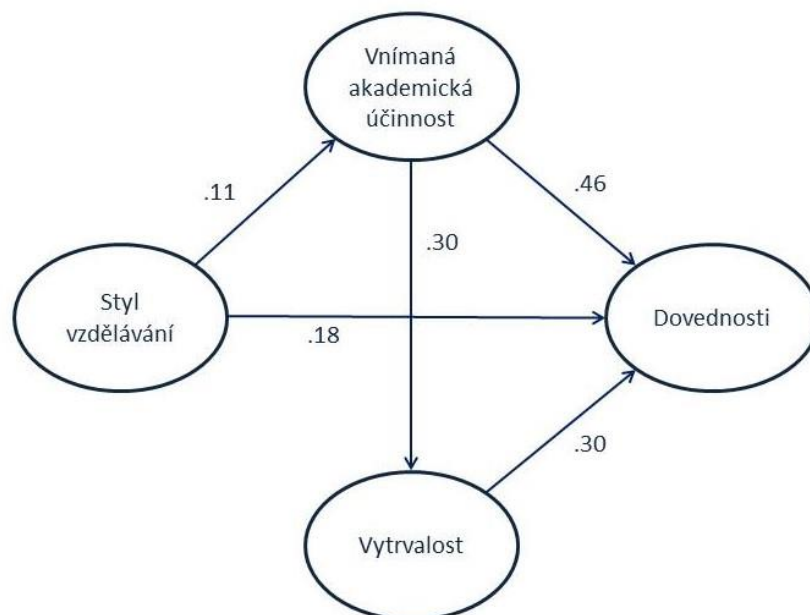
Konstrukt životní pohody (wellbeing) patří mezi nejčastěji zkoumaná témata posledních let a není tedy divu, že se výzkumníci zaměřili i na souvislost životní pohody a vnímané osobní účinnosti. Paciellová a kol. (2016) rozčlenila respondenty z řad studentů VŠ do čtyř skupin podle míry vnímané osobní účinnosti. Studenti ze skupin s vyšší mírou vnímané osobní účinnosti vykazovali významně vyšší míru životní pohody a naopak. Také práce Yapa a Baharudina (2015) došla k závěru, že vnímaná osobní účinnost může být jedním z důležitých zdrojů životní pohody.

Objevují se i výzkumy, které dokládají souvislost vnímané osobní účinnosti se syndromem vyhoření. Yu, Chae s Changa (2016) zkoumali vztah mezi perfekcionismem, syndromem vyhoření a vnímanou osobní účinností, přičemž zjistili, že v tomto vztahu hraje vnímaná osobní účinnost roli mediátora. Respondenti, jimiž byli studenti medicíny, vykazovali nižší míru rizika k syndromu vyhoření, pokud měli vyšší míru vnímané osobní účinnosti.

1.7 Vnímaná akademická účinnost

Jak jsem zmínil v předchozí kapitole, prvopočátky zkoumání vnímané osobní účinnosti otevřely výzkumy resilience. Podstata tohoto konstruktů je ale nerozlučně spjata s výkonovými situacemi, v nichž hraje přesvědčení o vlastních schopnostech klíčovou roli (Bandura, 1986). Není proto divu, že se záhy pozornost výzkumníků přenesla do školního prostředí a v rámci teorie vnímané osobní účinnosti se vydělila samostatná „sekce“, zkoumající osobní účinnost v souvislosti se školními výsledky, motivací, angažovaností žáků při učebních aktivitách a celé řady dalších aspektů života žáků. Objevil se také nový pojem vnímaná akademická účinnost (academic self-efficacy), kterou Pajares a Schunk

(2001) definují jako přesvědčení žáka o jeho schopnosti uspět v školní úkolové situaci na požadované úrovni. Schunk patří mezi průkopníky výzkumů vnímané akademické účinnosti a jako jeden z prvních popsal souvislost tohoto konstruktů s dalšími složkami vzdělávacího procesu – viz obrázek č. 2 (Schunk, 1984).



Obrázek č. 2 – Souvislost vnímané akademické účinnosti s jinými složkami vzdělávacího procesu (Schunk, 1984)

Schunkovy výzkumy prokázaly, že se žáci liší nejenom v kognitivní úrovni, ale také v míře jejich vnímané akademické účinnosti, tedy v síle přesvědčení o svých intelektuálních schopnostech v dané oblasti. Zároveň se ukázalo, že se žáci liší i v tom, jakým způsobem interpretují vlastní úspěchy či neúspěchy, což ve svém důsledku znamená, že stejný výkon může mít u různých žáků odlišný efekt na jejich vnímanou akademickou účinnost (Schunk, Pajares, 2002).

Pravděpodobně nejobširněji byla studována souvislost mezi vnímanou akademickou účinností a školními výsledky (Bong, 2001; Brown, Lent, Larkin, 1986; Hackett a kol., 1992). Jak se ukázalo, přesvědčení o vlastních schopnostech pozitivně posiluje úsilí a vytrvalost, což se následně odráží i ve výkonnosti (Lent, Brown, Larkin, 1984). Vnímaná akademická účinnost je také silnějším prediktorem školních výsledků než demografické proměnné (Zajacova, Lynch, Espenshade, 2005). Chemers, Hu a Garcia (2001) potvrdili

hypotézu, že žáci s vyšší mírou vnímané akademické účinnosti mají ve vztahu k učení vyšší očekávání, což pozitivně ovlivňuje jejich školní výkonnost.

První výzkumy akademické účinnosti odstartovaly intenzivní zkoumání vnímané akademické účinnosti v dalších letech, které odkrylo celou řadu pozoruhodných souvislostí: žáci se silnou vnímanou akademickou účinností mají hlubší vnitřní motivaci k akademickým činnostem, kladou si před sebe náročnější cíle a pociťují k nim silnější závazek (Elliot, 1999; Phan, 2010). S větší pravděpodobností budou také vnímat obtížné úkoly jako výzvy, které zvládnou, spíše než jako hrozby, kterým se chtějí vyhnout (Chemers, Hu, Garcia, 2001). Žáci s vyšší mírou vnímané akademické účinnosti prožívají méně stresu a těší se lepší psychické pohodě, rychleji se vyrovnávají s případným selháním a svůj neúspěch připisují převážně vlastnímu nedostatečnému úsilí nebo nedostatku dovedností a znalostí, což se snaží v budoucnu napravit (Solberg, Gusavac, 1998).

Vyšší míra vnímané akademické účinnosti také pozitivně koreluje se zapojováním žáků do různých sociálních aktivit, což posiluje jejich pocit sounáležitosti se studijním prostředím (Gore, Leuwerke, Turley, 2016). Naopak žáci se slabou vnímanou akademickou účinností jsou přesvědčeni o tom, že věci jsou těžší, než ve skutečnosti jsou, čímž v sobě posilují prožívání stresu, deprese a úzkosti. Takoví žáci obvykle připisují svůj neúspěch vlastním nízkým schopnostem, navíc jsou přesvědčeni o tom, že se jedná o jejich vrozenou a trvalou charakteristiku (Pajares, Schunk, 2001). Silnější vnímaná akademická účinnost rozvíjí účinnější využívání kognitivních a metakognitivních strategií, čímž pozitivně působí na školní výkonnost žáků (Chemers, Hu, Garcia, 2001; Greene, Miller, 1996).

Studie Tripathiho a kol. (2015) zaměřila svou pozornost na problematiku prokrastinace studentů VŠ. Výsledky potvrdily negativní korelaci mezi akademickou účinností studentů a prokrastinací. Podle autorů nestačí pro zvládnání prokrastinace pouze vyšší míra akademické účinnosti, ale rovněž seberegulativní dovednosti. Kombinace vnímané akademické účinnosti a seberegulativních dovedností vysvětlila 34 % variance akademické prokrastinace respondentů. Ze školního prostředí pochází také studie Fida a kol. (2016), zabývající se vztahem vnímané akademické účinnosti a tendencí k podvádění. Studenti s vyšší mírou akademické účinnosti podváděli méně, dá se tedy říci, že akademická účinnost působí v tomto smyslu jako protektivní faktor.

Disethova studie (2011) zkoumala souvislost vnímané akademické účinnosti a učebních strategií směřujících k hlubšímu porozumění (deep learning strategies). Studenti vybavení těmito učebními strategiemi přemýšlí v souvislostech, vyznačují se intrinsickou motivací, hlubším zájmem o daný předmět, aktivním vyhledáváním nových materiálů, ptají se po smyslu věci a fakta nepřejímají bez ověření. Opakem jsou studenti, kteří se orientují pouze na bezmyšlenkovité učení faktů bez souvislostí. Autor došel k závěru, že vyšší míra vnímané akademické účinnosti posiluje učební strategie směřující k hlubšímu porozumění.

Vnímaná akademická účinnost byla zkoumána i v českém prostředí. Urbánek s Čermákem (1996) na vzorku 220 dětí ve věku 11 až 14 let zjistili, že vnímaná akademická účinnost souvisí s hodnocením školního výkonu. Tuto souvislost autoři prokázali jak na úrovni sebeposouzení, tak i při posuzování rodiči a učitelem.

Celkově se dá říci, že žáci s vyšší mírou vnímané akademické účinnosti mají hlubší vztah k učení. Efektivněji plánují svůj čas, lépe zhodnocují a regulují svoje učební úsilí a umí lépe aplikovat poznatky a dovednosti v praxi (Fenollar, Roman, Cuestas, 2007; Miller, Green, 1996).

Genderové rozdíly

Několik studií, uskutečněných na různých vzdělávacích stupních, naznačily ve vztahu k různým vyučovacím předmětům rozdíly mezi úrovní vnímané akademické účinnosti u chlapců a dívek. Podle výsledků těchto výzkumů mají dívky obvykle nižší úroveň vnímané akademické účinnosti než chlapci v předmětech jako jsou matematika, přírodní vědy nebo podnikání, tedy v oborech, které jsou tradičně vnímány jako spíše mužské domény (Hackett, 1985; Wilson, Kickul, Marlino, 2007). Pajares (2002) zkoumal genderové rozdíly ve vnímané akademické účinnosti a zjistil v tomto ohledu rozdíly. Dívky si díky vyšší autoregulaci v průběhu dospívání více důvěřují při včasné dokončování úkolů, samostatné přípravě nebo zapamatování informací během vyučování. Naproti tomu chlapci mají tendenci potvrzovat si vnímanou akademickou účinnost v úkolech, které dobře znají a v nichž si důvěřují (Pajares, 2002). Vysvětlení tohoto jevu souvisí s tím, že chlapci - na rozdíl od děvčat - jiným způsobem interpretují a vyhodnocují informace týkající se vnímané akademické účinnosti (Usher, Pajares, 2008). U dívek se vytváří převážně na základě zpětné vazby (zejména od rodičů a učitelů). U chlapců se vytváří nejčastěji formou

zástupných zkušenosti skrze sociální modely (Usher, Pajares, 2008). Jiné studie ale takové rozdíly nepotvrdily. Například výzkum Lenta, Browna a Larkina (1986) neprokázal, že by u vysokoškoláků z technických oborů byly mezi muži a ženami v úrovni vnímané akademické účinnosti statisticky významné rozdíly.

Celkově se závěry výzkumů týkajících se rozdílů ve vnímané akademické účinnosti mezi pohlavími jeví jako velmi nekonzistentní. O jasnější pohled na tuto problematiku se pokusila Huangova metaanalýza z roku 2013. Huang (2013) analyzoval 187 studií, které zkoumaly genderové rozdíly ve vnímané akademické účinnosti, a došel k závěru, že ženy vykazují vyšší vnímanou akademickou účinnost než muži v oblasti jazykové a umělecké, muži zase mívají vyšší vnímanou akademickou účinnost v matematice, informatice a společenských vědách.

1.7.1 Ovlivňování vnímané akademické účinnosti žáků

Výzkumníci na poli vnímané akademické účinnosti samozřejmě nezkoumají tento konstrukt jen na úrovni základního výzkumu, ale snaží se také o aplikování těchto poznatků do praxe. Příkladem může být Pajaresova práce, v níž autor zformuloval celkem 30 doporučení pro učitele, jak budovat a rozvíjet vnímanou akademickou účinnost žáků (Pajares, 2006). Z myšlenek Pajarese vybírám následující:

- Rozvoj samotného sebevědomí není tak důležitý jako rozvoj konkrétních dovedností. Náročnost učiva by měla být přiměřená, aby žáky učení motivovalo, ne ochromilo. Odměnou má být samo zvládnutí zadaného úkolu.
- Vnímanou osobní účinnost žáků neposilujeme tím způsobem, že je chráníme před prohrou či neúspěchem, ale tím, že žáky vedeme k tomu, aby se učili s prohrou vyrovnat a poučit se z ní. Je přitom třeba vést žáky k sebereflexi a sebehodnocení.
- Významnou roli hrají v tomto procesu vrstevníci. Jednak mohou sloužit jako pozitivní sociální modely, na druhou stranu zde vzniká riziko srovnávání se s druhými. Měli bychom proto pomoci žákům, aby si vytvořili vlastní kritéria hodnocení osobních výsledků.

- Je dobré oceňovat žákovu upřímnou snahu a vytrvalost. Rizikem je ovšem prázdná neupřímná chvála, která posílení vnímané osobní účinnosti určitě nepřispívá. Chválit by se měla spíš snaha než schopnosti.
- Je důležité rozvíjet emoční inteligenci žáků, zejména pak porozumění vlastním pocitům při promýšlení nějakého plánu. S emoční inteligencí souvisí i rozpoznávání strategií, kterými se člověk oslabuje. Jednou z nich je vyvíjení minimálního úsilí v činnostech, u nichž nevěří úspěchu nebo podceňování sebe sama.
- Učitel by také měl vést žáky k rozumnému stanovování krátkodobých cílů, které jsou lépe stravitelné než vzdálené cíle. Blízké cíle mají navíc tu výhodu, že zvyšují vnímanou osobní účinnost, protože žák může získat bezprostřední zpětnou vazbu.
- Důležitá je podpora optimismu a pozitivního pohledu na svět.

1.7.2 Vnímaná osobní účinnost učitelů

Výzkumy vnímané osobní účinnosti v prostředí školy nemohly pominout ani otázku, do jaké míry ovlivňuje efektivitu učitelovy práce jeho vlastní vnímaná účinnost v oblasti profesních kompetencí. Tyto studie potvrdily Bandurovu tezi, že učitelova vnímaná osobní účinnost predikuje efektivitu učitelova působení během vyučování. Jak se ukázalo, učitel s vysokou vnímanou osobní účinností vynakládá více úsilí při přípravě na vyučování a při výuce má vyšší nároky na žáky (Ross, Bruce 2007; Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998). Gibsonová a Dembo (1984) se zabývali otázkou, do jaké míry jsou učitelé přesvědčeni o tom, že mohou motivovat obtížně vzdělatelné studenty a pozitivně ovlivňovat rizikové faktory ohrožující výsledky studentů (nepříznivé rodinné prostředí, vrstevníci). Závěry této práce naznačují, že učitelé s vysokou vnímanou osobní účinností věří, že tito žáci jsou za podmínky učitelova zvýšeného úsilí, dobré přípravy a volby vhodných vyučovacích metod vzdělatelní. Zároveň věří, že takový přístup ze strany učitele může u žáků působit pozitivně proti jinak nepříznivým vlivům okolí. Naopak učitelé s nízkou mírou osobní účinnosti nevěří, že by u nemotivovaných žáků mohli něco podstatného změnit a jsou rovněž skeptičtí v otázce možného působení proti nepříznivým vlivům prostředí. Gibsonová a Dembo rovněž provedli analýzu chování učitelů při vyučování. V ní došli k

závěru, že učitelé s vysokou vnímanou osobní účinností věnují při hodině více času akademickým aktivitám, poskytují žákům s učitelskými obtížemi více podpory a ocenění jejich úspěchů. Učitelé s nízkou osobní účinností tráví více času při hodině neučebními aktivitami, snadno odsuzují studenty, pokud neplní rychle úkoly a kritizují je za jejich selhání.

Další výzkumy prokázaly, že silná vnímaná osobní účinnost učitele pozitivně ovlivňuje následující oblasti (Podell, Soodak, 1993; Evers, Brouwers, Tomic, 2002):

- učitelovo úsilí a odolnost v náročných situacích,
- zavádění nových didaktických postupů,
- výkon a školní úspěšnost žáků.

Přesvědčení učitele o jeho vlastních profesních schopnostech působí na efektivitu jeho vyučovacích postupů, což následně ovlivňuje i úspěšnost žáků. Toto přesvědčení se projevuje i v jeho chování vůči žákům. Celá řada výzkumníků se proto pokoušela popsat charakteristické rysy chování učitele s vysokou vnímanou osobní účinností (Cousins, Walker, 2000; Ross, Bruce, 2007; Saklofske, Michayluk, Randhawa, 1988; Tschannen-Moran, Hoy, 2001). Z klíčových charakteristik vybírám následující:

- věnuje více času tomu, aby studenta navedl k správné odpovědi na otázku,
- dává žákům více problémových úloh, než úloh, při nichž žáci jen reprodukují vědomosti,
- častěji zapojuje studenty do diskuzí,
- projevuje širší rejstřík dovedností v řízení třídy,
- častěji používá skupinovou práci,
- věnuje více času slabším žákům,
- bývá otevřený vůči novým idejím,
- častěji volí náročnější učební postupy.

2. Výchovné a edukační styly

Výchovné styly rodičů a edukační styly učitelů patří mezi dlouhodobě zkoumané oblasti sociální a pedagogické psychologie. První podnět k těmto výzkumům dala Lewinova práce z konce 30. let 20. století (Lewin, Lippitt, White, 1939). Lewinovu práci můžeme bezpochyby označit za průkopnickou. Jeho rozlišení tří základních stylů vedení skupin je dodnes známo i laické veřejnosti a určilo směr výzkumu na mnoho let. Vzhledem k tomu, že většina autorů zabývajících se tímto tématem přímo nebo nepřímo odkazuje na Lewinovy výzkumy, začnu tuto kapitolu shrnutím klíčových poznatků Lewinovy studie.

2.1 Lewinovy výzkumy

Lewin si po příchodu do Spojených států v roce 1933 všimnul rozdílů mezi stylem výchovy v jeho rodném Německu, kde převažovala direktivnost, vyžadování poslušnosti, disciplíny a stylem výchovy v USA, kde byla dětem ponechána větší volnost (Plháková, 2006). S kolegy Lippitem a Whitem se rozhodl prozkoumat možnou souvislost mezi stylem řízení skupin a agresivitou jejich členů. Kládl si otázky po příčinách tak odlišných vzorců skupinového chování, jakými jsou vzdor proti autoritě, apatická submisivita vůči autoritativní dominanci nebo útoky proti jedincům z jiných skupin. Na základě několika experimentů se Lewinovi a jeho kolegům podařilo potvrdit hypotézu, že v pozadí těchto jevů hraje důležitou roli odlišný způsob řízení skupin. Definoval přitom tři základní styly vedení skupin: styl autoritativní, demokratický a liberální (Lewin, Lippitt, White, 1939).

Jeden z prvních experimentů na toto téma uskutečnil Lewinův kolega Lippitt, jenž pracoval se skupinami desetiletých chlapců. Tyto chlapce rozdělil do čtyř skupin, v nichž pracovali po dobu tří měsíců na určitém úkolu. Každých šest týdnů se ve skupinách střídali čtyři vedoucí, kteří vedli skupinu buď autoritativním, demokratickým nebo liberálním stylem. Během experimentu identifikovali autoři studie několik typických vzorců chování vedoucích (tabulka č.1):

Autoritativní styl	Demokratický styl	Liberální styl
1. Veškeré rozhodování, záměry, cíle jsou určovány vedoucím skupiny.	1. Záměry a cíle skupiny jsou výsledkem skupinové diskuse a skupinového rozhodování, kterému vedoucí napomáhá a je jím podporováno.	1. Naprostá svoboda při skupinovém nebo individuálním rozhodování, kterého se vedoucí neúčastní.
2. Jednotlivé kroky a techniky vedoucí ke skupinovému cíli jsou určovány vedoucím skupiny v časových intervalech, které on sám stanoví. Budoucí kroky jsou tedy členům skupiny do značné míry neznámé.	2. Budoucí postup kroků se vytváří během prvních diskuzí. Je znám celkový přehled jednotlivých kroků. Vedoucí předkládá na výběr více možností, ze kterých skupina volí optimální řešení.	2. Vedoucí přináší různé podkladové materiály. Pokud někomu něco není jasné, ptá se vedoucího, ten se ale zapojuje do diskuse jen v případě, je-li dotazován.
3. Vedoucí obvykle určuje, kdo a s kým bude pracovat na dílčích úkolech.	3. Členové skupiny mají svobodu v tom, s kým a v jaké skupině budou pracovat.	3. Vedoucí se těchto procesů neúčastní.
4. Vedoucí se snaží být „osobní“ při hodnocení nebo kritice práce členů skupiny. Neúčastní se aktivně práce ve skupině, s výjimkou demonstrací.	4. Vedoucí se snaží být „objektivní“, při hodnocení nebo kritice práce členů skupiny vychází z faktů. Během skupinových aktivit chce být regulérním členem skupiny.	4. Vedoucí se velmi zřídka vyjadřuje k práci členů skupiny (pouze, je-li tázán). Aktivit se neúčastní.

Tabulka č. 1 – Hlavní rysy stylů vedení skupin podle Lewina (Lewin, Lippitt, White, 1939)

Experiment vedl k mnoha závěrům, z nichž vybírám následující:

- V autoritativně vedené skupině se až osmkrát častěji vyskytovala agresivita, než ve skupině vedené demokraticky.
- Agresivita byla vždy zaměřena na „obětního beránka“, na autoritativního vůdce ani jednou.
- V některých případech vedl autoritativní styl řízení k extrémně neagresivnímu až apatickému chování chlapců. Toto apatické chování bylo zapříčiněno silným represivním vlivem vedoucího. Pokud vedoucí odešel z místnosti, agresivita se výrazně zvýšila.

- Hlavní roli při výskytu agresivity ve skupině hrálo rostoucí napětí, omezený prostor pro svobodný pohyb a rigidita ve skupinové struktuře.

Tento klasický experiment z konce třicátých let významně ovlivnil celou řadu dalších výzkumníků, kteří na Lewinovo vymezení tří stylů řízení skupin odkazují, modifikují je nebo různě doplňují. Lewin inspiroval psychology práce, kteří rozpracovali jeho původní koncept do nejrůznějších modelů manažerského řízení. Mezi pracovními psychology na Lewina navázali například Tannenbaum a Schmidt (1973), Likert, nebo Blake s Moutonovou (Blake a kol., 1968).

Vývoj výzkumů stylů řízení se postupně ubíral k přesvědčení, že neexistuje jeden ideální styl vedení skupin. Existují jen styly v určitých podmínkách vhodnější, méně vhodné a nevhodné. Úkolem vedoucího je pochopit a osvojit si různé styly vedení, které aplikuje s ohledem na situaci a další podmínky řízení. Zohledňování situačních proměnných, jakými jsou například ostatní členové pracovní skupiny (podřízení, spolupracovníci a jejich znalosti, motivace, osobnostní charakteristiky) nebo úkoly a cíle organizace, vedlo k další diferenciaci výzkumů vedení pracovních skupin (situacionalizovaný přístup, transformační a transakční leadership apod.).

Patrný je také Lewinův vliv na psychology zabývající se výchovou v rodinách a na výzkumníky z oblasti pedagogické psychologie, kteří aplikovali jeho poznatky do prostředí školy (edukační styly učitele). V odborné literatuře je přitom větší prostor věnován rodičovským výchovným stylům, z nichž vyšly i koncepce klasifikující styly vedení třídy. Pro pochopení současných koncepcí edukačních stylů učitele, které tvoří jednu z hlavních proměnných empirické části mé disertační práce, je proto důležité porozumět i vývoji výzkumů rodičovských výchovných stylů.

2.2 Výchovné styly v rodině

Autoři zabývající se výchovnými styly v rodině představili v druhé polovině dvacátého století velké množství koncepcí, jejichž cílem bylo popsat klíčové aspekty rodičovské výchovy. Často se v nich objevují podobné pojmy, jimž různí autoři připisují odlišný význam. Typickým příkladem je Baumrindové pojem „autoritativní výchovný styl“, jenž

má v pojetí této autorky zcela jiný význam než původní Lewinův termín. Cílem této kapitoly bude proto vedle představení klíčových koncepcí výchovných stylů i objasnění významu obdobných termínů v pojetí různých autorů.

Záměr výzkumníků definovat jednotlivé druhy výchovných stylů se postupně přesunul k dvoudimenzionálnímu přístupu, který se jako leitmotiv začal objevovat ve většině prací.

První dimenze se vztahuje k emocionálnímu aspektu výchovného stylu. Schaefer (1959) hovoří o *vřelosti* vs. *hostilitě*, Grolnicková (2012) přináší termín *angažovanost* (involvement), Baumrindová (1966) *vstřícnost* (responsiveness), Čáp (Čáp, Mareš, 2007) zobecnil tuto dimenzi pojmem *emoční vztah*, přičemž jeden pól tvoří emoční vztah kladný a druhý emoční vztah záporný.

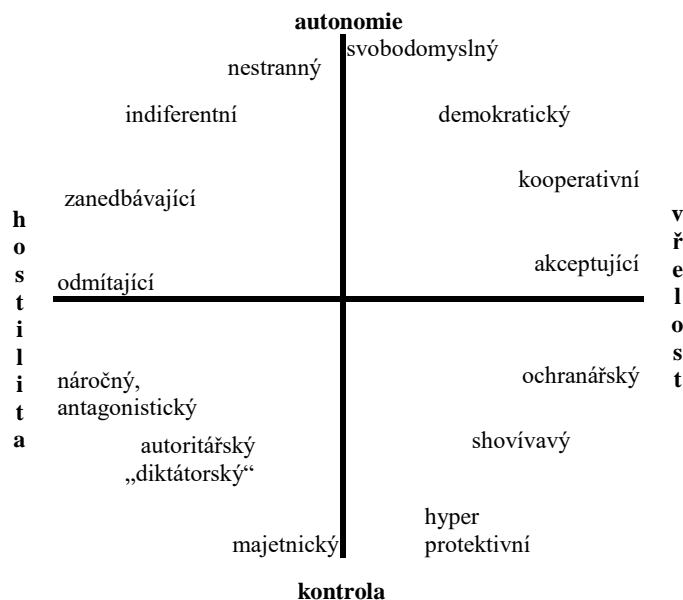
Druhá dimenze je definována mírou kontroly (řízení) ze strany rodičů. Schaefer (1959) tuto dimenzi pojmenoval *autonomie* vs. *kontrola*, Baumrindová (1966) rozlišuje *nedůsledné řízení* vs. *pevné řízení*, Deci s Ryanem *kontrolující* vs. *autonomii podporující* styl (Deci, Ryan, 1996), Čáp (Čáp, Mareš, 2007) jde v tomto smyslu ještě dál a rozlišuje čtyři *stupně řízení* - *slabé, střední, silné, rozporuplné*.

Kombinace obou dimenzí nám nabízí více možností, jak popsat působení vychovatelů, než tomu bylo v případě izolovaných kategorií jednotlivých stylů. Tyto dvě dimenze jsou obsaženy v různých podobách i v následujícím přehledu nejdůležitějších koncepcí rodičovských výchovných stylů.

2.2.1 Schaeferův model dvou dimenzí rodičovských postojů

Schaeferova práce z konce padesátých let navazuje, stejně jako v případě autorů zabývajících se styly řízení pracovních skupin, na původní Lewinovy výzkumy (Schaefer, 1959). Lewinovu stopu tedy můžeme pozorovat i v prvních výzkumech stylů výchovy v rodině. Schaefer ale došel k závěru, že dělení na autoritativní, demokratický a liberální styl výchovy není dostačující, neboť plně nereflektuje pestrost výchovných přístupů, s nimiž se výzkumníci setkávali při pozorování rodinných interakcí. K překonání nedostatků Lewinova modelu byl Schaeferem formulován model dvou dimenzí rodičovských postojů. Schaefer (1959) rozlišil dimenzi *vřelost* vs. *hostilita* a dimenzi *autonomie* vs. *kontrola*. Jak je patrné z obrázku č. 3, ve srovnání s původními třemi

Lewinovými kategoriemi umožňuje dvoudimenzionální model mnohem jemněji odstínit různé projevy chování rodičů vůči dětem.



Obrázek č. 3 – Schaeferův model dvou dimenzí rodičovských postojů (Schaefer, 1959)

2.2.2 Rodičovské styly výchovy podle Baumrindové

Významným podnětem ve výzkumech rodičovských výchovných stylů se stala práce Baumrindové, jež novým způsobem rozpracovala původní Lewinovy výchovné styly (Baumrind, 1966, 1971). Baumrindová na začátku sedmdesátých let uskutečnila longitudinální studii, při níž pozorovala interakce mezi rodiči a dětmi v předškolním věku a na prvním stupni základní školy. Děti i rodiče pozorovala jak ve školních, tak v domácích podmínkách, přičemž data odvozená z pozorování následně doplnila ještě o rozhovory s rodiči. Výsledkem této studie bylo definování tří stylů rodičovské výchovy: styl shovívavý, autoritářský a autoritativní.

Faktorová analýza vzorců chování rodičů přivedla později autorku k definování dvou klíčových faktorů ovlivňujících styl rodičovské výchovy:

1. Vstřícnost (responsiveness)

Faktor vstřícnosti se pohybuje mezi póly vysoce citlivého, vstřícného přístupu až po projevy odmítání.¹ Baumrindová definuje vstřícnost jako vzájemné ovlivňování dítěte a pečovatele s cílem dosáhnout synchronních interakcí, tak jak o nich hovoří např. Bowlby v teorii attachmentu. „*Při vysoké míře vstřícnosti rodič záměrně podporuje individualitu a sebeprosazování dítěte, přičemž se snaží být vůči dítěti podpůrný, naladěný a vycházet vstříc jeho potřebám.*“ (Baumrind, 1996, s. 410). Zároveň vůči dítěti projevuje vřelost, reciprocitu a snaží se o co nejvíc jasnou a otevřenou komunikaci.

2. Nároky (demandingness)

Faktor nároků variuje mezi póly vysokých nároků ze strany rodičů vůči dítěti na straně jedné a minimálních požadavků na straně druhé. Podle Baumrindové obsahuje dimenze nároků projevy chování jako přímá konfrontace, kontrola, důslednost, disciplína. Dimenze nároků vypovídá o tom, do jaké míry jsou rodiče důslední ve snaze integrovat dítě do rodiny a společenství.

Kombinací původních tří stylů výchovy a dvoudimenzionálního modelu definuje autorka jednotlivé styly rodičovské výchovy následovně:

- **Autoritativní styl** = vysoká míra senzitivity a zároveň vysoká míra nároků
Jedná se o velmi citlivý, vstřícný, vřelý styl výchovy, který zároveň klade na děti vysoké nároky. Autoritativní rodiče projevují vůči svým dětem vysoká očekávání a spíše se snaží děti odměňovat při jejich naplňování, než trestat, pokud se očekávání nenaplnují. Zároveň mají tendenci dětem objasňovat důvody, proč od nich tolik čekají, vyjasňují pravidla, dávají dětem prostor k vyjádření názoru, často o věcech diskutují. Komunikace mezi rodiči a dětmi bývá vřelá, otevřená.
- **Shovívavý styl** = vysoká míra senzitivity, nízká míra nároků
Rodiče dítě netrestají, stavějí se převážně kladně k požadavkům a touhám dítěte. Kladou na dítě málo požadavků ohledně domácích prací a pořádku. Probírají s dítětem

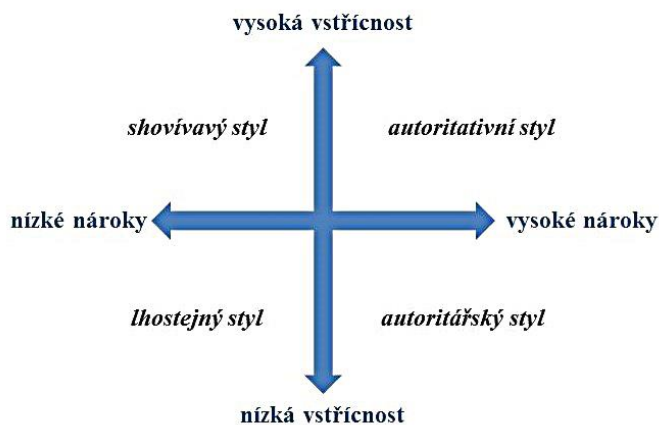
¹ Termín „responsiveness“ bývá překládán do češtiny jako „vřelost“. Vzhledem k tomu, že Baumrindová rozlišuje ve svých textech „responsiveness“ a „warmth“, domnívám se, že je vhodnější překládat „responsiveness“ jako „vstřícnost“ ve smyslu schopnosti přiměřených odpovědí na podněty dítěte, čemuž odpovídá obsah definice termínu „responsiveness“ podle Baumrindové (1996).

různá rozhodnutí, vysvětlují mu pravidla. Povolují dítěti, aby si do značné míry samo řídilo denní činnosti (jídlo, spánek).

- **Autoritářský styl** = nízká míra senzitivity, vysoká míra nároků
Rodiče vyžadují přísnou poslušnost, často dítě trestají při neuposlechnutí příkazu nebo nesplnění úkolu. Omezují dialog a nemají tendenci vysvětlovat dítěti příkazy. Odměňují udržování pořádku a splnění zadaného úkolu.

Martin, Maccobyová a Jacklinová (1981) později znovu testovali Baumrindové tři výchovné styly a dvoudimenzionální model na větším populačním vzorku, přičemž došli k závěru, že je třeba doplnit tyto tři styly ještě o styl čtvrtý - lhostejný (uninvolved). Lhostejný výchovný styl, jak název napovídá, se ze strany rodičů projevuje malým zájmem o dítě, zanedbáváním péče, minimálními nároky. Rodiče jsou vůči dítěti odtažití, chladní nebo podráždění (Martin, Maccoby, Jacklin, 1981).

Tyto nové poznatky implementovala Baumrindová do své koncepce a v pozdějších textech již pracuje i se stylem lhostejným (Baumrind, 1996). Toto pojetí můžeme graficky znázornit modelem dvou na sobě nezávislých dimenzí, v nichž každý kvadrant odpovídá jednomu výchovnému stylu:



Obrázek č. 4 – Dimenze výchovných stylů podle Baumrindové

Baumrindová pokračovala ve výše zmíněné longitudinální studii až do devadesátých let, kdy dosáhli její respondenti přibližně patnácti let. V této době rozšířila čtyři výchovné styly (včetně lhostejného stylu Martina a Maccobyové) na celkově osm různých výchovných stylů. Vycházela přitom z míry vyváženosti dimenzí senzitivity a nároků v jednotlivých stylech (Tabulka č. 2).

styl	vyváženost výchovného stylu = nároky x senzitivita	charakteristika
autoritářský direktivní	vysoce nevyvážený	nízká vstřícnost, vysoké nároky vysoká neodbytnost (intrusive)
neautoritářský direktivní	mírně nevyvážený	vysoké nároky, mírná vstřícnost a neodbytnost
shovívavý	vysoce nevyvážený	nízké nároky, vysoká vstřícnost
demokratický	mírně nevyvážený	mírné nároky, vysoká vstřícnost
odmítající, hostilní	vyvážený	nízké nároky, nízká vstřícnost
zanedbávající	vyvážený	nízké nároky, nízká vstřícnost
přiměřený (good-enough)	vyvážený	mírné nároky, mírná vstřícnost
autoritativní	vyvážený	vysoké nároky, vysoká vstřícnost

Tabulka č. 2 – Baumrindové osm výchovných stylů (Baumrind, 1996)

Tabulka č. 3 ukazuje, jaký efekt mají výchovné styly členěné podle původní kategorizace Baumrindové na vývoj dítěte. Jedná se o přehled, kterým shrnula Arnettová (2012) výsledky výzkumů efektů výchovných stylů v amerických bělošských rodinách. Kulturní podmíněnost efektu výchovných stylů je třeba zdůraznit, neboť jejich působení nelze automaticky přenášet na jiné kultury, jak podrobněji uvádím v kapitole č. 4.4.

Autoritativní styl	Autoritářský styl	Shovívavý styl	Lhostejný styl
nezávislost	závislost	nezodpovědnost	impulsivita
kreativita	pasivita	konformita	poruchy chování
sebevědomí	konformita	nezralost	předčasný sexuální život
dobré sociální dovednosti			užívání drog

Tabulka č. 3 – Osobnostní rysy a projevy chování dětí ve vztahu k výchovným stylům rodičů v bělošských rodinách střední třídy (Arnett, 2012)

Kritika konceptu výchovných stylů Baumrindové

Výsledky celoživotního výzkumného zájmu Baumrindové o problematiku výchovných stylů můžeme považovat za určitý milník tohoto oboru. Baumrindová určila další směr bádání, zároveň ale její práce vzbudila i kritické ohlasy. Jedním z nich byla studie Lewisové (1981). Lewisová reaguje na to, že Baumrindová ve svém díle preferuje autoritativní styl založený na vysoké míře řízení dítěte, kterou Lewisová v Baumrindové pojetí považuje za nadměrnou. Svou argumentaci staví mimo jiné na poznacích atribuční teorie, podle níž silná vnější kontrola chování podkopává internalizaci zdravých hodnot a postojů. Jinými slovy řečeno, pokud dítě nepodléhá příliš velké rodičovské kontrole, je pravděpodobné, že jeho chování nebude motivováno jen odměnami nebo strachem z trestu, ale bude vycházet spíše z vnitřní motivace. Lewisová tvrdí, že to není silná rodičovská kontrola, která v autoritativním rodičovském stylu podporuje zdravý vývoj dítěte. Jako klíčový aspekt vnímá spíše společné domlouvání pravidel a vzájemný respekt.

Baumrindová reagovala na kritiku Lewisové odmítavě (Baumrind, 1983). Ve své odpovědi zdůraznila rozdíl mezi nadměrným řízením, jak o něm psala Lewisová, a pevným řízením (firm control), které nadále považuje za optimální. Jako příklady pevného řízení, uvádí povinnost dítěte podílet se na drobných pracích v domácnosti, u starších dětí samostatnost při přípravě jídla, dokončování věcí, které má dítě vykonat apod. Je přitom důležité, jsou-li tyto požadavky dítěti kladeny formou autoritativní nebo autoritářskou. Zde Baumrindová vidí hranici mezi tím, kdy může pevné vedení dítě rozvíjet nebo oslabovat.

Kritika Lewisové otevřela důležité téma, a sice jaký obsah připisujeme pojmu „řízení“ (kontrola). Také tento pojem má mnoho významů a je třeba ho zpřesňovat. Tématem řízení se zabývá Grolnicková (2012), jež se rovněž kriticky vyjádřila k některým názorům Baumrindové. Grolnicková se zamýšlí nad pojmem „pevné řízení“ a dochází k závěru, že pokud chápeme tento termín ve smyslu „být pro dítě autoritou“ (nikoliv liberální), dávat dítěti hranice a přiměřené úkoly nebo sledovat chování dítěte, pak se jedná o jednoznačně přínosný aspekt výchovy. Pokud ovšem chápeme řízení ve smyslu tlaku na dítě, přehnané vyžadování poslušnosti, odmítání diskuse, nerespektování pohledu dítěte nebo odmítání jeho iniciativnosti, může takové řízení vývoj ovlivnit negativně. Grolnicková si uvědomuje, že Baumrindová zastává první z uvedených pojetí řízení a uznává, že řízení ve výše uvedeném pozitivním smyslu slova je pro výchovu důležité. Na rozdíl od

Baumrindové ale akcentuje daleko více význam kontextu, v němž se výchovná situace odehrává. Každá situace vyžaduje jiné intervence a nelze proto upřednostnit jeden styl. Grolnicková klade zvláštní důraz na to, aby se při výchově zohledňovaly potřeby dítěte, zejména pak respekt k potřebě kompetentnosti a autonomie. Odkazuje tím přímo k Deciho a Ryanově teorii sebedeterminace, která podrobně prozkoumala rizika kontrolujícího výchovného stylu a zdůraznila význam základních psychických potřeb (Deci, Ryan, 1996).

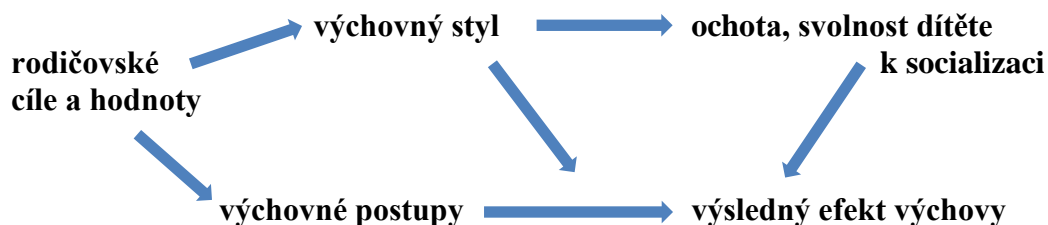
2.2.3 Integrativní model Darlingové a Steinberga

Darlingová a Steinberg (1993) si kladli otázku po příčinách rozdílných efektů stejných výchovných stylů, jaké zjistil například Dornbusch a kol. (1987). Na základě analýzy modelů stylů výchovy různých autorů identifikovali tři klíčové faktory, které determinují výchovné procesy a ovlivňují tak vývoj dítěte. Jedná se o:

- 1) hodnoty a cíle, z nichž rodiče vycházejí v jejich úsilí o socializaci dítěte,
- 2) výchovné postupy rodičů a
- 3) postoje, které projevují rodiče vůči dítěti.

Darlingová a Steinberg připomínají některé výhrady vůči různým koncepcím výchovných stylů, které spočívají především v tom, že jednotlivé koncepce neobjasňují mechanismy, kterými rodiče působí na děti. Navrhují proto rozlišovat mezi výchovným stylem a výchovným postupem, tedy mezi obecnými charakteristikami stylu a konkrétními behaviorálními projevy rodičů vůči dětem. Výchovný styl chápou jako navozování celkového emočního klimatu v rodině, který významně ovlivňuje výchovné postupy. Výchovnými postupy rozumí záměrné jednání rodičů, které má za cíl ovlivňovat, případně měnit chování dětí. Tyto postupy se mohou značně lišit i v rámci jednotlivých stylů, natož pak mezi nimi. Například autoritativní rodiče mohou v jednom případě trvat na tom, že musí mít dítě nejdříve splněny všechny úkoly do školy a teprve potom se může věnovat svým zájmům. V jiných rodinách to může být zcela naopak, přitom obě rodiny vykazují rysy autoritativního stylu. Výchovné postupy mohou být více či méně efektivní v závislosti na emočním klimatu, který rodiče vytvářejí. Je to právě kvalita emočního klimatu, která podle autorů nakonec určuje, jak jsou děti ochotné přijímat jednotlivé výchovné postupy. Na základě analýzy různých výchovných stylů došli tito autoři k vlastnímu integrativnímu

modelu, v němž se pokouší objasnit příčinné souvislosti mezi jednotlivými faktory, které vstupují do procesu výchovy (obrázek č. 5).



Obrázek č. 5 – Integrativní model výchovy Darlingové a Steinberga (1993)

2.2.4 Čápův model devíti polí

K pozoruhodným výsledkům českého psychologického výzkumu patří vytvoření původního Čápovaly analyticko - syntetického modelu stylů výchovy, zjednodušeně nazývaného model devíti polí. Čáp začal se svými kolegy pracovat na tématu stylů výchovy již v šedesátých letech, tedy zhruba ve stejné době, kdy se touto problematikou začala zabývat Baumrindová. V devadesátých letech Čáp představil komplexní analyticko – syntetický model (viz tabulka č. 4), v němž rozlišuje celkem devět způsobů výchovy. Klíčovým momentem ve způsobu výchovy je podle Čápa emoční vztah dospělého k dítěti, stejnou váhu ale přikládá i výchovnému řízení. Tyto dvě komponenty také tvoří základní dvě dimenze modelu, z nichž lze odvodit devět stylů výchovy. Model devíti polí umožňuje daleko jemněji rozlišit pestrou škálu způsobů výchovy v rodině, i přesto jeho autor dodává, že jde jen o zjednodušené schéma a zdůrazňuje, že výchovný styl je pouze jedním z mnoha faktorů, které ovlivňují vývoj dítěte. „V mnoha případech také může být nepříznivý způsob výchovy v rodině – např. záporný emoční vztah k dítěti – vyvážen, kompenzován jinou osobou, např. někým z prarodičů, učitelů, trenérů či přátel.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 319).

		ŘÍZENÍ			
EMOČNÍ VZTAH	silné	střední	slabé	rozporné	
záporný	1 výchova autokratická, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem	
záporně-kladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný				
kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem	
extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem		

Tabulka č. 4 – Čápův model devíti polí (Čáp, Mareš, 2007)

2.3 Výchovné styly v kontextu teorie komunikace

DeVito (2008) shrnuje vývoj pojetí mezilidské komunikace od lineární koncepce, podle níž mluvčí mluví a posluchač naslouchá, přes interakční model, v němž se oba účastníci střídají v pozici mluvčího a posluchače, až po současné chápání komunikace jako transakčního procesu, při němž všichni přítomní aktéři ve stejném okamžiku fungují jako posluchači i mluvčí, kteří na sebe v mnohovrstevnatém procesu verbální a neverbální komunikace navzájem působí. Z pohledu transakčního modelu působí teorie výchovných a edukačních stylů jako forma lineárního pojetí komunikace, neboť staví na jednostranném popisu chování vychovatele. Může tak vzniknout dojem, že ve výchově platí vzorec, že působení výchovného stylu A formuje automaticky osobnost typu B.

Několik studií se z toho důvodu zaměřilo na oboustranný efekt vzájemných interakcí mezi rodičem a dítětem, případně učitelem a žákem. Jak se ukázalo, není to jenom dospělý vychovatel, kdo svým výchovným nebo edukačním stylem ovlivňuje chování a prožívání dítěte, ale zároveň dítě ovlivňuje chování dospělého a potažmo jeho výchovný styl. Například studie Smithové a kol. (2004) prokázala, že prediktorem vzrůstajícího

negativního chování matek vůči svým dětem ve věku 2 – 4 let byly projevy neposlušnosti u jejich dětí. Podobně Combs-Rontová a kol. (2009) došla k závěru, že negativní rodičovské intervence matek v předškolním období predikovaly negativní projevy chování jejich dětí v domácím i školním kontextu. Recipročně k tomu negativní projevy předškoláků v domácím i školním prostředí predikovaly projevy negativního chování jejich matek. Scaramellová a Leve (2004) hovoří o „donucovacích interakčních cyklech“ (coercive interaction cycles), jimiž mají autoři na mysli vzájemně se posilující projevy hostility a negativních emocí mezi matkou a dítětem.

Dítě tedy v tomto procesu není jen pasivním příjemcem výchovných intervencí vychovatelů, ale aktivně se na tomto procesu podílí. Zvláště výrazně se to projevuje u dětí s různými poruchami chování nebo temperamentem, který Thomas a Chessová nazývají nesnadný (difficult) temperament (Goldsmith a kol., 1987). Definují tak projevy chování vyznačující se nepravidelností biologických funkcí, odmítavými reakcemi na nové podněty, obtížnou adaptací na změny nebo častou negativní náladou. Souvislost nesnadného temperamentu dětí (ve smyslu definice Thomase a Chessové) a chování jejich rodičů zkoumala studie Fagotové a Gauvainové (Fagot, Gauvain, 1997). Tyto autorky zjistily, že děti s nesnadným temperamentem dostávají sice od svých matek více zpětných vazeb, než jiné děti, většinou se ale jedná o projevy nesouhlasu, napomínání nebo fyzických trestů. Děti s nesnadným temperamentem tedy do jisté míry samy o sobě zvyšují riziko negativního chování rodičů (Hinde, Tamplin, Barrett, 1993).

Nejenom děti formuje chování jejich rodičů, ale i rodiče bývají ovlivňováni chováním svých dětí. Jak k tomu trefně uvádí Arnettová (2012), může se pak přihodit, že dítě „donutí“ své rodiče změnit výchovný styl. Nejčastěji se to děje u agresivních dětí, které ignorují vysvětlování pravidel a pokusy o laskavé autoritativní vedení. Z pocitu ztráty autority a bezradnosti rodiče v takových situacích sahají po autoritářských výchovných metodách (Arnett, 2012). Zvláště u dětí s poruchami chování nebo nesnadným temperamentem může být pro rodiče těžké zachovat klid a nepodléhat emocím. Tato skutečnost ale nemůže nic změnit na tom, že vztah rodič – dítě je vždy asymetrický a rodič je – na rozdíl od dítěte – za své chování odpovědný. Jen rodič může vědomě přetrnout bludný kruh vzájemně se posilující negativity a přizpůsobit vhodně svůj výchovný styl chování dítěte.

2.4 Kulturní podmíněnost výchovných stylů

Jednu z důležitých linií výzkumů výchovných stylů představují mezinárodní srovnávací studie, z jejichž závěrů vyplývá, že výchovný styl musíme nahlížet vždy v kontextu tradic dané kultury. Kulturní podmíněnost rodičovských výchovných stylů dokládají například práce srovnávající pojetí výchovy v euroamerické bělošské kultuře s kulturními tradicemi Asiatů nebo Afroameričanů. Chaová (1994, 2001) se ve svých výzkumech dlouhodobě věnuje srovnání západního stylu výchovy s výchovnými praktikami čínských rodin. Zdůrazňuje, že není možné automaticky přenášet koncepty rodičovských výchovných stylů vytvořené v podmínkách západní bělošské kultury na jiné kultury. Dokumentuje to na příkladu výzkumů Baumrindové, jejichž závěry vyznívají jednoznačně pro autoritativní styl výchovy a v neprospěch výchovy autoritářské, případně shovívavé. Výchova čínských dětí byla přitom z pohledu klasifikace Baumrindové opakovaně shledána jako autoritářská a silně kontrolující (Chiu, 1987; Lin, Fu, 1990) a dalo by se tedy předpokládat, že se to negativně projeví i na výsledcích těchto žáků. Dornbusch a kol. (1987) ale zjistil, že školní výsledky čínských studentů, kteří sami označili styl výchovy svých rodičů jako autoritářský, dosahují nadprůměrné úrovně a jsou srovnatelné s efekty výchovy autoritativní. Co se týká rozložení jednotlivých výchovných stylů mezi různými etniky, zjistil Dornbusch, že nejenom asijské, ale i černošské a hispánské rodiny vykazovaly vyšší podíl autoritářského stylu a menší podíl autoritativního stylu než rodiny bělošské. Shovívavý styl byl ve srovnání s bělošskými rodinami méně častý u černošských rodin, u hispánských rodin naopak častější, stejně tak jako u rodin asijských.

K pozoruhodným výstupům práce Dornbusche a kol. patří také fakt, že etnické rozdíly ovlivňují efektivitu působení jednotlivých výchovných stylů na školní známky. Mezi asijskými studenty byl nejvýraznějším prediktorem známek autoritářský styl výchovy, u stylů autoritativního a shovívavého nebyla u asijských studentů nalezena statisticky významná souvislost. U afroameričanů nebyla zjištěna žádná statisticky významná souvislost mezi výchovným stylem a školními známkami. Nejsilnější souvislost byla zjištěna mezi autoritativním stylem výchovy a známkami u dětí z bělošských rodin (Dornbusch a kol., 1987).

Chaová (1994) souhlasí s tím, že z pohledu západních rodičovských stylů mohou vyznívat tradiční čínské výchovné postupy jako autoritářské. Upozorňuje ale na rozdíly, díky nimž

pojem „autoritářský styl“, ve smyslu Baumrindové teorie, nevystihuje přesně způsob, jakým výchova v asijských rodinách probíhá. Například pojem „přísnost“ je v euroamerické bělošské populaci často spjat s manifestací postoje dominance, nedůvěry nebo agresivity. V asijské kultuře je přísnost spojena s rodičovskou starostlivostí a zájmem o dítě. Zvýšená kontrola dětí ze strany asijských rodičů nemusí být podle této autorky projevem dominance, jedná se spíše o styl řízení zaměřený na důsledné strukturování a organizování času, jehož cílem je bezproblémový chod rodiny a podpora rodinné harmonie. Chaová (1994) z těchto důvodů navrhuje pro označení tohoto typu výchovy v asijských rodinách nový termín „trénink“, jímž má na mysli cílené nacvičování požadovaných způsobů chování. Jak také upozorňuje, důležitou hodnotou, na níž se tento způsob výchovy často zaměřuje, jsou školní úspěchy, což vysvětluje mnohdy nadprůměrný školní prospěch asijských studentů.

Myšlenky Chaové odpovídají i dalším výzkumům. Deverová a Karabenick (2011) v rozsáhlém výzkumu s vzorkem 3602 studentů ze 198 školních tříd zjistili, že u asijských studentů (konkrétně se jednalo o Vietnamce žijící v USA) predikuje dobré školní výsledky autoritářský edukační styl učitelů. K zajímavým výsledkům tohoto výzkumu patří také fakt, že autoritářský edukační styl učitelů pozitivně ovlivňoval nejenom výsledky, ale i zájem vietnamských studentů o vyučovací předměty. Jinak ovšem působil edukační styl učitelů na Hispánce a bělošskou skupinu studentů. V těchto případech pozitivně ovlivňoval výsledky žáků styl autoritativní. Ještě více překvapivý výstup této studie ale představuje skutečnost, že vyšší míra péče a starostlivosti ze strany učitelů byla napříč všech etnických skupin spojena s nižší mírou zájmu o vyučovací předmět a vyšší míra tlaku ze strany učitelů pozitivně korelovala s lepšími školními výsledky.

U Afroameričanů byl podobně jako u Asiatů pozorován příklon k autoritářskému výchovnému stylu. Častou hodnotou, která je v těchto rodinách vyžadována, je poslušnost a respekt k autoritám. Výjimečné nejsou ani tělesné tresty, které afroamerické rodiny často považují za vhodný výchovný postup, jímž se zvyšuje poslušnost k rodičům nebo respekt k učení. V některých případech byla jako motivace používání tělesných trestů uváděna snaha zvýšit odolnost dětí v nebezpečném prostředí, v němž tyto děti žily (Baumrind, 1994).

Vysvětlení zcela odlišných efektů různých výchovných stylů na rozdílná etnika nabízí Kellarová a Ottová (2009). Tyto autorky se domnívají, že zde působí odlišné socializační cíle jednotlivých kultur. Zatímco rodiče euroamerické kulturní tradice podporují cíle, jako jsou nezávislost, soutěživost, sebevyjádření, rodiče z asijských kultur akcentují respekt k rodičům, poslušnost, podřízení individuality celku. Tyto socializační cíle pak působí na každodenní chování rodičů vůči dětem a formují tím i jejich rodičovský výchovný styl.

2.5 Optimální výchovný styl

Cílem výzkumů výchovných stylů je jednak stanovení klíčových aspektů výchovy, současně s tím ale také hledání odpovědi na otázku, jak který výchovný styl působí na vývoj osobnosti dítěte. Tím se otevírá otázka, jestli je možné definovat optimální výchovný styl, který nejlépe přispívá zdravému vývoji jedince.

Čáp (Čáp, Mareš, 2007) se v tomto ohledu vyjadřuje celkem jednoznačně. Optimální styl rodinné výchovy je podle něj založen na kladném emočním vztahu v kombinaci se střední mírou řízení. Jak autor uvádí, tento styl výchovy je spjat se svědomitostí, dobrým sebeovládáním, stabilitou, absencí dominance. V kazuistikách, které analyzoval Čáp během výzkumů, se přitom stejné charakterové rysy objevují i u dětí, které vyrůstaly formovány stylem výchovy osmého pole (extrémně kladný vztah v kombinaci se slabým řízením). Čáp si to vysvětluje tím, že tyto děti se natolik silně identifikovaly s rodiči, že samy dodržovaly požadavky a normy, takže rodiče mohli přejít k slabému řízení.

Mezi způsoby výchovy, které nepřináší příznivý výchovný efekt, uvádí Čáp styly z pole prvního, druhého a třetího (viz tabulka č. 4). U dospívajících z pole třetího byla pozorována menší svědomitost až nesvědomitost, slabé sebeovládání, výrazná emoční labilita a sklon k dominanci. Tytéž vlastnosti, i když v menší míře, se objevovaly i u mladistvých z pole druhého. Podobně nepříznivě vyznívá styl výchovy autokratický, obsažený v prvním poli. Tento styl je nepříznivý především pro chlapce, méně pro děvčata, která jsou více svědomitá, ale zároveň více labilní a hůře se ovládají. I tyto závěry jsou ale do jisté míry relativní. Výzkumy například ukázaly, že i při „příznivém“ způsobu výchovy (pole páté, osmé, čtvrté) se u mnoha mladistvých vyskytují některé nepříznivé rysy osobnosti, jakou je závislost na autoritě. Naopak mladiství, kteří prošli některým z tzv.

„nepříznivých“ stylů výchovy (pole třetí a druhé), byli často vybaveni příznivými osobnostními vlastnostmi jako podnikavá družnost nebo samostatnost (Čáp, Mareš, 2007).

Baumrindová (1966, 1983, 1996) se v otázce optimálního stylu přiklání ke stylu autoritativnímu, který vnímá jako syntézu stylu shovívavého a autoritářského. Ty pro ni představují dva krajní protiklady a hodnotí je jako méně vhodné než styl autoritativní. Rodič preferující styl shovívavý klade na dítě minimum požadavků, přiznává dítěti vysokou odpovědnost a nechává výchově do značné míry volný průběh. Na opačném pólu výchovy stojí autoritářský styl, v němž rodič preferuje hodnoty poslušnosti, staví se do role vedoucí autority a neváhá použít i násilí, aby si vynutil na dítěti bezvýhradné dodržování pravidel. Dichotomii poslušnost vs. autonomie, které tyto dva styly představují, vnímá Baumrindová jako falešnou a je přesvědčena o tom, že se tyto dva krajní póly navzájem nevylučují. *„Z pohledu autoritativního modelu výchovy se poslušnost a autonomie dítěte jeví jako dvě na sobě závislé kategorie, které se nevylučují. Děti jsou obvykle podporovány v tom, aby se chovaly prosociálně a zároveň samostatně řešily morální problémy. Vedeme je k tomu, aby respektovaly dospělou autoritu a zároveň se učily přemýšlet nezávisle. Autoritativní styl necharakterizuje ani čistě svévolné vynucování poslušnosti (jako u autoritářského stylu) nebo vyhýbání se vnějším motivátorům a zvnějšku zavedeným pravidlům (jako u shovívavého stylu).“* (Baumrind, 1996, s. 412).

Výchovné styly byly zkoumány i v souvislosti se školní úspěšností, sebepojetím nebo pozitivními postoji adolescentů. Výzkumníci se nejčastěji shodují na tom, že nejpříznivěji působí na školní výsledky autoritativní styl, tak jak jej definuje Baumrindová. Toto přesvědčení potvrdila práce Ponga a kol. (2005), v níž autoři zjistili silnější korelaci mezi školními známkami a autoritativním stylem výchovy, než mezi známkami a stylem autoritářským nebo shovívavým. Také Darlingová a Steinberg (1993) zdůrazňují význam autoritativního výchovného stylu a považují ho za spolehlivý prediktor kognitivních kompetencí v období puberty a adolescence. Weissová a Schwarz (1996) ve své studii potvrzují v obecné rovině významnou roli výchovného stylu a dochází k závěru, že autoritativní, demokratické a nedirektivní způsoby výchovy přispívají k budování pozitivních postojů v dospívání. Aunola a kol. (2000) zastává názor, že autoritativní styl výchovy působí na vývoj dítěte nejpříznivěji. Mladiství, kteří vyrůstali v prostředí autoritativního stylu výchovy, vykazují širší repertoár adaptivních strategií v období dospívání, mezi něž patří schopnost sebepodpory a zvýšená sebedůvěra, což se pozitivně

projevuje i v oblasti motivace. Juangová se Silbereisenem (2002) prokázali statisticky významnou souvislost mezi přesvědčením dospívajících o zvládnání školních úkolů a některými charakteristickými projevy autoritativního výchovného stylu (vřelost rodičů, zájem o školní aktivity dítěte, diskuse o školních tématech).

V posledních letech se pozornost výzkumníků zaměřuje často na souvislost výchovného působení rodičů na emocionalitu jejich dětí. Davidovová s Grusecovou (2006) zkoumaly působení faktoru vstřícnosti (responsiveness) na schopnost dětí zvládat negativní emoce a stres. Vstřícnost definují jako schopnost přiměřených, vstřícných reakcí (odpovědí) na potřeby dítěte. Rodiče skórující nízko ve škále vstřícnosti jsou odmítaví, lhostejní až hostilní. Opakem jsou rodiče vstřícní, povzbudiví, podporující. Stejně jako Baumrindová, rozlišují i tyto autorky mezi vstřícností a vřelostí (warmth). Jsou přesvědčeny o tom, že se jedná o různé faktory, které působí do značné míry separátně. Rodiče, kteří citlivě vnímají stres u svých dětí a podle toho přiměřeně reagují (vysoká míra vstřícnosti) tím zároveň pozitivně rozvíjejí schopnost jejich dětí regulovat negativní emoce. Rodiče s vysokou mírou vřelosti (warmth) svým přístupem u dětí podporují a rozvíjejí pozitivní emoce vůči sobě i svým vrstevníkům.

Na otázku po optimálním výchovném nebo edukačním stylu tedy není snadné odpovědět. Vývoj vztahu k dítěti se v západní kultuře v posledním půlstoletí přiklání směrem k respektující výchově založené na kladném emočním vztahu (podrobněji o tomto tématu pojednávám v kapitole Výchovné a edukační styly z historické perspektivy). Za všechny reprezentanty tohoto proudu je možné jmenovat například celosvětově rozšířený Gordonův výchovný systém (Gordon, 2012) nebo Dreikursovy výchovné postupy (Dreikurs, Grunwald, 2003). Mezinárodní srovnávací studie uvedené v minulé kapitole nás ale upozorňují na fakt, že pro některá etnika není takový přístup vlastní a jeho dogmatické prosazování by mohlo být ve svých důsledcích kontraproduktivní. To může vyvolat dojem relativizace významu jednotlivých výchovných stylů a pocit, že vše je možné, že záleží jen na situaci a kulturních souvislostech. Taková relativizace ale určitě není na místě.

Jaká je tedy hranice mezi přijatelným a nepřijatelným výchovným stylem?

Osobně vnímám tuto hranici tam, kde dospělý vychovatel přijímá roli autority, která si své postavení vynucuje mocensky nadřazenými projevy chování ve spojení se záporným emočním vztahem. Mezi typické projevy takového přístupu patří ponižování,

zesměšňování, ironizování, manipulace, fyzické tresty, vyhrožování, zastrašování, nadměrné trestání a podobně. Pokud vyloučíme podobné ryze autoritářské projevy chování, které jsou pro mě za hranicí přijatelného, mohu souhlasit s Gillernovou, která v souvislosti s edukačními styly učitelů uvádí: „(...) *neexistuje jediný „správný“ či „nesprávný“ styl. Učitel působící v současné škole má vědět, že každý aspekt edukačního procesu je důležitý, umí se orientovat v tom, který styl je vhodný pro kterou situaci a je přiměřené, když je schopen využívat různé styly vedení žáků s ohledem na konkrétní edukační i vztahovou situaci ve škole.*“ (Gillernová, 2013a, s. 6)

Ve školství nastavují hranici přijatelného edukačního stylu učitele svým způsobem i výchovně vzdělávací cíle popsané v základních kurikulárních dokumentech, zejména v Rámcovém vzdělávacím program pro základní vzdělávání (RVP). V něm je stanoveno, že principem současného vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí žáků (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní). Když se zaměříme například na kompetenci sociální a personální, definuje její obsah RVP následovně: „*Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.*“ a dále: „*podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 12). Pokud chce učitel opravdu účinně rozvíjet takto stanovené kompetence žáků, nelze tak činit v atmosféře napětí strachu a mocenského přístupu založeného na dominanci. RVP tak nepřímou vylučuje autoritářský postoj učitele, který rozvíjí v žácích hlavně poslušnost a disciplínu.

Souhlasím s Kellerovou a Ottovou (2009), že se za různými variacemi chování dospělých vychovatelů vůči dětem skrývají hlubší hodnoty a socializační cíle, které toto chování motivují. Rodič by si měl být těchto skrytých motivací vědom a své výchovné intervence používat záměrně. Mertin (2013) připomíná, že v návalu každodenních úkolů není nic výjimečného, když rodičům občas „ujedou nervy“, což ale nevyvazuje rodiče z odpovědnosti za způsob, jakým se ke svému dítěti vztahují. Pokud klademe na rodiče odpovědnost za jejich výchovný styl, mělo by to dvojnásob platit pro edukační styl učitele, neboť učitelé „*jsou profesionálové na edukaci a vykonávají ve škole své povolání. V rámci*

výkonu povolání přestávají být soukromé osoby a musí naplnit atributy profese (a samozřejmě i zaměstnání). Korektní a odborně odpovídající chování a jednání jsou u nich stejně bezpodmínečné jako oblek u bankéře nebo sterilní nástroje u chirurga." (Mertin, 2013, s. 46). Edukační styl učitele by měl být záměrný a odpovídat cílům, které učitel sleduje. Pokud chce učitel rozvíjet kompetence občanské, sociální nebo personální, jak to požaduje RVP, musí cíleně pracovat s pravidly třídy, dávat žákům prostor pro diskusi, kultivovat jejich schopnost týmové spolupráce, sebereflexi a tomu přizpůsobit edukační styl.

Na otázku po optimálním výchovném nebo edukačním stylu jsem se doposud pokoušel odpovědět z pozice dospělého vychovatele, který uvažuje o tom, co je pro dítě nejlepší. Úplně jiná perspektiva se nám ale otevírá ve chvíli, kdy dáme prostor tomu, jaký styl vnímají jako optimální samotné děti. Gillernová (Gillernová, Krejčová, 2011) ve svých výzkumech opakovaně shledala, že „žáci ve škole stále preferují a nejvíce oceňují takové učitele, kteří vytvářejí ve výuce srozumitelnou strukturu, jasně stanovují pravidla, která důsledně dodržují, sdělují žákům, co od nich očekávají a také jejich hodnocení probíhá podle pochopitelných a předem známých kritérií. Toto vše souvisí se silným řízením neboli kladením požadavků.“ (Gillernová, Krejčová, 2011, s. 9).

Smetanová (1995) si kladla otázku, do jaké míry se shoduje pohled rodičů na jejich vlastní způsob výchovy s vnímáním stylu výchovy z perspektivy jejich dospívajících dětí. Jak zjistila, dospívající děti mají tendenci vnímat své rodiče jako více liberální a více autoritářské, než jak sami sebe vnímají jejich rodiče. Více než tři čtvrtiny dotazovaných dětí vnímalo výchovný styl jinak než jejich matky; hodnocení dětí a otců se rozcházelo méně, přesto ale v téměř dvou třetinách případů. Výzkum také prokázal, že otcové vnímají sami sebe více autoritářsky než matky a matky se hodnotí jako více autoritativní než otcové. Oba rodiče zaujímají stejný styl v necelé polovině rodin. Autorka také sledovala vnímání rodinných konfliktů v souvislosti se stylem výchovy. Z pohledu dospívajících vznikají častější konflikty při autoritářském přístupu rodičů, zatímco rodiče se domnívají, že vzniku konfliktů více přispívá autoritativní způsob výchovy (Smetana, 1995).

Barnhartová a kol. (2013) porovnávala názory na výchovu u studentů amerických a indických univerzit a zjistila několik překvapivých faktů. Jak předpokládala, jako optimální výchovný styl označili američtí studenti ve srovnání s indickými studenty častěji

styl autoritativní (v pojetí Baumrindové). Většina amerických studentů také uvedla autoritativní styl jako styl, který nejlépe charakterizuje výchovný styl jejich rodičů a zároveň jako styl, který by chtěli jednou preferovat při výchově vlastních dětí. K překvapivým výstupům výzkumu ovšem patří zjištění, že američtí studenti vnímají styl autoritářský jako více efektivní a pečující než studenti indiští. Ve srovnání s indickými studenty také vícekrát označili výchovný styl svých rodičů jako autoritářský a v kontrastu k tomu zase indiští studenti častěji než američtí vnímají výchovný styl svých rodičů jako shovívavý nebo autoritativní. Indiští studenti navíc považují shovívavý výchovný styl za více efektivní a podpůrný než studenti američtí a častěji také uvedli, že by tento styl preferovali při výchově svých dětí.

Navíc se ukazuje, že „*ve vztahové dimenzi se ve školách opakovaně ukazují odlišnosti od rodin. Výsledky prokázaly, že žáci preferují kladný vztah (v kombinaci se silným řízením). Na druhou stranu, jestliže je řízení silné a srozumitelné, tolerují i záporný vztah učitele k nim. Toto v žádném případě neplatí v rodinném prostředí.*“ (Gillernová, Krejčová, 2011, s. 9). Očekávání a potřeby žáků ve vztahu k edukačnímu stylu učitele tedy nemusí odpovídat tomu, jaký styl považují za vhodný jejich učitelé.

Některé současné výchovné tendence akcentují minimum direktivity ze strany vychovatele. Příkladem z ČR může být Kopřivův (2008) výchovný systém Respektovat a být respektován, akcentující nedirektivní výchovné metody a zdůrazňující vzájemný respekt, naslouchání nebo vedení dítěte k odpovědnosti za vlastní chování. Jiným příkladem je u nás stále více populární výchovný koncept Nevýchova, vycházející z principu otevřené komunikace, při níž se dítě i rodič učí navzájem si sdělovat potřeby a projevovat kultivovaným způsobem emoce (O Nevýchově, 2017). Projekt Nevýchova omezuje používání pochval nebo trestů a akcentuje hodnoty partnerství, vzájemného respektu, důvěry či jedinečnosti každého dítěte. Tyto výchovné tendence asi nejlépe charakterizuje termín demokratický výchovný styl, příznačný vyšší mírou emoční vřelosti a nižší nebo střední mírou řízení.

Ačkoliv se jedná o promyšlené výchovné styly, vnímám zde určité riziko dogmatického postoje, jenž vylučuje jiné výchovné postupy, zvláště ty s vyšší mírou direktivity ze strany vychovatele. V mnoha výchovných a edukačních situacích přitom demokratický styl není vhodný. Například při výuce tělesné výchovy má své nezastupitelné místo pevné až

direktivní vedení. To se týká také celé řady sportovních odvětví, kdy trenér autoritativně určuje strategii hry, kterou hráči musí dodržovat. Čistě direktivní vedení závislé na autoritě vedoucího představuje také v Čechách oblíbená výuka asijských bojových umění postavená na striktním dodržování pokynů mistra.

V této kapitole jsem se pokusil odpovědět na otázku, který výchovný styl je při výchově dětí optimální. Ačkoliv se k tomuto tématu vyjadřovala celá řada renomovaných autorů, nelze na tuto otázku odpovědět jednoznačně. Na druhou stranu ale můžeme (a měli bychom) stanovit hranici určující, které projevy chování dospělých vůči dětem již nejsou přípustné, protože mohou škodit zdravému vývoji dítěte.

Otázku optimálního výchovného nebo edukačního stylu bych chtěl uzavřít příkladem z oblasti hudby. Část hudebníků inklinuje k jazzu, jehož podstatou je osobní vyjádření umělců, improvizace, nedirektivní vedení zkoušek, rovnocenné partnerství hudebníků. Na druhé straně spektra jsou hudebníci vyznávající žánr klasické hudby, kteří se dobrovolně podvolují dirigentově autoritě, následují poslušně do detailu jeho pokyny a vzdávají se individuálního vyjádření ve prospěch celku. Oba hudební styly se od sebe svým přístupem k hudbě radikálně liší, přesto vedle sebe rovnocenně koexistují a produkují vynikající umělecká díla, ačkoliv vyznávají zcela odlišné styly řízení.

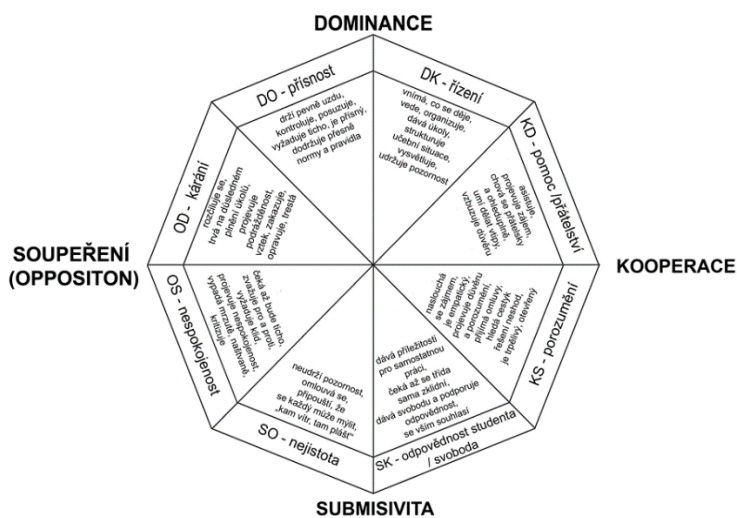
2.6 Styly vedení školní třídy

Mezi první výzkumy stylů vedení školní třídy můžeme zařadit Caselmannovu práci, v níž tento autor rozlišil dva základní typy učitelů – logotropa a paidotropa. Logotrop je v jeho pojetí učitel, který klade důraz na znalosti, učivo, zprostředkování vědomostí. Snaží se předat žákům co nejvíce z jeho oboru a méně se zajímá o žáky a vztahy mezi nimi. Paidotrop preferuje vztahovou rovinu vyučovacího procesu, zajímá se o žáky, snaží se jim přiblížit a porozumět jim. Pro paidotropa je důležitější žák než učivo (Čáp, Mareš, 2007). Jak uvádí Mareš a Gavora (2004), výzkumy stylů vedení školní třídy navazují na linii výzkumů chování učitele přímo ve školní třídě, které započalo zhruba ve čtyřicátých letech 20. století. V následujících kapitolách vybírám vzorek několika koncepcí stylů vedení školní třídy, jejichž vliv na poznání tohoto tématu považuji za nejpřínosnější.

2.6.1 Interakční styl učitele podle Wubbelse

Významným příspěvkem ke studiu vyučovacích stylů jsou dlouholeté výzkumy Wubbelse a jeho kolegů (2005). Tým kolem Wubbelse vyšel při koncipování vlastního pojetí vyučovacích stylů učitelů z teorie systémové komunikace. Tato teorie, vytvořená Watzlawickem a kol. (2011), rozlišuje ve vztahové rovině dvě základní charakteristiky: symetričnost a komplementaritu. Ve vztazích učitel – žák pozorujeme převažující asymetričnost, která se objevuje v rozdělení moci mezi učitelem a žákem, ale i v mnoha dalších aspektech: učitel je iniciátorem dění - žák je ten, kdo ho následuje. Učitel kontroluje, hodnotí - žák je ten, kdo je hodnocen. Asymetrii můžeme pozorovat i v míře znalostí, dovedností, věku, odpovědnosti, ale i ve faktu, že žák, na rozdíl od učitele, nemá na výběr, jestli do školy bude chodit nebo ne. Zároveň se jedná o vztah komplementární. Žák pro získání potřebných znalostí a dovedností potřebuje učitele, na druhou stranu role učitele postrádá bez žáka smysl.

Dalším inspiračním zdrojem byl pro Wubbelse a jeho kolegy Learyho model interpersonálního chování, jehož modifikací došli autoři k dvoudimenzionálnímu modelu interakce učitel - žák. Ve shodě s Learym v něm rozlišují dimenzi vlivu (dominance x submisivita) a dimenzi blízkosti (spolupráce x soupeření), z nichž dále odvodili osm typů chování učitel vůči žákům (obrázek č. 6).



Obrázek č. 6 – Wubbelsův model interakce učitel – žák (Wubbels, Brekelmans, 2005)

Žádný učitel ale není představitelem pouze jednoho typu chování, jeho interpersonální styl je kombinací různých způsobů vztahování vůči žákům. Na základě analýzy výzkumných dat výzkumníci identifikovali několik typických vztahových profilů, v nichž je v různé míře zastoupeno výše uvedených osm typů chování. Tyto profily autoři nazvali:

- 1) direktivní,
- 2) autoritativní,
- 3) tolerantní/autoritativní,
- 4) tolerantní,
- 5) nejistý/tolerantní,
- 6) nejistý/agresivní,
- 7) náročný (drudging),
- 8) dril/donucování.

Wubbels a jeho kolegové v několika studiích prokázali vliv jednotlivých profilů chování učitelů na studijní výsledky žáků i jejich emocionální prožívání (Tartwijk a kol. 1998; Wubbels, Brekelmans, 2005; Wubbels, Levy, 1997).

Ve Wubbelsově pojetí je interakce mezi učitelem a žáky vnímána jako komplexní systém, na jehož fungování se podílejí jak učitel, tak jednotliví žáci. Jedná se o vzájemně provázaný systém, v němž změna jedné složky ovlivní všechny ostatní komponenty. Jak autor připomíná, všechny složitější systémy, mezi něž patří také interakce učitel - žák, bývají odolné vůči změnám. Stejně tak edukační styl učitele představuje relativně trvalou charakteristiku učitele, což s sebou nese jak pozitivní, tak negativní důsledky. Mezi pozitiva stability učitelova edukačního stylu patří předvídatelnost jeho chování: žák může odhadnout, jak bude učitel reagovat, může se lépe připravit, ví, jaké nároky přibližně učitel má. Negativním důsledkem stability edukačního stylu bývá rigidita učitelova přístupu k žákům. V takovém případě se učitel neumí přizpůsobit dané situaci, trvá například na přísném potrestání nějakého přestupku, ačkoliv by byl v daném okamžiku vhodnější více shovívavý přístup (Wubbels, Brekelmans, 2005).

Výzkumný tým kolem Wubbelse si také kladl otázku, jak vidí studenti učitelství „ideálního učitele“. Mezi žádoucí charakteristiky studenti uváděli především organizační schopnosti, vedení žáků k odpovědnosti za své vzdělání, ale také přísnost. Model "ideálního učitele"

sestavený pomocí dotazníku QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) nechali autoři posoudit učitele středních škol. Učitelé se většinou ztotožňovali s modelem ideálního učitele. Tento výsledek autoři srovnali s názory žáků, kteří měli posoudit tytéž učitele. V několika dimenzích byly pozorovány statisticky významné rozdíly mezi sebepojetím učitele a tím, jak ho vnímali jeho žáci. Výsledky studie přivádí výzkumníky k závěru, že bez zpětné vazby od žáků může žít učitel v mylném přesvědčení o svém působení na žáky (Wubbels, Brekelmans, 2005).

2.6.2 Čápovy styly učitelova výchovného působení

Čáp rozlišil pět základních stylů učitelova výchovného působení. Tento přehled ale nebyl vytvořen ve snaze definovat exaktně přesné kategorie. Spíše šlo o vytvoření praktického nástroje pro učitele, který umožňuje, „*aby si učitel nebo student učitelství mohli alespoň přibližně, orientačně, ujasnit svůj styl výchovy, jeho přednosti a nedostatky, popřípadě uvědomit si rozdíly mezi stylem učitelů, kteří mu jsou pozitivním a naproti tomu negativním modelem.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 324). Jedná se následující styly učitelova výchovného působení:

Autokratický styl

Čáp tento styl definuje pomocí dvoudimenzionálního modelu (emoční vztah – míra řízení) jako záporný emoční vztah se silným řízením.

Typické projevy učitelova chování v případě autokratického stylu:

- Učitel často žákům rozkazuje nebo jim něco a zakazuje.
- Vyhrožuje, varuje, trestá. Vyvolává napětí, atmosféru strachu.
- Orientuje se na výkon a kázeň.
- Málo přihlíží k potřebám a přáním žáků, mnohdy je ani nezná a nesnaží se je poznat.
- Požaduje, aby dítě vše dělalo přesně podle jeho pokynů, nepřipouští samostatný postup řešení úloh.
- Omezuje samostatnost a iniciativu žáků.

Liberální styl (záporný emoční vztah a slabé řízení)

- Učitel klade na žáky nízké požadavky.
- Může působit dojmem lhostejnosti k tomu, co se děje kolem něho.
- Chová se v některých situacích nejistě, popřípadě si před žáky stěžuje na své problémy.

Rozporný autokraticko – liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením)

- V tomto případě se kombinují oba předchozí styly, případně se střídají.

Laskavý liberální styl

- Učitel projevuje sympatie k žákům, snaží se porozumět jejich potřebám, podmínkám i problémům.
- Omlouvá však nedostatky, klade nízké požadavky, nezybývá se dostatečně kontrolou.
- Má ochranné projevy chování

Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)

Stejně jako v případě výchovných stylů v rodině vnímá Čáp tento styl jako optimální. Je syntézou emoční vřelosti a zároveň relativně vysokých požadavků na výkon. Projevy učitelova chování shrnuje Čáp v tomto případě následovně:

- Učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů a nervozity.
- Snaží se žákům porozumět a pomoci, projevuje jim důvěru, věří v jejich schopnosti.
- Klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje laskavou formou jejich plnění.
- Podporuje samostatnost a iniciativu žáků.
- Působí spíše příkladem lidského vztahu než formou zákazů a příkazů.

(upraveno podle Čáp, Mareš, 2007, s. 325.)

2.6.3 Typologie Fenstermachera a Soltise

Fenstermacher a Soltis (2008) vychází ve své typologii edukačních stylů učitele z pěti ústředních součástí vyučování. Jsou to:

- vyučovací metody,
- vlastnosti a potřeby žáků,
- znalosti učiva,
- cíle vyučování,
- charakter vztahů učitel – žák.

Na základě těchto pěti komponent definují autoři tři vyučovací styly, které nazvali styl exekutivní, facilitační a liberální. Každý ze tří stylů vyučování tedy má svůj vlastní profil, akcentující v různé míře jednotlivé komponenty. Jednotlivé styly lze stručně charakterizovat následovně (Fenstermacher, Soltis, 2008):

Exekutivní styl

Učitel postupuje spíše jako manažer složitých výukových procesů. Důraz je kladen na znalosti, které je třeba předat žákům. Učitel promýšlí a propracovává metody a techniky vedoucí k tomuto cíli. Mezi hlavní rysy exekutivního stylu uvádí autoři především dovednosti řízení a organizování času směřující k efektivnímu učení. Exekutivní styl nejvíce zdůrazňuje metody a učivo, klade menší důraz na vnímání potřeb žáků, stanovování cílů a vytváření dobrých vztahů s žáky.

Facilitační styl

Učitel – facilitátor se zaměřuje především na osobnost žáka. Povzbuzuje ho a pečuje o jeho osobnostní rozvoj. Důraz je kladen na zkušenosti, které přináší žák do školy. Na prvním místě tedy stojí vnímání potřeb žáků, zároveň jsou důležité vztahy mezi žáky i cíle vyučování, obě oblasti jsou úzce propojeny s vnímáním žáka jako jedinečné osobnosti. Menší význam je přikládán samotným znalostem. Zjevná je inspirace humanistickou psychologií (Rogers), Piagetovým dílem nebo pedagogickým konstruktivismem.

Liberální styl

Obsah pojmu „liberální“ definují autoři jinak, než je to běžné (viz výše zmíněné Lewinovo pojetí). V anglickém originálu uvádí termín „liberationist“, tedy liberacionistický, což je ovšem pojem – vzhledem k politickým konotacím – v Evropě zavádějící. Fenstermacher a Soltis mají na mysli styl, jehož kořeny jsou v liberálním vzdělávání, jehož cílem je především: „*Svobodně myslet, poznávat a rozumět, představovat si a tvořit, a tak plně využít intelektuální dědictví civilizovaného života.*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 59). Pro liberální styl vyučování je příznačné akcentování vzdělávacích cílů a znalostí učiva, zatímco metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žákem hrají méně významnou roli. Podobně jako u facilitátorů i liberálové zdůrazňují naplňování cílů, ovšem jejich cíle jsou více spjaté s charakterem učiva. Exekutivní styl vnímá znalosti jako jednotlivé fakty, myšlenky, témata, které učitel předává. Liberální pojetí znalostí je odlišné – znalosti jsou zde proto, aby žák vstoupil do civilizovaného světa, aby se naplno stal člověkem.

Autoři opakovaně zdůrazňují význam učitelovy sebereflexe. Není jednoho správného stylu, který by byl vhodnější než jiný styl, důležité je, aby učitel používal metody a formy své práce záměrně a byl si vědom toho, jaké cíle jimi sleduje. K tomu autoři uvádí: „*Jsmo však přesvědčeni, že učitelé se stávají skutečnými profesionály, až když reflektují a pečlivě zvažují přístup ke svému povolání, který je usměrňuje a podporuje při tak důležité práci, jako je vzdělávání lidí.*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 18)

2.6.4 Edukační styly učitelů podle Gillernové

Z českých psychologů se výzkumem stylů vedení školní třídy zabývá především Gillernová (1998, 2007, 2013a, 2013b), která v této souvislosti hovoří o edukačním stylu učitele. Ve svých výzkumech navázala na Čápovu práci o výchovných stylech v rodině a aplikovala výše zmíněnou Čápovu koncepci dvoudimenzionálního modelu na interakce mezi učitelem a žáky. Tyto dvě dimenze nazvala edukačním vztahem a edukačním řízením, pro něž je příznačné, že se navzájem kombinují v různých podobách a formách.

Edukační vztah je charakterizován různou mírou kladných a záporných projevů učitele vůči žákům. Převažují-li kladné projevy (oceňování úspěchu, vyjadřování podpory, empatie, naslouchání, přijímání žáka i s jeho slabými stránkami), vytváří učitel příznivé

emoční klima a kladný vztah k žákům. Na opačném pólu stojí učitelé, kteří žáky nechválí, jsou přehnaně přísní, striktní, ironizují žáky, ponižují je a trestají. Důsledkem takového chování je vytvoření negativního emočního klimatu a záporného vztahu k žákům.

Edukační řízení vyjadřuje odlišný aspekt pedagogické práce, a sice míru přiměřených požadavků, které jsou na žáky kladeny. Opět lze rozlišit dva krajní přístupy: na straně jedné je to učitel, který klade na žáky nadměrné množství úkolů, požadavků a jejich plnění důsledně kontroluje, na straně druhé stojí učitel, který klade jen minimální požadavky a nekontroluje jejich plnění. V prvním případě hovoří Gillernová o silném řízení, v případě druhém o slabém řízení. Kromě toho autorka odlišila ještě rozporné řízení, které je příznačné nepřehledností a zmateností učitelova řízení a střední řízení, které neobsahuje výše uvedené extrémní polohy. V souladu s Čáповým modelem výchovných stylů v rodině rozlišuje autorka několik kombinací edukačního vztahu a edukačního řízení (Gillernová, 2013a):

- Silné řízení v kombinaci s kladným edukačním vztahem
- Silné edukační řízení a záporný, střední či rozporný vztah
- Rozporné či střední řízení v kombinaci s kladným edukačním vztahem
- Rozporné či střední řízení a záporný, střední či rozporný vztah
- Slabé edukační řízení s kladným vztahem
- Slabé řízení a záporný, střední či rozporný vztah

Edukační vztah považuje Gillernová za stabilizující charakteristiku edukační interakce učitele a žáka, edukační řízení pak za dynamizující proměnnou této interakce (Gillernová, 2013a). Jak ale dodává: „*I když chápeme edukační vztah jako stabilizující aspekt interakce učitele a žáka, neříkáme tím, že je to prvek stabilní. V průběhu času se méně příznivý vztah učitele k žákovi může přiblížit k příznivějšímu, ale i naopak. Změna v příznivější formu edukačního vztahu se daří zejména tehdy, projevuje-li učitel změny svého chování ve smyslu projevů kladného vztahu a trvají-li dostatečně dlouho.*“ (Gillernová, 2013a, s. 11)

Edukační styl učitele vnímá Gillernová jako: „*relativně trvalou charakteristiku interakce učitele a žáka, která se projevuje skrze opakované a pravidelné prvky a vlastnosti jeho*

interakce, ale nevyključujeme tím, že je výhodné, když má učitel osvojenou řadu dovedností a několik stylů zvládání různých edukačních situací.“ (Gillernová, 2013a, s. 8).

Výstupy výzkumů edukačních stylů Gillernové jsou v souladu s výsledky celé řady výzkumů z posledních let, které zdůrazňují význam vztahu učitele a žáků. Zejména se prokázalo, že podpůrný vztah učitele k žákům může pozitivně ovlivnit zájem žáků o učební aktivity a jejich celkovou výkonnost (Hughes a kol., 2008), kladný postoj žáků ke škole (Baker a kol., 1997; Lee, Croninger, 2001), ale i rozvoj jejich seberegulace a vnímané osobní účinnosti (Ryan, Patrick, 2001).

2.7. Edukační vťah mezi učitelem a žákem z pohledu teorie attachmentu

Jak bylo řečeno v předchozích kapitolách, dimenze emočního vztahu tvoří spolu s dimenzí řízení základní osy současného chápání výchovných a edukačních stylů. V posledních letech se pozornost psychologů obrátila novým směrem, když se zaměřila na zkoumání emočního vztahu k učiteli z pohledu teorie attachmentu. Je to do jisté míry překvapivý směr bádání, protože ústředním tématem teorie attachmentu byl původně výhradně vztah dítěte k primárním pečovatelům v raném dětství. Badatelé na poli teorie attachmentu ale postupně rozšířili záběr svých výzkumů i na vztah dítěte k nepřimárním pečovatelům a jejich zájmu tedy nemohl uniknout ani vztah k učiteli. Díky těmto výzkumům máme dnes k dispozici stále rostoucí objem empirických důkazů o pozitivním vlivu dobrých vztahů mezi učitelem a žákem na celou řadu oblastí školního vzdělávání. Mertin (2016, s. 7) k tomu trefně poznamenává: *„Kdo by před léty zkoumal pevnou vazbu mezi učitelem a žáky. Přitom je zřejmé, že je to právě kvalita vztahu mezi těmito dvěma aktéry, která ovlivňuje chování i motivaci žáků a následně i výsledky vzdělávání.“* V následujících podkapitolách se proto pokusím shrnout klíčové poznatky těchto studií.

2.7.1 Vývoj attachmentu ve vztazích k nepřimárním pečovatelům

Významná souvislost mezi typem vazby matka - dítě a typem vazby, jakou vytváří dítě k jiným pečovatelům, byla zjištěna v batolecím období. Boothová a kol. (2003) zjišťovala pomocí standardizovaného pozorování (Attachment Q-Set) typ vazby mezi dítětem a

matkou a typ vazby mezi stejným dítětem a nepřímým pečovatelem. Tato studie prokázala, že zde existuje souvislost mezi tím, do jaké míry vnímá dítě matku a jiného pečovatele jako bezpečnou základnu. Je tedy možné, že dítě v tomto věku generalizuje vnímání primární pečovatelské osoby jako bezpečné základny na další pečovatele. Vzhledem k tomu, že se jednalo o korelační studii, nelze pomocí těchto výsledků uvažovat o příčinách tohoto jevu. Jedním z vysvětlení může být skutečně to, že dítě přenáší mentální model bezpečného vztahu na další osoby, ovšem vysvětlením korelace mohou být i jiné proměnné, které zde intervenují. Například skutečnost, že senzitivní matky, které vytvářejí bezpečnou vazbu, mají tendenci volit jako další pečovatele taktéž senzitivní osoby, které umí vytvářet bezpečnou vazbu. Jiným vysvětlením by mohly být některé charakteristiky dítěte (temperament), které mohou ovlivňovat vytváření vazby podobně jako mentální vztahové modely vytvořené v interakcích s matkou (Booth a kol., 2003).

Souvislost mezi typem vazby matka - dítě a vazby, jakou vytváří dítě k nepřímým pečovatelům, byla zjištěna i v předškolním období. V tomto období ale korelace mezi těmito druhy vazeb klesá. Metaanalýza Ahnertové, Pinquarta a Lamba (2006) zjistila určité rozdílnosti v navazování bezpečné vazby k učitelům. Jejich výsledky například ukazují, že dívky vytvářejí častěji bezpečné vazby k učitelům než chlapci. Dalším zjištěním je fakt, že existují rozdíly mezi vytvářením bezpečné vazby k pečovatelům v domácí péči a v institucích mimo domov. Jinak ale tato metaanalýza v zásadě potvrdila, že pocit bezpečné vazby k rodičům koreluje v tomto období s pocitem bezpečné vazby k učitelům. Podobné závěry vyplývají i ze studie O'Connorové a McCartneyové (2006), které zjistily, že žáci, kteří zažili v raném dětství nejistý typ vazby, vytvářejí méně kvalitní vztahy s učiteli, než žáci z primárních rodin, v nichž převládá bezpečný typ vazby.

Ve vyšších ročnících základní školy lze samozřejmě možnou souvislost mezi ranou vazbou k primárním pečovatelům a vazbou k učitelům sledovat jen obtížně. Důvodem je časté střídání učitelů, ale i obtížnost měření, které je vázáno na dotazníkových šetřeních. Význam vztahů v tomto období dokládá studie Reddyho, Rhodese a Mulhalla (2003), jenž se svými kolegy longitudinálně zkoumal na vzorku 2585 studentů v 6. – 8. třídách ZŠ souvislost depresivity žáků s mírou učitelovy podpory. Autoři zjistili statisticky významnou souvislost mezi klesající podporou ze strany učitelů v tomto období a vzrůstajícím nárůstem depresivity žáků. Snižující se podporu ze strany učitelů lze, dle závěrů výzkumu, považovat za reliabilní prediktor snížené sebeúcty a zvýšené depresivity

u dívek i chlapců. Naopak u žáků, kteří vnímali zvýšenou podporu ze strany učitelů, pozorovali výzkumníci ústup symptomů depresivity a zvýšení jejich sebeúcty.

V obecné rovině lze konstatovat, že dítě má tendenci opakovat v raném dětství vytvořený typ vazby v dalších vztazích. Jednou z prvních longitudinálních studií dokládajících tento trend je práce Watersové a kol. (1979), která měřila kvalitu attachmentových vazeb u 15 měsíčních dětí. Stejně děti pozorovala s časovým odstupem v mateřské školce ve věku 3,5 roku. Děti, které byly ve věku 15 měsíců bezpečně připoutány ke svým matkám, zastávaly ve školce roli iniciátorů her, byly citlivější a vnímavější k potřebám jiných dětí a celkově se těšily větší oblibě mezi vrstevníky. Pozorovatelé popisovali tyto děti jako zvědavé, dychtivé k učení, se sklonem k sebeřízení. V kontrastu k tomu byly děti z nejistých primárních vazeb v kolektivu emocionálně odtažené, jen váhavě se přidávaly k herním aktivitám jiných dětí a byly pozorovateli popisovány jako méně zvědavé, s nižším zájmem o učení a menším úsilím při naplňování svých cílů. Následovaly studie chování stejných dětí s časovým odstupem osmi a dvanácti let. Ve věku 11-12 a 15-16 let projevovaly děti, které zažily bezpečné vazby ke svým primárním pečovatelům kvalitnější sociální dovednosti a vytvářely více pozitivní vztahy se svými vrstevníky, než děti z původně nejistých primárních vazeb (Shulman, Elicker, Sroufe, 1994).

2.7.2 Attachment ve vztazích učitel - žák

Je samozřejmě otázkou, do jaké míry můžeme nahlížet na vztah učitel - žák pohledem teorie attachmentu. Vztah k primárním pečovatelům musí mít zákonitě jiné parametry, než vztah k učitelům, s nimiž se dítě setkává v jiném kontextu. Výzkumná zjištění z posledních let přesto ukazují významné souvislosti, které potvrzují oprávněnost aplikace konceptu attachmentu na další vztahy.

Howesová (1999) definovala tři základní kritéria pro rozpoznání osoby mimo rodinu, k níž si dítě vytváří vazbu ve smyslu attachmentu:

- poskytuje dítěti psychickou a emocionální podporu,
- je stabilně přítomná v životě dítěte, je mu k dispozici,
- je ve vztahu k dítěti emocionálně zainteresovaná.

Takovým kritériím v mnoha případech vyhovují učitelky z mateřských školek, dětsí asistenti, školní psychologové, ale především učitelé, kteří - zejména v předškolním a prvostupňovém vzdělávání - mohou být dětmi vnímáni jako významné vztahové figury. Zvláště pro děti, u nichž se projevuje nejisté připoutání k primárním pečovatelům, může být učitel jediným dospělým, k němuž si mohou vytvořit bezpečnou vazbu. Učitel má proto výjimečnou možnost vytvářet v žácích z rizikových skupin pozitivní mentální reprezentaci blízkých vztahů, kterou mají jinak narušenou disharmonickými vztahy k primárním pečovatelům (Sabol, Pianta, 2012).

2.7.3 Přínos teorie attachmentu pro výzkum vztahů učitel - žák

Výzkumníci vycházející z teoretického rámce attachmentu zdůrazňují především význam emocionální kvality vztahu učitel - žák. Akcent na emocionální rovinu vztahů je běžný ve vývojových teoriích zabývajících se raným psychickým vývojem. Pro výzkum v oblasti interakcí mezi učitelem a žákem je to relativně nový pohled, obohacující tuto problematiku o novou dimenzi.

Pianta (1999) definuje emocionální rovinu vztahu učitel - žák pomocí tří klíčových proměnných, kterými jsou blízkost, konfliktnost a závislost. Tyto tři dimenze jsou zároveň hlavními proměnnými, které Pianta měří pomocí vlastního dotazníku Student-Teacher Relationship Scale. Dimenze blízkosti popisuje, do jaké míry učitel prožívá ve vztahu k žákům vřelost a projevuje otevřenou komunikaci. Čím vyšší míra blízkosti mezi učitelem a žákem, tím více žák vnímá učitele jako oporu a bezpečné zázemí ve stresových situacích. Zároveň také platí, že s vyšší mírou blízkosti klesá tendence žáka vyhýbat se učiteli v zátěžových situacích, jejich vzájemná komunikace se stává otevřenější, vřelejší a více harmonická.

Dimenzi konfliktnosti mezi učitelem a žákem odpovídá disharmonie a odpor v nejistých vztazích primárního pečovatele a dítěte. Čím více skóruje učitel ve škále konfliktnosti, tím více učitel vnímá žáky jako agresivní a nepředvídatelné. V takových případech hodnotí učitel svůj vztah k žákům jako negativní a konfliktní, v důsledku čehož se cítí emocionálně vyčerpaný.

Dimenze závislosti popisuje, do jaké míry vnímají učitelé žáky jako příliš závislé, což se může projevat nesamostatností žáků a přílišným spoléháním se na pomoc učitele i v případech, kdy to není nutné. Na druhou stranu může vyšší skóre ve škále závislosti indikovat zvýšenou potřebu dítěte vnímat učitele jako bezpečnou základnu, která mu umožňuje exploraci (Pianta, 1999).

Pianta opakovaně poukazuje na to, že učitel může být dětmi vnímán – nejvíce v předškolním věku a u dětí na prvním stupni ZŠ – jako „bezpečná základna“ ve smyslu teorie attachmentu (Pianta, 1999; Sabol, Pianta 2012). Takto vnímaný učitel má příležitost sehrát důležitou roli především u dětí s problémovým chováním. Jeden z hlavních Piantových výzkumných záměrů je proto zkoumání kvalitních vztahů učitel – žák jako účinné prevence rizikového chování žáků.

Verschuerenová a Koomenová (2012) uvádějí čtyři základní přínosy teorie attachmentu pro výzkum vztahů mezi učitelem a žákem:

- 1) Koncept attachmentu umožňuje operacionalizovat, co znamená kvalitní vztah učitel – žák.
- 2) Zdůrazněním významu učitelovy citlivosti a schopnosti reagovat na potřeby dětí jako klíčové osobnostní charakteristiky učitele přispívá teorie attachmentu k budování dobrých vztahů se žáky.
- 3) Výzkumné studie vycházející z tohoto teoretického rámce přinesly celou řadu poznatků týkajících se mechanismů determinujících vztah učitel - žák.
- 4) Teorie attachmentu se svou dlouholetou tradicí programů na rozvoj bezpečné vazby mezi primárním pečovatelem a dítětem může inspirovat psychology zabývajícími se vztahem učitel - žák při tvorbě intervenčních programů zaměřených na rozvoj a posilování vztahů ve školní třídě.

První přínos attachmentového teoretického rámce pro výzkum vztahů učitel – žák podle uvedeného výčtu potvrzují například Piantovy výzkumy uvedené v této kapitole, k druhému bodu se váže studie Buyseové a kol. (2008) zmíněná v následující kapitole. Třetí a čtvrtý přínos lze doložit prací Spiltové a kol. (2012). Spiltová se svými kolegy aplikovala při výzkumu vztahů učitel - žák poznatky teorie attachmentu, týkající se tzv.

reflektivní funkce. Vyšla z hypotézy, že si i učitel, obdobně jako matka ve vztahu k dítěti, vytváří mentální model vztahů s jednotlivými žáky. Jedná se o mnohohrstevnatý model sestávající z pojetí role učitele, internalizovaných afektivních stavů, myšlenek, představ vycházejících z učitelova vztahu k žákům a celé řady dalších komponent. Schopnost reflektovat vztahovou rovinu vnímají tito autoři jako zásadní determinantu učitelovy senzitivity vůči žákům. Zejména učitelova mentální reprezentace negativních emocí bývá určujícím faktorem, který neblaze ovlivňuje učitelovo chování ve vztazích k problémovým žákům (Pianta, 1999). Reflexe těchto negativních mentálních reprezentací je klíčem ke změně učitelova chování.

Pianta (1999) upozorňuje, jak mohou být učitelovy mentální reprezentace jeho vztahů k žákům vysoce rezistentní a stabilní. Učitel má tendenci vyhledávat takové druhy situací a informací, které jsou konzistentní s jeho mentálními reprezentacemi, a utvrzuje se tím pevněji ve svých přesvědčeních. Pianta proto doporučuje nesnažit se v první řadě měnit chování učitele, ale začít u podpory reflexe jeho vlastních mentálních reprezentací. Na těchto předpokladech vystavěla Spiltová a její kolegové výcvikový program pro učitele mateřských škol, jehož cílem bylo právě cílené rozvíjení učitelovy reflektivní funkce. Hlavním nástrojem tohoto programu bylo vytvoření prostoru pro učitelovy narativní výpovědi o jeho vztazích s žáky, využití video nahrávek reálných interakcí s žáky a následná reflexe těchto materiálů. Výsledky programu potvrdily předpoklad, že změna reflexe mentálních reprezentací učitelových vztahů k žákům pozitivně ovlivňuje způsob jeho chování vůči žákům. Navíc se ukázalo, že intervenční program působící na reflektivní funkci je ve svých důsledcích efektivnější, než program působící přímo na změnu chování učitele. Učitelé na konci projektu vykazovali vyšší skóre ve škále blízkosti a projevovala se u nich i vyšší citlivost vůči potřebám dětí.

2.7.4 Význam bezpečných vztahů učitel – žák pro vývoj dítěte

Mezi výzkumníky panuje shoda v tom, že pozitivní vztahy k učiteli mohou působit velmi příznivě na další vývoj dítěte. Žáci, kteří zažívají ke svým učitelům bližší vztahy, vykazují vyšší výkonnost, méně problémového chování a kvalitnější sociální dovednosti (Crosnoe, Johnson, Elder, 2004; Ladd, Burgess, 2001). Blízkost ve vztahu může být také významným

podpůrným faktorem pro žáky s problémy v adaptaci na školní prostředí (Berry, O'Connor, 2010) a pozitivně působí také na kvalitu školních výsledků žáků (Baker, 2006).

Teorie attachmentu vychází z poznatku, že klíčovou roli při vytváření bezpečných vztahů mezi dítětem a pečovatelem hraje vnímavost a citlivost pečovatele k základním potřebám dítěte. Buyseová a kol. (2008) zkoumala roli učitelovy citlivosti jako ochranného nebo naopak přitěžujícího faktoru ve vztazích učitel - žák. Zjistila, že žáci vyrůstající v nejistých vazbách k primárním pečovatelům, měli pod vedením učitelů s nízkou mírou citlivosti tendenci navazovat k takovým učitelům méně blízké vztahy. Žáci vyrůstající v bezpečných vztazích byli v kontrastu k tomu schopni i s méně citlivými učiteli vytvářet blízké vztahy. Potvrdil se rovněž protektivní charakter vztahu mezi žákem a citlivým učitelem. Žáci z původně nejistých vazeb k primárním pečovatelům neměli tendenci pod vedením empatických učitelů vytvářet nejisté vazby. Zjištění výzkumu Buyseové a kol. naznačují, že kvalita vztahů mezi učitelem a žákem není určována jen historií attachmentových vazeb k primárním pečovatelům, ale také některými osobnostními charakteristikami učitelů, především učitelovou vnímavostí a citlivostí.

Ahnertová a kol. (2012) se ve svém výzkumu zaměřila na souvislost mezi kvalitou vztahu učitel - žák a mírou prožívaného stresu žáků. Toto téma zkoumala na biologické úrovni, když měřila u žáků hladinu kortizolu, tedy hormonu, který působí jako hlavní stresový kortikosteroid a je ve zvýšené míře uvolňován při prožívaném stresu. Hladinu kortizolu byla u žáků měřena vždy na začátku a konci týdne, a to v různých třídách, které pracovaly pod vedením různých učitelů. Při měření kvality vztahu učitel – žák vycházeli výzkumníci ze tří dimenzí vztahu učitel – žák, jak je definoval Pianta (blízkost, konfliktnost, závislost). Na základě klastrové analýzy výsledků dotazníkového šetření byly identifikovány čtyři odlišné vzorce vztahů učitel - žák:

- 1) vztah blízký/vyvážený (proximal/balanced)
- 2) vztah blízký/závislý (proximal/dependent)
- 3) vztah konfliktní (conflict loaded)
- 4) vztah odměřený/nezávislý (distant/independent)

Je pozoruhodné, do jaké míry výsledky klastrové analýzy odpovídají původní klasifikaci vazeb Ainsworthové (vazba jistá; vazba nejistá – vyhýbavá a nejistá – ambivalentní). Škála

konfliktnosti nejvíce sytila vztah konfliktní, nízká míra závislosti byla typická pro vztah odměřený/nezávislý, pro vztah blízký/závislý byla určující vysoká míra blízkosti a konečně vztah blízký/vyvážený vykazoval střední míru blízkosti i závislosti a nízkou míru konfliktnosti.

Potvrdila se tedy hypotéza, že žáci prožívající ke svému učiteli konfliktní vztah, měli na konci týdne signifikantně vyšší hladinu kortizolu, než žáci, kteří prožili týden s učitelem ve vztahu blízkém/vyváženém. Žáci ve vztahu blízký/vyvážený měli po celý týden hladinu kortizolu na zhruba stejné úrovni.

Mezi pozoruhodné výstupy toho výzkumu patří zjištění, že pouze vztah blízký/vyvážený lze z pohledu teorie attachmentu hodnotit jako bezpečný. Ostatní druhy vztahů mezi učitelem a žáky vytvářejí nejisté nebo ambivalentní vazby, a to včetně typu vztahu blízký/závislý, který na žáky působí negativně, alespoň pokud jde o jejich schopnost odolávat stresovým situacím.

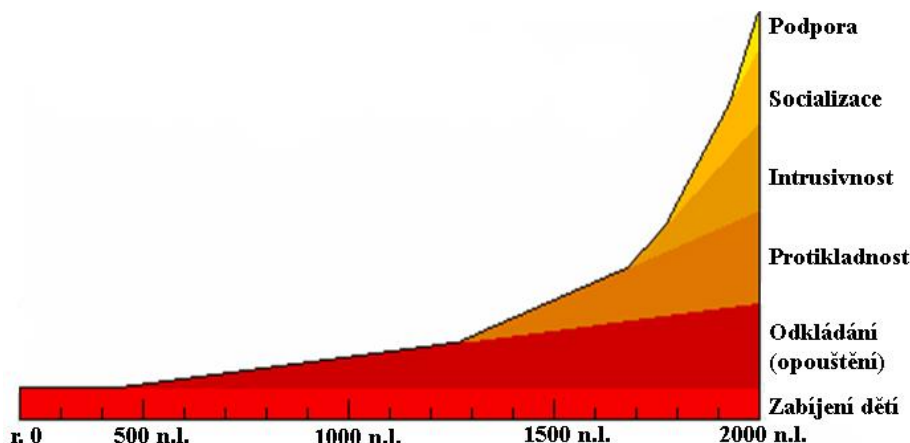
Výzkumy z posledních dvaceti let potvrdily oprávněnost a vhodnost aplikace teoretického rámce attachmentu na vztahy učitel - žák. Významnou roli na tomto poli sehrály především práce Pianty a jeho kolegů (Pianta, 1999), na jehož dílo dnes navazuje celá řada výzkumníků. Jako hlavní přínos tohoto přístupu vidím akcent na emocionální rovinu vztahu učitel - žák, která v jiných teoretických rámcích do značné míry chybí. Bylo prokázáno, že bezpečné prostředí, které v žácích nevytváří nadměrný stres, podporuje jejich schopnost tvořivého přístupu k učení a má příznivý vliv na školní výsledky. Pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky také snižují riziko výskytu nežádoucích projevů chování žáků, jakými jsou například hostilita vůči spolužákům, demotivovanost nebo sebepoškození (Baker, 2006; Baker, Grant, Morlock, 2008; Ladd, Burgess, 2001). Jak také ukázal výše zmíněný projekt Spiltové a kol. (2012), výcvikové programy pro učitele vycházející z poznatků attachmentu, mohou efektivně rozvíjet a posilovat kvalitu vztahů mezi učitelem.

2.8 Výchovné a edukační styly z historické perspektivy

Problematiku výchovných a edukačních stylů zajímavým způsobem obohacuje pohled na širší historický kontext vývoje vztahu dospělých k dětem, jaký nabízí například deMauseova historická studie (1979). DeMause na základě prostudování stovek historických pramenů dokládá, že se teprve v první polovině 20. století objevuje zcela nový postoj k dětem a rodičovské výchově. Ve své studii rozlišil celkem šest historických etap vývoje vztahu dospělých k dětem, které pojmenoval podle určujících rysů daného období. Stručně lze tyto etapy charakterizovat následovně:

V období starověku bylo celkem běžnou praxí, že se lidé svých dětí násilně zbavovali. Z toho důvodu nazývá deMause toho období obdobím zabíjení (infanticidal). Mimo jiné to dokládá například statistika z městského státu městského státu Milét, v němž bylo v letech 228 - 220 př. n. l. evidováno 79 rodin, které vychovávaly 118 synů a pouze 28 dcer. Z této statistiky je zřejmé, že zabití dívky po narození nebylo ničím neobvyklým, protože byli žádáni muži - bojovníci. Další etapu (4. – 13. stol.) označil autor jako „opouštění“ (abandoning). Je to doba, kdy již nebylo možné beztrestně zabít dítě (ačkoliv dobové prameny dokládají, že se tak stejně dělo) a lidé tedy hledali jiné možnosti, jak se svého potomka zbavit. O děti pečovaly chůvy a kojné, běžné bylo odkládání dětí do klášterů nebo výchova mimo domov. Období 14. – 17. stol. je ve vztahu k dětem příznačné protikladností (ambivalent). Dítě je vnímáno jako malý dospělý, který musí být teprve zformován. Časté jsou tělesné tresty, výchova je založena na disciplíně. 18. až 19. stol. popisuje deMause jako dobu intrusivního (intrusive) přístupu k dětem. Objevuje se sice první pediatrická péče, stále ale převažuje pevná kontrola, represe proti dětské sexualitě, dítě je přísně podřízeno rozhodnutím rodičů, kteří určují jeho další život. Teprve v první polovině 19. století se začínají objevovat prvky empatického přístupu k dětem. Autor toto období nazývá dobou socializace (socializing). Stále je přítomný důraz na disciplínu, dítě by v životě mělo především plnit představy rodičů. Prosazuje se již silnější důraz na vzdělávání, spojený s vzestupem povinného školství. Toto období se začíná měnit až v první polovině 20. století, kdy se stále častěji projevuje důraz na citlivé, empatické zacházení s dětmi. Zatím poslední etapu vztahu dospělých k dětem nazval autor podpora/pomáhání (helping).

Vývoj vztahů dospělých k dětem názorně ilustruje graf č. 1, z něhož je patrný nejenom nástup jednotlivých etap, ale také to, že jednotlivé prvky vztahu k dětem nevymizely. Jak je z tohoto grafu zřejmé, dodnes se můžeme setkávat se všemi historickými projevy vztahu dítěti, o čemž svědčí smutné statistiky počtu týraných dětí, zanedbávání péče nebo sexuálního zneužívání. V mnoha státech světa je i v současnosti běžná dětská práce, účast dětí v ozbrojených konfliktech apod.



Graf č. 1 – Etapy vývoje vztahu k dítěti podle deMause

V deMausově studii můžeme najít celou řadu svědectví o tom, jak necitlivě se lidé v minulosti k dětem chovali. Samozřejmostí byly tělesné tresty, ve starověku a středověku tak tvrdé, že je mnohé děti nepřežily, jak je doloženo v dobových pramenech. Tělesné tresty začínají z výchovy pomalu mizet až počátkem 20. století (deMause, 1979), v mnoha státech světa jsou ale dodnes běžnou součástí výchovy.

Podobně jako deMause, také Ariès (1998) prostudoval dobové prameny, aby zmapoval vztah dospělých k dětem v průběhu minulých staletí. Ve své studii analyzoval výtvarná i literární umělecká díla od středověku až po současnost a došel v mnoha ohledech k podobným závěrům jako deMause.

Až do 17. století nemělo v uměleckých dílech zobrazování dětství v podstatě žádné místo, což rozhodně nelze připisovat neschopnosti tehdejších mistrů. Objevují se sice zobrazení dětských figur, ovšem ve velmi omezeném rozsahu. Analýzou zobrazování dětí od 11. stol. až po 19. stol. Ariès zjistil, že se počet jejich vyobrazení postupně zvyšuje. Z počátku se jedná hlavně o výjevy s malým Ježíškem, jehož dětské tělo je z anatomického pohledu

většinou deformované. Později se objevují vyobrazení biblických výjevů, v nichž hrají roli děti, proporce dětských figur jsou ale opět zkreslené a často odpovídají spíše zmenšenině dospělého těla. Přibližně v 15. - 16. století dochází k prvnímu odklonu od náboženské mytologie a na obrazech můžeme vidět děti v různých žánrových scénách – dítě v rodinném prostředí, dítě při křtu, dítě s učitelem apod. Jak ale autor upozorňuje, ani v těchto případech nejde o zobrazování samotného dětství - dítě je zde vždy viděno jako součást dospělého světa. K vyčlenění dětství jako svébytné vývojové periody dochází až v průběhu 20. století.

Arièsova studie ukazuje, že dětství nemělo pro dřívější generace zdaleka takový význam. Vysvětlení lze nalézt jistě celou řadu. Jedno z nich můžeme hledat ve vysoké úmrtnosti dětí, která vedla dospělé k tomu, že si nemohli vytvářet k dětem hlubší pouto. Ariès v tomto kontextu cituje myslitele 16. století Montaigna, který napsal, že děti ještě nevykazují duševní pochody ani správné tělesné formy, a proto při úmrtí několika svých dětí v kojeneckém věku sice pociťoval lítost, ale bez nějaké nepříjemné rozmrzelosti (Ariès, 1998).

Situace se začíná radikálně měnit až počátkem 20. století. Ve srovnání s předchozími stoletími můžeme ve 20. století pozorovat velmi dynamický vývoj a počínající diferenciaci výchovných stylů. Čáp uvádí, že se přibližně v letech 1900 – 1920 začíná zmírňovat původní patriarchální přísnost. V období 1920 – 1950 můžeme pozorovat důraz na výchovu dobrých návyků s pravidelným režimem dne a po roce 1950 se začíná klást důraz na význam emočních vztahů v rodině (Čáp, Mareš, 2007).

Je nepochybné, že v tomto procesu sehrály mimořádnou roli objevy vývojové psychologie, zejména psychoanalyticky orientovaných psychologů, kteří zdůraznili význam dětství pro další život. Pod vlivem Freudových následovníků - Bowlbyho, Ainsworthové, Mahlerové, Kleinové, Spitze a dalších - se vztah dospělých k dětem postupně obrací směrem k empatii a respektu k vývojovým potřebám. Podle Baumrindové (1966) se zhruba od 40. a 50. let 20. století pod vlivem poznatků psychoanalytické teorie o významu bezpečného prostředí v raném dětství posunul postoj k výchově směrem ke shovívavému stylu, který se snaží maximálně uspokojit potřeby dítěte a klade na dítě nízké požadavky (Baumrind, 1966).

Ve školství 20. století se objevují humanisticky založené školy kladoucí si za cíl svobodu dítěte a všestranný rozvoj jeho schopností a dovedností (Montessori), komplexní rozvoj

dítěte po stránce tělesné, duševní i duchovní (waldorfské školy), rozvoj komunikačních dovedností, schopnosti naslouchat a vyjadřovat vlastní pocity (jenský plán) a mnoho dalších směrů, jejichž společným jmenovatelem se stává respekt k dítěti, laskavé vyžadování hranic nebo akcent na vnitřní motivaci (Kasper, Kasperová, 2008).

Humanistické a demokratické přístupy dominují také reformám soudobého školství. Objevuje se pojem „vzdělávání orientované na dítě“ (child-centered education), které - na rozdíl od „vzdělávání s dominantním postavením učitele“ (teacher-centered education) - přisuzuje hlavní roli dítěti, jemuž se přizpůsobuje obsah i metody práce. Prosazuje se model školy zaměřený na osobnostní rozvoj žáka, vycházející z principů respektu, partnerství, kooperace. Současně s tím můžeme pozorovat odklon od direktivního, manipulativního, autoritářského edukačního stylu, založeného na vnější kontrole a donucování (Spilková, 1997).

Směr vývoje výchovných stylů je z pohledu dlouhodobého historického hlediska zřejmý, je třeba ale dodat, že se jedná o trend omezený kulturně (viz kapitola Kulturní podmíněnost výchovných stylů), a to převážně na Evropu a Severní Ameriku. Navíc ani v těchto zemích rozhodně nemůžeme tvrdit, že by se jednalo o směr, který by byl bez výhrad přijímán a prosazován většinou populací.

Pozice ČR je v tomto ohledu do určité míry rozpolcená. V klíčovém dokumentu českého základního školství, v Rámcovém vzdělávacím programu, se můžeme dočíst, že je naše základní vzdělávání „založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 8). Stát se zde jasně staví na stranu principu respektujícího, potřeby dítěte zohledňujícího edukačního stylu. Na straně druhé ČR jako jedna z mála evropských zemí nepřijala do svého právního systému zákaz používání tělesných trestů v domácím prostředí a čtyři pětiny českých občanů uvedlo, že byli v dětství svými rodiči fyzicky trestáni (Mediaresearch, 2013).

Celkově tedy můžeme hovořit spíše o pozvolné změně výchovného paradigmatu. V mnoha rodinách se stále uplatňují tělesné tresty a u mnoha učitelů se v praxi setkáváme s autoritářskými postoji vůči žákům. V jedné základní škole tak můžeme vedle sebe

pozorovat učitele vzdělané v moderních výukových metodách, vědomě prosazující respektující přístup k žákům, ale i učitele autoritářské, v jejichž třídách panuje tuhá disciplína a atmosféra strachu. Laskavý a zároveň důsledný a pevný postoj k žákům, vycházející z respektu k pravidlům a vzájemné úcty není rozhodně samozřejmostí.

2.9 Souvislost edukačního stylu učitele a akademické účinnosti žáků

Koncept edukačního stylu učitele můžeme chápat jako výsledek snahy o pochopení klíčových rysů pedagogického působení učitele. Vzhledem k tomu, že se jedná o relativně nový pojem, není divu, že hlavní cíl této práce – prověření souvislosti edukačního stylu učitele a akademické účinnosti žáků – nebyl zatím zkoumán v českých ani zahraničních studiích. V zahraniční literatuře ale můžeme najít výzkumy, které zkoumají souvislost akademické účinnosti žáků s jinými aspekty učitelovy práce. Často se přitom jedná o aspekty velmi blízké komponentám edukačního stylu v pojetí Gillernové. Pro můj disertační projekt se jedná o cenné zdroje informací, s nimiž bude následně možné porovnat výsledky vlastního výzkumu.

Mercer a kol. (2011) zkoumal souvislost akademické účinnosti žáků s tím, jak žáci vnímají podporu ze strany učitele. Probandy výzkumu byli žáci pátých ročníků ZŠ (N=193). Pro výzkumné účely rozlišili autoři čtyři projevy učitelovy podpory: *podporu ve smyslu ocenění žáků, podporu emocionální, instrumentální a informační*. Otázky v Mercerově dotazníku mířily v zásadě podobným směrem jako otázky v dotazníku Interakce učitele a žáků, který jsem použil v mém projektu (příklad tvrzení z Mercerova dotazníku: „*Učitel vysvětluje věci tak, že jim rozumím*“, příklad tvrzení z dotazníku Interakce učitele a žáků: „*Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím.*“). Výsledky Mercerova výzkumu lze shrnout do několika závěrů. Žáci byli sledováni v průběhu jednoho školního roku. Během tohoto období se neprojevila významná souvislost mezi žáky vnímanou podporou ze strany učitele a růstem nebo poklesem jejich akademické účinnosti. Výjimku tvoří vztah mezi zlepšením učebních výsledků žáků v matematice a žáky vnímanou podporou ze strany učitele. Jedná se ale o zápornou korelaci. Jinými slovy řečeno, čím výrazněji se žák během roku zlepšil v matematice, tím nižší podporu ze strany učitele vnímal. Podrobnější analýza ukázala, že se tento aspekt týká převážně žáků s akademickou účinností vyšší než průměr

třídy. Žáci s akademickou účinností nižší než průměr třídy a menším zlepšením během školního roku, vnímali ze strany učitele vyšší podporu. Autoři studie upozorňují, že by se závěry jejich výzkumu neměly interpretovat tím způsobem, že podpora ze strany učitele není pro studenty s vyšší akademickou účinností důležitá. Je totiž pravděpodobné, že tito studenti do určité míry tuto podporu podceňují a nevěnují jí tolik pozornosti jako žáci s nižší akademickou účinností.

Malecki a Demaray (2003) dospěli na vzorku 263 studentů (5. až 8. ročníků) naopak k závěru, že emocionální podporu ze strany učitelů můžeme chápat jako významný prediktor sociálních dovedností a akademické výkonnosti žáků. K podobnému výsledku došli také Aldridge, Afari a Fraser (2012), kteří zkoumali vztah podpurného chování učitele, akademické účinnosti studentů VŠ a míru jejich zaujetí pro matematiku. Analýza výsledků prokázala, že učitelovo podpurné chování je prediktorem zaujetí studentů pro matematiku i jejich akademické účinnosti.

Autorský tým Alkharusi a kol. (2014) zkoumal souvislost mezi akademickou účinností žáků a způsobem, jakým žáci vnímají učitelovo hodnocení jejich práce. Výzkumný soubor tvořil vzorek 1457 studentů (průměrný věk 15 let) z 99 základních škol v Ománu. V kontextu mého výzkumu je tato studie zajímavá v tom ohledu, že autoři výzkumu srovnávali akademickou účinnost žáků s jejich vnímáním práce učitele. Jednalo se tedy o stejný metodologický postup, jaký jsem zvolil v mém projektu. V případě Alkharusiho výzkumu se žáci vyjadřovali k pěti různým aspektům stylu učitelova hodnocení. Jednalo se o *míru učitelovy kongruence, autenticity, transparentnosti, diverzity a zapojení studentů do hodnocení*. Přesné definice těchto aspektů hodnocení jsou detailně popsány ve studii. Výsledky potvrdily pozitivní korelace mezi akademickou účinností žáků a způsobem, jakým vnímají učitelovo hodnocení ($r = 0,23$ až $r = 0,40$). Detailnější analýza navíc ukázala, že akademickou účinnost žáků pozitivně ovlivňuje více individualizované hodnocení než normativní srovnávání žáků mezi sebou.

Pozornost si jistě zaslouží také výzkum Dormana a Adamse (2004), jehož cílem bylo prozkoumat akademickou účinnost žáků ve vztahu k různým komponentám psychosociálního prostředí školní třídy. Autoři shromáždili relativně rozsáhlý výzkumný soubor žáků druhého stupně britských a australských škol (N=2651). Psychosociální prostředí třídy bylo operacionalizováno pomocí deseti různých kategorií (např. koheze

třídního kolektivu, učitelova podpora, kooperativnost, sdílení kontroly nebo úkolová orientace). Pro měření psychosociálního prostředí třídy byl vytvořen dotazník sestávající ze škál zaměřených na standardní školní třídy a několika škál z dotazníku „Constructivist Learning Environment Survey“, vytvořeného pro konstruktivisticky orientovanou výuku.

V kontextu mého výzkumu, v němž srovnávám standardní třídy se třídami s konstruktivisticky orientovaným systémem „Začít spolu“, jsou proto závěry Dormana a Adamse velmi cenné. Korelační analýzy prokázaly sice signifikantní, ale spíše slabou souvislost mezi jednotlivými aspekty psychosociálního prostředí třídy a akademické účinnosti žáků. Při analýze na úrovni žáků se jednalo o korelace od $r = 0,14$ až po $r = 0,37$. K pozoruhodným závěrům studie patří zjištění, že zatímco škály vycházející z dotazníku zaměřeného na standardní třídy vysvětlují celkově relativně vysoké procento variance (14 % v případě analýzy na úrovni žáka a 38% na úrovni třídy), škály zaměřené na prvky konstruktivisticky orientované výuky vysvětlují zcela zanedbatelné 1% procento variance akademické účinnosti žáků. Vysvětlení tohoto jevu vidí autoři v tom, že koncept vnímané akademické účinnosti je daleko více propojen s výkonovou orientací než s oblastmi, na něž klade důraz konstruktivisticky orientovaná pedagogika (kritické myšlení, hledání souvislostí mezi jevy, sebereflexe apod.).

Altová (2015) porovnávala úroveň akademické účinnosti skupiny vysokoškolských studentů, kteří absolvovali čtyři měsíce trvající kurz vycházející z konstruktivisticky orientované výuky, se skupinou studentů, kteří prošli stejně dlouhým kurzem vedeným standardními vzdělávacími metodami. Pro měření autorka použila dotazník „Constructivist practices in the learning environment“ rozčleněný do sedmi škál. Dotazník zjišťuje, v jaké míře studenti vnímají u svých učitelů prvky konstruktivistické výuky. Analýza výsledků prokázala vyšší míru akademické účinnosti u studentů, kteří absolvovali konstruktivistickou výuku. Jako nejsilnější prediktor akademické účinnosti žáků objevila Altová škálu, kterou nazvala „Motivation towards reflections and concept investigation“. Tato škála měří, v jakém rozsahu jsou při výuce stimulovány vyšší metakognitivní funkce studentů, na něž cíleně míří konstruktivistická výuka. Výsledek výzkumu lze shrnout tím způsobem, že cíleným rozvojem vyšších metakognitivních funkcí zároveň posilujeme přesvědčení studentů o vlastních schopnostech. Tento závěr je v protikladu k nálezům Dormana a Adamse (2004), kteří zjistili, že nejvýznamnějším prediktorem akademické účinnosti žáků je typický znak standardní výuky, a sice úkolová orientace.

Lorsbach a Jinks (1999) ve svém článku shrnují teoretické předpoklady pro možnou souvislost učebního prostředí a akademické účinnosti žáků. Jsou přesvědčeni o tom, že mezi akademickou účinností žáků a učebním prostředím existuje vzájemný vztah. Cíleným rozvojem akademické účinnosti žáků zároveň měníme jejich vnímání učebního prostředí a zlepšujeme jejich výkonnost, což může mít v důsledku za následek pozitivní změnu celkového třídního klimatu a edukačních výsledků.

Tato východiska rozvíjí například studie Patrickové, Ryanové a Kaplana (2007). Přesvědčení o vlastních schopnostech žáků vnímají jako mediátory mezi psychosociálním prostředím třídy na jedné straně a seberegulačními učitelskými strategiemi žáků a mírou jejich zaujetí pro učební předměty na straně druhé. Závěry jejich výzkumu tuto premisu potvrzují: způsob, jakým žáci vnímají psychosociální prostředí třídy (např. míru interaktivity výuky, vzájemného respektu nebo emocionální podpory ze strany učitele) ovlivňuje jejich akademickou účinnost, což následně ovlivňuje jejich zaujetí pro učební předměty.

K podobným poznatkům došli i Tyler a Boelterová (2008), kteří objevili souvislost mezi tím, jak žáci vnímají učitelova očekávání a jejich akademickou účinností. Způsob, jakým žáci vnímají učitelovo očekávání, považují autoři za prediktor žákovy akademické účinnosti. Percepce učitelových očekávání může podle jejich studie vysvětlit až 11 % variance akademické účinnosti žáků.

Zajímavý příspěvek potvrzující vztah mezi stylem učitelovy práce a akademickou účinností žáků přináší práce Ryanové a Migleyové (1998) zkoumající fenomén vyhýbání se prosbě o pomoc u žáků středních škol. Jak prokázaly dřívější studie, schopnost říci si o pomoc patří k důležitým sociálním dovednostem. Tuto dovednost zkoumali autoři ve vztahu k akademické účinnosti žáků a podpoře ze strany učitelů. Výzkum prokázal negativní korelaci mezi vyhýbáním se prosbě o pomoc a akademickou účinností žáků. Pozitivní roli v tomto ohledu může sehrát učitel. Pokud žáci s nízkou akademickou účinností navštěvovali třídu, kterou vedl učitel podporující sociální a emocionální potřeby žáků, vedlo to ke snížení záporné korelace mezi jejich akademickou účinností a tendencí k vyhýbání se prosbě o pomoc.

Studie týmu Ruegerová, Maleckiová a Demarayová (2010) nezkoumá souvislost psychosociálního okolí ve vztahu k akademické účinnosti žáků, nýbrž k jejich sebevědomí

a schopnosti přizpůsobit se školnímu prostředí. Přesto je tato studie v kontextu mého výzkumu velmi poučná, neboť se jí podařilo poodkrýt mimořádně spletitou problematiku zdrojů sociální opory žáků. Jako hlavní zdroje sociální opory jsou zde považováni rodiče, spolužáci, kamarádi a učitelé. Závěry studie ukazují, že každý z těchto zdrojů má na sebevědomí žáků jinak silný vliv. Navíc se ukazuje, že se význam jednotlivých zdrojů liší podle pohlaví. Pro chlapce i dívky jsou ze sociálních opor jednoznačně nejvýznamnějším zdrojem sebevědomí a schopnosti se přizpůsobit jejich rodiče. Spolužáci jsou důležitým zdrojem opory více pro chlapce než pro děvčata. Dívky zase vnímají více podpory od svých nejbližších přátel než chlapci. Zajímavé je, že ve srovnání s ostatními zdroji sociální opory je učitel žáky vnímán jako méně významný zdroj. To nás může vést k obezřetnosti při tendenci přeceňovat význam vlivu učitele. Jak naznačují závěry studie uvedených autorů, učitel je pouze jedním z mnoha zdrojů sebevědomí žáků a jejich schopnosti vyrovnávat se s nároky školního prostředí.

Zatímco vztah akademické účinnosti žáků a akademické výkonnosti, prospěchu nebo odolnosti při plnění náročných úkolů byl dostatečně přesvědčivě prokázán (Pajares, 1996; Pianta, 1999), souvislosti akademické účinnosti se sociálními faktory školního prostředí, mezi něž můžeme počítat i různé aspekty práce učitele, byly prozkoumány podstatně méně. Závěry těchto výzkumů se navíc jeví jako nejednotné. Určitým vysvětlením tohoto stavu může být fakt, že se v případě sociálního prostředí jedná o mnohovrstevnaté vztahy, jejichž vliv na akademickou účinnost žáků můžeme prokázat obtížněji než například v případě školního prospěchu.

EMPIRICKÁ ČÁST

3. Cíle výzkumného projektu

Předchozí kapitoly teoretické části opakovaně zdůrazňují mimořádný význam přesvědčení o vlastních schopnostech pro zdravý psychický vývoj člověka. Závěry mnoha studií přitom potvrdily fakt, že zásadní roli při rozvoji vnímané osobní účinnosti hrají primární pečovatelé, kteří mohou od raného dětství v dítěti vhodnými výchovnými intervencemi podporovat přesvědčení o vlastních schopnostech. Důležitou úlohu v rozvoji vnímané osobní účinnosti může sehrát předškolní vzdělávání (Hoskovcová, 2006), známý je také vliv vrstevníků (Pajares, 1996). Úroveň žákovy vnímané akademické účinnosti (VAÚ) do určité míry ovlivňuje učitel. Pokud je mi známo, tato oblast ještě nebyla v ČR výzkumně zkoumána. Z toho důvodu považuji za důležité prozkoumat, do jaké míry může úroveň VAÚ žáka ovlivnit učitelův edukační styl, tedy především jeho schopnost vytvářet s žáky pozitivní vztahy a klást na žáky přiměřené požadavky.

Prozkoumání možné souvislosti edukačního stylu učitele a VAÚ žáků považuji za hlavní výzkumný cíl empirické části mé disertační práce.

Druhým cílem práce je porovnání obou hlavních proměnných u žáků ze dvou typů škol. Jedná se o standardní základní školy a základní školy, v nichž je využíván výukový program „Začít spolu“ (Krejčová, Kargerová, 2011). Předpokládám, že by se ve školách se systémem „Začít spolu“ mohla projevit možná souvislost edukačního stylu učitele a VAÚ žáků silněji než ve standardních školách. Učitelé pracující podle systému „Začít spolu“ totiž programově podporují pozitivní vztahy s žáky i VAÚ žáků. Je na místě zdůraznit, že tím nechci podceňovat schopnosti učitelů standardních základních škol. Jistě se i zde najde celá řada učitelů, kteří vědomě usilují o vytváření pozitivních vztahů se svými žáky. Na rozdíl od učitelů „Začít spolu“ k tomu ale nemají tak výraznou metodickou oporu promyšleného výukového systému, jehož součástí je také intenzivní výukový kurz rozvíjející potřebné sociální dovednosti.

4. Výzkumné hypotézy

V empirické části práce budou pomocí kvantitativních statistických metod testovány následující výzkumné hypotézy:

- 1) *Mezi edukačním vztahem učitele a VAÚ žáků existuje vzájemná závislost.*
- 2) *Mezi edukačním řízením učitele a VAÚ žáků existuje vzájemná závislost.*
- 3) *Mezi VAÚ žáků ze tříd řízených alternativním způsobem a VAÚ žáků ze tříd řízených standardním způsobem existuje rozdíl.*
- 4) *Mezi edukačním vztahem učitelů z alternativně zaměřených tříd a edukačním vztahem učitelů ze tříd řízených standardním způsobem existuje rozdíl.*
- 5) *Mezi edukačním řízením učitelů z alternativně zaměřených tříd a edukačním řízením učitelů ze tříd řízených standardním způsobem existuje rozdíl.*

5. Výzkumný soubor

Jak vyplývá z uvedených hypotéz, výzkumný soubor sestává z žáků dvou typů škol. Jedná se o standardní školy a školy s alternativním výukovým programem „Začít spolu“. Průcha (1996) definuje standardní školy jako školy, které „svými charakteristikami reprezentují určitou normu, standard, předepsanou či očekávanou úroveň.“ (Průcha, 1996, str. 14). Alternativními školami rozumí školy, které se ve vztahu k tomuto standardu odlišují a odchyľují, tedy jsou „nestandardní“ (alternativní). Průcha přitom upozorňuje, že pod pojmem alternativní školy nemůžeme zahrnovat pouze soukromé školy nebo ty, které se za alternativní přímo označují (reformní školy). Definuje tak všechny školy „*vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.*“ (Průcha, 1996, str. 14). Tato odlišnost může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole,
- kurikulárních programech,
- parametrech edukačního prostředí,
- způsobech hodnocení žáků,
- vztazích mezi školou a rodiči a místní komunitou (Průcha, 2012).

Také v případě škol se systémem „Začít spolu“ nejde o soukromé školy nebo školy reformního typu. Výukový program „Začít spolu“ je v naprosté většině případů využíván v běžných základních školách, které nabízí v některých třídách standardní výuku, v jiných výuku podle programu „Začít spolu“. Několik škol přitom přešlo na výuku „Začít spolu“ na celém prvním stupni.

Způsobem organizace výuky, parametry edukačního prostředí i způsobech hodnocení žáků se tento výukový systém od běžných vyučovacích postupů značně liší a lze ho tedy označit za alternativní. Základní odlišnosti mezi oběma typy výuky můžeme popsat následovně:

Učitelé standardních tříd, v nichž proběhl sběr dat, využívají při výuce obvyklé formy a metody práce (frontální výuka, skupinová práce, individuální práce apod.). Hodiny jsou členěny po 45 minutách, během vyučovacího dne se střídají jednotlivé předměty. Učebny jsou uspořádány běžným způsobem: žáci sedí po dvojicích v lavicích uspořádaných v řadách, orientovaných směrem k tabuli.

Výukový program „Začít spolu“ vychází z principů konstruktivistické pedagogiky. Výuka v těchto třídách má ve srovnání s běžnou výukou zcela odlišnou strukturu. Žáci se učí v takzvaných centrech, tedy pěti až šesti členných skupinách. Centrum je vytvořeno ze dvou sesazených lavic, kolem nichž sedí žáci. Samotné prostorové uspořádání třídy vede děti k tomu, aby mezi sebou při výuce komunikovaly. Učitel během práce obchází jednotlivá centra a konzultuje s žáky průběh práce. Vyučovací den probíhá v tematických blocích tím způsobem, že se žáci během jednoho dne věnují například pouze českému jazyku, výtvarné výchově nebo matematice. V průběhu jednoho týdne se žáci vystřídají v pěti tematických blocích (Krejčová, Kargerová, 2011).

Co se týká rozdílů v edukačních stylech učitelů obou typů ZŠ, můžeme v praxi očekávat rozdíly, a to díky skutečnosti, že učitelé pracující podle výukového programu „Začít školu“ musí absolvovat intenzivní několikadenní kurz (tzv. letní škola „Začít spolu“). V tomto kurzu jsou seznámeni nejenom s teoretickými principy konstruktivistické pedagogiky, ale především proškoleni v oblasti komunikace a schopnosti vytvářet pozitivní vztahy s žáky. Probíhá zde cílené osvojování konkrétních komunikačních a sociálních dovedností, nezbytných pro úspěšnou praxi učitele „Začít spolu“. Krejčová s Kargerovou (2011) charakterizují pojetí edukačního stylu učitelů „Začít spolu“ následovně:

- Učitel slouží jako facilitátor, podporuje individuální růst každého dítěte.
- Komunikuje s dětmi zdvořilým a přátelským způsobem, komunikuje v úrovni očí, oslovuje děti jmény.
- Během celého dne poskytuje dětem příležitost k sdílení vlastních zkušeností, myšlenek a pocitů.
- Podporuje každé z dětí ve vyprávění o jeho rodině, kamarádech, oblíbených místech i aktivitách a ostatních věcech, jež mají pro dítě osobní význam.
- Poskytuje rovnou příležitost podílet se na všech činnostech dětem obou pohlaví.
- Uznává přínos jednotlivých etnik a podporuje jejich specifika.
- Vytváří situace, v nichž děti spolupracují a navzájem si pomáhají.
- Vede děti k řešení problémů tím, že podporuje jejich vzájemné diskuse a pobízí je k výměně názorů, myšlenek, pocitů.
- Svěřuje každému dítěti odpovědnost za jeho práci, pomůcky a vybavení.

(Krejčová, Kargerová, 2011, s. 50)

Jak je z uvedeného výčtu zřejmé, autorky zde popisují v podstatě rysy inkluzivního, na žáka orientovaného přístupu, s nímž se ve standardních školách setkáváme jako s hlavní charakteristikou celé školy výjimečně. Je pravděpodobné, že mnohé z uvedených projevů chování najdeme i u učitelů standardních škol, většinou ale pouze u jednotlivých učitelů. Ve standardních školách můžeme daleko častěji pozorovat eklektický přístup vycházející z direktivního vedení, kombinující prvky frontálního a skupinového vyučování, nikoliv ucelený výukový program jako v případě „Začít spolu“.

5.1 Srovnání standardních a alternativních škol

Na rozdíl od srovnávacích studií edukačního stylu učitele a akademické účinnosti žáků, které v české odborné literatuře nemáme zastoupeny, můžeme v případě srovnání standardních a alternativních škol najít několik studií realizovaných v českých a slovenských školách.

Výzkum srovnávající kvalitu vztahů mezi učiteli a žáky v standardních a alternativních třídách uskutečnila na Slovensku Schnitzerová (2000). V případě alternativních tříd se jednalo o třídy, které využívají prvky waldorfské pedagogiky. Výzkumným nástrojem byl inventář s osmi negativními a osmi pozitivními zážitky, s nimiž se může žák setkat ve školním prostředí. Výsledky potvrdily předpoklad, že žáci v alternativních třídách častěji prožívají pozitivní zážitky. Nepotvrdilo se ale, že by v alternativních třídách žáci prožívali méně negativních zážitků. Rozdíly mezi oběma skupinami byly v tomto případě zanedbatelné.

Pravděpodobně jedinou studií uskutečněnou v ČR srovnávající žáky standardních tříd s žáky ze tříd „Začít spolu“ je práce Doulíka a Škody (2008). Autoři se zaměřili na porovnání úrovně vybraných očekávaných výstupů definovaných RVP ZV pro vzdělávací oblast „Člověk a jeho svět“ a vzdělávací obor „Český jazyk a literatura“. Pro porovnání výsledků se závěry mého výzkumu je tato studie přínosná i v tom směru, že – stejně jako v mém projektu - byli respondenty žáci 5. ročníků. Kromě žáků získali autoři také data od jejich rodičů. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník konstruovaný na principu intervalových škál. Výsledky ukazují velmi blízkou hodnotu úrovně vybraných očekávaných výstupů u žáků vzdělávaných podle obou vzdělávacích programů. Statisticky

významně vyšší úroveň vybraných očekávaných výstupů prostřednictvím sebehodnocení vykazují žáci vzdělávaní podle vzdělávacího programu Základní škola v literární výchově. Vyrovnaná je i úroveň hodnocení vybraných očekávaných výstupů ve sledovaných oblastech ze strany rodičů obou komparovaných skupin žáků. Asi nejvíce překvapivým výsledkem výzkumu je zjištění, že žáci i jejich rodiče ze standardních tříd hodnotí úroveň očekávaných výstupů vzdělávání lépe než žáci a rodiče z programu „Začít spolu“.

Bohužel je nutné konstatovat, že tento výzkum má značné metodologické nedostatky. Výzkumný soubor čítal pouhých 166 respondentů (47 žáků standardních ZŠ + 47 rodičů těchto žáků a 36 žáků ze tříd „Začít spolu“ + 36 jejich rodičů). Je otázkou, zda porovnání takto malého počtu respondentů vůbec opravňuje k nějakým zobecňujícím závěrům. Sporné je i samotné posuzování úrovně vlastních vzdělávacích výstupů z pohledu žáků pátých ročníků ZŠ. Vzhledem k úrovni rozvoje kognitivních funkcí odpovídajících tomuto období považují takový úkol za příliš náročný. Výsledky výzkumu Doulíka a Škody je proto nutné vnímat v kontextu uvedených metodologických limitů a můžeme je přijmout jen jako orientační sondu do dané problematiky.

Kvalitnější výzkumný soubor představuje 1456 žáků a 62 třídních učitelů z výzkumu Linkové (2000). Tato autorka se zabývala srovnáním kvalitou psychosociálního klimatu v základních školách. Jejím primárním záměrem nebylo porovnání standardních a alternativních škol. Výzkumný soubor ale obsahoval oba typy škol, je tedy možné na základě výsledků porovnat některé aspekty.

Výzkumným nástrojem byl dotazník „Naše třída“ (původně My Class Inventory“) v české verzi Laška a Mareše (1991). Jedná se dotazník určený žákům i učitelům, jehož cílem je zachytit jejich subjektivní pohled na klima třídy. Dotazník sestává z pěti škál:

- 1) spokojenost ve třídě (vztah žáků ke své třídě),
- 2) třenice ve třídě (míra napětí a sporů mezi žáky),
- 3) soutěživost ve třídě (do jaké míry vnímají žáci vztahy ve třídě jako konkurenční),
- 4) obtížnost učení (požadavky ze strany učitelů),
- 5) soudržnost třídy (koheze třídního kolektivu, přátelské vztahy ve třídě).

Z výsledků výzkumu Linkové vyplývá, že mezi standardními a alternativními školami nejsou významné rozdíly ve výše uvedených škálách, s výjimkou škály „Třenice ve třídě“, v níž se projevuje vyšší míra napětí mezi žáky ve standardních školách. Autorka navíc

mezi sebou srovnávala i různé typy alternativních škol (waldorfská škola, školy s programem „Začít spolu“ a školy s programem „Zdravá škola“). Mezi jednotlivými typy škol zjistila autorka rozdíly. Waldorfská škola vykazovala z pohledu žáků vyšší míru obtížnosti učení a soudržnosti, u tříd „Začít spolu“ se projevovalo méně třenic a u tříd „Zdravá škola“ se projevila nižší spokojenost i soudržnost. Srovnání standardních a alternativních škol v tomto výzkumu je bohužel do značné míry opět omezené výběrovým vzorkem. Waldorfská škola byla zastoupena pouze 12 žáky a „Zdravá škola“ 22 žáky.

Úctyhodný výběrový soubor 4200 žáků druhého stupně ZŠ se pro srovnávací studii podařilo získat Havlínové (2003). Cílem této práce byla komparace škol se systémem „Zdravá škola“ a škol bez tohoto programu. „Zdravá škola“ je program vycházející z projektu iniciovaného Světovou zdravotnickou organizací. Podle autorky je v současnosti realizován v cca 90 školách ČR. Školy participující na tomto projektu by měly do své praxe implementovat tři základní pilíře:

- pohoda prostředí,
- zdravé učení,
- otevřené partnerství.

Havlínová srovnala třídní klima ve 33 třídách s tímto programem a ve 33 třídách bez tohoto programu. Výzkumným nástrojem byl dotazník „Jak se cítím ve škole“, zjišťující klima školní třídy. Závěry výzkumu hovoří ve prospěch tříd s programem „Zdravá škola“, v nichž bylo naměřeno pozitivnější sociální klima. To se projevilo zejména v těch aspektech, které jsou závislé na vztazích mezi učitelem a žáky. Ve vztazích mezi žáky naopak nebyl zjištěn významnější rozdíl. Lepší výsledky vykazují školy s programem „Zdravá škola“ i v pracovním klimatu při vyučování.

Je až s podivem, jak málo výzkumníků se doposud v ČR zabývalo srovnáním různých aspektů standardních a alternativních škol. Navíc se ukazuje, že některé z realizovaných výzkumných sond vykazují vážné metodologické nedostatky, které víceméně vylučují zobecnění získaných výsledků. Lze tedy konstatovat, že čtvrt století zavádění alternativních výukových programů do českého školství není doprovázeno systematickou výzkumnou činností, která by ověřila jejich efektivitu.

Také v zahraniční literatuře můžeme najít studie, v nichž jsou porovnány různé parametry standardních a alternativních škol.

Metaanalýza 200 empirických studií srovnávajících alternativní a standardní školy dochází k závěru, že v kategoriích jako je postoj žáka ke škole, tvořivost, sebehodnocení, úzkostnost, nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi tradičním a alternativním vzděláváním (Horwitz, 1979).

Mezi novější metaanalýzy můžeme uvést například práci Lou a kol. (1996) týkající se rozdílů ve výsledcích mezi skupinovým a frontálním vyučováním. Závěry této studie vyznívají ve prospěch skupinového vyučování.

Mayer (2004) analyzoval výzkumy konstruktivisticky založené výuky (k níž počítáme i „Začít spolu“) od 60. let 20. století. Za jeden z hlavních zdrojů konstruktivismu v pedagogice je všeobecně považováno Piagetovo dílo. Piaget ve svých konzervačních experimentech mimo jiné demonstruje, že stupeň kognitivního vývoje dítěte není možné urychlit, dokud dítě samo nedozraje k dalšímu vývojovému stupni (Piaget, Inhelder, 2010). Konstruktivisticky orientovaní pedagogové chápou tyto Piagetovy výzkumy jako oporu pro své základní přesvědčení, že dítě musí samo objevovat principy poznávaných jevů a dospělý mu v tomto procesu pouze napomáhá přípravou vhodných učebních situací. Jak ale Mayer připomíná, celá řada výzkumníků demonstrovala, že pokud bylo dítě v konzervačních experimentech dospělým aktivně vedeno k pochopení principů daných úkolů, naučilo se správně řešit úlohy tohoto typu mnohem rychleji, než tomu bylo v případě nedirektivního přístupu, kdy si dítě mělo na objevení principu přijít samo. K podobným zjištěním vedly i experimenty s počítačovým programem LOGO. Děti, které si měly na principy toho programování přijít co nejvíce samy, s minimem řízení ze strany učitelů, byly sice schopné vytvářet posléze krátké programy, tyto programy ale vykazovaly mnoho chyb. Navíc se ukázalo, že tyto chybné návyky generalizují na jiné typy úloh. Na základě těchto a dalších studií došel Mayer k závěru, že výuka s minimem řízení, charakteristická pro konstruktivistický směr vzdělávání, není ve svých důsledcích efektivní.

Podobně Kirschner a kol. (2006) analyzoval vyučování matematiky založené na dotazování (inquiry-based learning) a problémové vyučování (problem-based learning) medicíny a došel dokonce k závěru, že přístupy založené na minimu řízení nejsou kompatibilní s podstatou kognitivního uspořádání člověka. Naopak vyučování založené na explicitním řízení považuje za vhodnější, protože je ve svých důsledcích účinnější.

Schmidt a kol. (2007) na tuto Kirchnerovu kritiku reagoval argumentací, že výuka vycházející z konstruktivismu neznamená automaticky minimum řízení. Učitel zde sice neřídí žáka ve smyslu, že by určoval každý jeho krok, poskytuje mu ale vnější oporu (scaffolding) při jeho procesu učení a účinné doprovázení, které rovněž zefektivňuje žákovo učení.

Kuhnová (2007) vyzdvihuje přednosti standardního přístupu založeného na jednoznačných instrukcích a pevném vedení při řešení strukturovaných, dobře definovaných problémů. Jak ale dodává, žák by měl být připravován na reálný život, v němž ho čeká mnoho nejasných složitých situací, v nichž nemáme k dispozici jedno správné řešení. A právě pro orientaci v nejasně definovaných situacích žáky dobře připravuje konstruktivistická pedagogika.

5.2 Kritéria výběru

Do výzkumného souboru byli probandi zařazeni na základě kritériálního výběru. Výběr respondentů z obou typů škol byl záměrně omezen na žáky v období přechodu na druhý stupeň základní školy. Důvodem byl fakt, že v tomto období právě končí poměrně dlouhá etapa, v níž žáci prožili několik let v kontaktu s jedním učitelem a mohou tak velmi dobře posoudit jeho edukační styl. S ohledem na dostatečnou reprezentativnost souboru jsem oslovil ZŠ různých velikostí, z různě velkých měst, včetně vesnických škol. Třídy standardního typu byly vybrány podle dostupnosti a ochoty školy umožnit sběr dat, čili nenáhodně. Převážná většina z nich se nachází v Královéhradeckém kraji, dvě školy v kraji Libereckém. Výzkumu se zúčastnilo celkem 11 standardních škol. Žádná z oslovených škol neodmítla uskutečnění sběru dat.

Výběr tříd se systémem „Začít spolu“ byl omezen relativně nízkým počtem škol, kde tento program využívají. Podle internetových stránek organizace Step by Step o.p.s., která zaštiťuje vzdělávací program „Začít spolu“, se počet škol s tímto programem pohybuje kolem čtyřiceti škol v rámci celé ČR (Step by Step, 2017). Většina těchto škol ale využívá „Začít spolu“ jen ve vybraných třídách, některé školy navíc zavedly tento program teprve v nedávné době. Takové školy jsem z mého výzkumného vzorku vyřadil. Výběr tříd s programem „Začít spolu“ se nakonec zúžil na 9 škol ze čtyř krajů ČR.

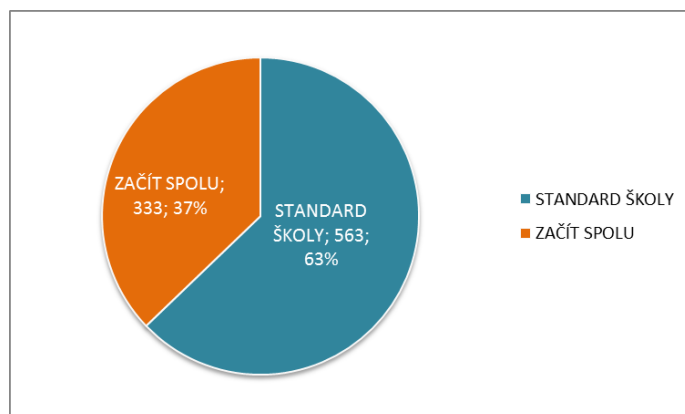
5.3 Průběh sběru dat

Projekt, jehož výsledky jsou představeny v následujících kapitolách, byl realizován ve třech etapách sběru dat v letech 2014 – 2016. Data respondentů byla získána v pátých ročnících ZŠ, tak abych mohl zmapovat přechodové období mezi prvním a druhým stupněm. V první etapě byla data získávána pouze na základních školách v Trutnově. V druhé a třetí etapě jsem rozšířil výběrový soubor o další školy z menších i větších měst tak, aby byli ve výběrovém vzorku zastoupeni žáci z co nejširšího spektra základních škol. Ve třetí etapě (školní rok 2015/2016) byla do výběrového vzorku zahrnuta ještě data žáků škol „Začít spolu“, aby mohla být provedena srovnávací analýza obou typů škol.

Většinu tříd jsem při zadávání dotazníků navštívil osobně. Pokud to nebylo možné, byli příslušní učitelé přesně instruováni, jak mají dotazníky žákům zadávat. V takovém případě dotazníky nikdy nezadávali učitelé, k nimž se žáci vyjadřovali. Administrace probíhala většinou v elektronické on–line podobě, případně v papírové verzi. Dotazníky žáci vyplňovali anonymně. Přesto byli rodiče žáků předem písemnou formou požádáni, aby s vyplněním dotazníků vyjádřili písemný souhlas. Žáci bez písemného souhlasu administraci dotazníků neabsolvovali. Ředitelé několika škol písemný souhlas rodičů nepožadovali s odůvodněním, že pro účely anonymních výzkumných šetření mají od rodičů podepsaný generální souhlas.

5.4 Popisná statistika výběrového vzorku

Ve třídách běžného typu bylo sebráno celkem 563 platných dotazníků, ve třídách s programem „Začít spolu“ celkem 333 platných dotazníků. Procentuální rozložení je znázorněno v grafu č. 2.



Graf č. 2 – Procentuální zastoupení respondentů podle typu školy

Výsledný výzkumný vzorek sestává z celkem **896 žáků z 20 základních škol z 6 krajů ČR**. Podrobný přehled škol je uveden v následující tabulce č. 5:

Název a adresa ZŠ	Město	Kraj	Typ školy	Počet žáků zapojených do výzkumu	Počet učitelů zapojených do výzkumu
1. základní škola Plzeň, Západní 18	Plzeň	Plzeňský	začít spolu	48	3
Základní škola Turnov, 28. října 18	Turnov	Liberecký	standard	37	2
Základní škola a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22	Brno	Jihomoravský	začít spolu	19	2
Základní škola a mateřská škola Angel, Angelovova 3183/15	Praha	Praha	začít spolu	20	1

Základní škola a mateřská škola, Bezručova, 1468	Hradec Králové	Královéhradecký	standard	58	3
Základní škola, Trutnov, R. Frimla 816	Trutnov	Královéhradecký	standard	44	4
Základní škola Hanspaulka a Mateřská škola Kohoutek, Sušická 1000/29	Praha	Praha	začít spolu	75	4
Základní škola, Trutnov, Komenského 399	Trutnov	Královéhradecký	standard	93	5
Základní škola kpt. Jaroše, Gorkého 38, Trutnov	Trutnov	Královéhradecký	standard	53	4
Základní škola Úpice-Lány, Palackého 793	Úpice	Královéhradecký	standard	30	2
Základní škola, Liberec, Lesní 575/12,	Liberec	Liberecký	začít spolu	44	2
Základní škola, Trutnov 2, Mládežnická 536	Trutnov	Královéhradecký	standard	102	6
Základní škola, Trutnov 3, Náchodská 18	Trutnov	Královéhradecký	standard	20	2
Základní škola Petřiny - sever, Praha 6, Na Okraji 43/305	Praha	Praha	začít spolu	47	3
Základní škola a Mateřská škola Povrly, 5. května 233	Povrly	Ústecký	začít spolu	37	1
Základní škola Přepere, Přepere č. 47	Přepere	Liberecký	standard	14	1
Základní škola Praha	Praha	Praha	začít	24	1

- Radotín, Loučanská 1112/3			spolu		
Základní škola Sever, Lužická 1208	Hradec Králové	Královéhradecký	standard	33	2
Tyršova základní škola, U Školy 7	Plzeň	Plzeňský	začít spolu	36	2
Základní škola, Trutnov, V Domech 488	Trutnov	Královéhradecký	standard	62	4
celkem				896	54

Tabulka č. 5 – Přehled škol zařazených do výběrového vzorku

Z hlediska pohlaví je výběrový vzorek téměř vyrovnaný. Tvoří ho 481 chlapců (53,7%) a 415 dívek (46,3%). Průměrný věk respondentů je 11 let, což odpovídá pátým ročníkům ZŠ, v nichž výzkum probíhal. Objevil se také jeden respondent ve věku devíti let, který věkem neodpovídá páté třídě ZŠ. Buď respondent chybně uvedl svůj věk, nebo se jedná o mimořádně nadané dítě, které bylo zařazeno do vyššího ročníku.

Věk respondentů	četnosti	procenta
9 let	1	,1
10 let	149	16,6
11 let	633	70,6
12 let	108	12,1
13 let	5	,6
celkem	896	100,0

Tabulka č. 6 – Popisná statistika výběrového vzorku

Respondenti dle pohlaví	četnosti	procenta
muž	481	53,7
žena	415	46,3
celkem	896	100,0
Zastoupení pohlaví se mezi typy škol signifikantně neliší. $\chi^2(1) = 1,83; p = 0,176$		

Tabulka č. 7 – Popisná statistika výběrového vzorku

6. Metody použité ve výzkumné části

Vhodný edukační styl učitele může pozitivně ovlivnit výkonnost žáků, míru jejich angažovanosti ve vztahu k učení, snižuje výskyt nežádoucího chování, působí také pozitivně na vrstevnické vztahy ve třídě (Birch, Ladd, 1997; Hamre, Pianta, 2001). Tyto souvislosti můžeme zkoumat ze tří různých perspektiv: z perspektivy učitelova vnímání žáků (Birch, Ladd, 1997; Hamre, Pianta, 2001), z perspektivy žáků a jejich vnímání práce učitele (Dubow a kol., 1991), třetí možností je pak perspektiva nezávislého pozorovatele, který posuzuje interakce učitele a žáků (Hamre, Pianta, 2005).

Výzkum realizovaný v rámci tohoto disertačního projektu vychází z druhé možnosti. Důvodem pro tuto volbu jsou mimo jiné výsledky výzkumu Krejčové (2009), které prokázaly, že způsob, jakým vnímá učitel vlastní edukační styl a způsob, jakým ho vnímají žáci, se do značné míry liší. Ve výzkumu Krejčové se tato tendence projevila například v tom, že učitelé hodnotili jejich vztah ke studentům pozitivněji, než jak ho vnímali studenti. Na rozdíl od studentů také ve svém hodnocení více zdůrazňovali míru nároků, které na studenty kladou. Konečně výsledné hodnoty komponenty záporného vztahu byly ve skupině učitelů nižší než ve skupině studentů. Z toho důvodu předpokládám, že pro zjišťování souvislosti VAÚ žáka s edukačním stylem učitele bude více relevantní, jak učitele vnímá samotný žák, než jak sám sebe vnímá učitel.

Jako důležitý metodologický limit vnímám fakt, že respondenty dotazníkového šetření jsou děti ve věkovém rozmezí 11 - 12 let, což je sice období, kdy se začíná rozvíjet formální myšlení, poznatky vývojové psychologie ale ukazují, že tyto kognitivní schopnosti jsou velmi individuální a nelze je u dětí tohoto období očekávat plošně. Tato skutečnost sama o sobě otevírá důležitou otázku srozumitelnosti jednotlivých položek pro dané respondenty. Pro reliabilitu i validitu výsledků výzkumu je přitom klíčové, aby respondenti dobře pochopili, na co jsou tázáni a mohli na kladené otázky s porozuměním odpovědět.

6.1 Úroveň kognitivního vývoje respondentů

Chceme-li předem určit, které položky dotazníku mohou děti v určitém vývojovém období zodpovědět, je třeba se podívat na charakteristiky kognitivního vývoje daného vývojového období, v našem případě přechodu mezi prvním a druhým stupněm ZŠ, tedy mezi mladším školním věkem a pubertou.

Piaget staví období mezi 11 a 12 rokem na pomezí mezi stádii konkrétních a formálních myšlenkových operací. Stádium konkrétních operací podle něj začíná přibližně kolem 6 roku a končí mezi 11 a 12 rokem. Děti již dovedou manipulovat s mentálními reprezentacemi (reverzibilita operací), což dokládají Piagetovy konzervační experimenty. Jsou také schopny uvažovat logicky, toto logické uvažování je ale stále vázáno na konkrétní objekty. Na rozdíl od předchozích vývojových stádií se již dítě umí „vmyslit“ do mysli jiných lidí a vidět svět z jiné než vlastní perspektivy (Piaget, Inhelder, 2010).

Stádium formálních operací začíná přibližně kolem 11 až 12 roku. Objevuje se schopnost mentálních operací vyšších řádů (myšlení o myšlení), schopnost abstraktního uvažování i hlubší reflexe vlastní činnosti. Dítě je schopno vyřešit správně úlohy založené na analogiích (A k B se má k sobě jako X k Y), jak dokládá například výzkum Gentnerové a kol. (2003).

Sutherland (1999) ale ve své studii zjistil, že až polovina dětí ve věku 16 let ještě nedospěla do etapy formálních operací. Časové vymezení tohoto přechodového období je tedy velmi individuální a navíc mnozí lidé do stadia plně rozvinutých formálních operací nedozrají nikdy (Mwamwenda, 1999). Tyto práce potvrzují jednu z hlavních linií kritiky Piagetova díla, která polemizuje s časovým ohraničením jednotlivých vývojových etap. Ukazuje se, že mnoho dětí dozraje do etapy formálních operací dříve, než uvádí Piaget, jiní naopak později nebo vůbec. Nelze se tedy spoléhat na předpoklad, že v 11 letech děti rozumí abstraktním pojmům a mají dostatečně rozvinuté reflektivní schopnosti.

Toto riziko se projevilo během předvýzkumu, kdy jsem nechal vyplnit dotazníky dětem z cílové skupiny. Když se ve větě vyskytla abstraktní adjektiva „chaotický“ nebo „respektovaný“ celá řada dětí nevěděla, na co jsou dotazováni. Po těchto zkušenostech jsem znovu prošel všechna tvrzení v dotaznících a upravil je před sběrem dat tak, aby byla srozumitelná pokud možno všem respondentům. V zájmu co nejvyšší srozumitelnosti

položek dotazníku určených dětem ve věku 11 – 12 let bylo nutné vyhnout se abstraktním pojmům a tvrzením vyžadujícím mentální operace vyššího řádu.

6.2 Vliv formálních charakteristik dotazníků na výsledky výzkumu

Při sestavování dotazníků pro dospělou populaci máme k dispozici obsáhlou psychometrickou literaturu, která shromáždila celou řadu poznatků, jak postupovat a čeho se vyvarovat. Z metodologických výzkumů prováděných na dospělé populaci je doloženo, že míra reliability výsledků souvisí se způsobem formulace položek i celou řadou osobnostních charakteristik respondentů. Alwin a Krosnick (1991) zjistili, že položky zkoumající postoj respondenta s nabídkou vícero možností odpovědi a položky s číselnou škálou, jejíž hodnoty byly ještě slovně popsány, vykazují vyšší míru reliability. Naopak otázky, u nichž byla nabízena možnost „*nevím*“, nevykazují vyšší reliabilitu. Tento výzkum také prokázal, že reliabilitu ovlivňují osobnostní charakteristiky účastníků výzkumu. Starší respondenti a respondenti s nižším vzděláním vykazovali méně reliabilní výsledky. Ayidiya a McClendon (1990) prokázali na vzorku 532 dospělých respondentů, že v případě nabídky neutrálního prostřední možnosti („*nevím*“, „*někdy ano, někdy ne*“ apod.) mají respondenti tendenci chápat tuto možnost jako kotvíci bod a volí ho častěji než více konkrétní odpovědi. Souvislost délky otázek a reliability odpovědí zkoumali Holaday a Turner – Henson (1989), přičemž zjistili, že s délkou otázky klesá reliabilita odpovědí.

Analýzu celé řady formálních charakteristik dotazníků, jako například rozsah použitých škál, pozice otázky v dotazníku, nabídka možnosti „*nevím*“, nebo celkový počet položek v dotazníku, přinesl výzkum Andrewse (1984). Andrews mimo jiné zjistil, že rozsah škál 5 – 7 přináší více reliabilní výsledky než škály s užším rozsahem. Zajímavým zjištěním je také fakt, že reliabilitu měření ovlivňuje délka úvodních instrukcí. Optimální je v tomto ohledu rozmezí 16 – 64 slov. Delší úvody zřejmě snižují koncentraci respondentů a tím také zmenšují spolehlivost výsledků měření. Autor ve své práci dochází k závěru, že až 72 % variance kvality výsledků měření lze vysvětlit právě formálními kvalitami dotazníku. Na rozdíl od výše zmíněného výzkumu Alwina a Krosnicka, tato studie došla k závěru, že jen malé procento variance připadá na charakteristiky respondenta.

Mnohem méně pozornosti bylo doposud věnováno problematice dotazníkových šetření u respondentů v dětském věku. Poznatky o souvislosti charakteristik dotazníkových položek a celkové reliability výzkumu u dětských respondentů přináší studie Borgersové, Hoxe a Sikkela (2004). Autoři zkoumali souvislost typu nabízené škály s reliabilitou odpovědí u dětí ve věkovém rozmezí 8 – 16 let. Vyšli přitom z hypotézy, že reliabilita odpovědí bude klesat s tím, jak méně konkrétní budou nabízené odpovědi jednotlivých stupňů škály. Výzkumníci nabídli třem skupinám dětských respondentů při vyplňování stejných dotazníků tři druhy škál. První škála měla všechny stupně definovány pomocí přibližných příslovcí (*1 = nikdy, 2 = zřídka, 3 = občas, 4 = často, 5 = velmi často*), druhá škála měla definovaný jen první a poslední stupeň (*1 = nikdy, 2, 3, 4, 5 = velmi často*), u třetí škály byly definovány všechny stupně co nejvíce konkrétně (*1 = nikdy, 2 = méně než jednou za měsíc, 3 = jednou za měsíc, 4 = jednou za týden, 5 = denně*). Autoři výzkumu předpokládali, že vágní odpovědi budou u dětí vyžadovat více kognitivního úsilí, v důsledku čehož bude s narůstajícím časem vyplňování dotazníku klesat stabilita dětských odpovědí. Další hypotéza předpokládala, že s klesajícím věkem respondentů bude rovněž klesat v čase stabilita jejich odpovědí. Výsledky výzkumu autory překvapily. V rozporu s jejich očekáváním, se neprojevil vliv vágních odpovědí na stabilitu odpovědí dětských respondentů. Nepotvrdilo se ani očekávání, že mladší děti budou mít větší obtíže s kognitivním zpracováním jednotlivých otázek, které se projeví větší nestabilitou odpovědí v průběhu času.

Marsh (1986) zkoumal u dětí jejich schopnost porozumět negativně formulovaným tvrzením, s nimiž mívají obtíže i dospělí respondenti. Účastníky výzkumu byly děti ve věku 7 – 10 let. Výsledky potvrdily hypotézu, že dětské respondenti mají problém s porozuměním negativně formulovaným tvrzením. V dotazníku zaměřeném na sebepojetí volily děti u negativně formulovaných položek možnost „pravdivé“ nebo „zcela pravdivé“, ačkoliv na stejně zaměřené otázky, ale pozitivně formulované, odpovídaly rovněž pozitivně. Tato tendence zesilovala s klesajícím věkem. Marsh proto doporučuje odstranění negativně formulovaných položek z dotazníků určených dětem mladších deseti let. Zdá se, že určitým mezníkem pro spolehlivější porozumění negativně formulovaným tvrzením je věk kolem 10 let. Autor předložil dětem výroky typu: *"Naše schopnosti a úsilí přispívají k tomu, že budeme v něčem úspěšní"*. Takovým tvrzením rozuměly již děti ve věku 5 let. Oproti tomu výrok: *"Jestliže má člověk pro něco větší schopnosti, nepotřebuje*

vynakládat k dosažení úspěchu tolik úsilí." obsahující negativně formulovanou myšlenku, začal být srozumitelný až dětem kolem deseti let. To by odpovídalo závěrům Piagetových výzkumů, že se právě kolem desátého roku věku začínají rozvíjet formální operace umožňující porozumění negativně formulovaným sentencím.

Pro výzkum transitorního období mezi prvním a druhým stupněm ZŠ (děti ve věku 11 a 12 let) by proto negativně formulované otázky neměly být větší překážkou, což potvrdil i náš předvýzkum, v němž odpovědi na negativně formulované otázky pozitivně korelovaly na stejně zaměřené otázky formulované pozitivně.

6.3 Měření vnímané osobní a akademické účinnosti

Při měření vnímané osobní i akademické účinnosti má klíčový význam sloveso „moci“. Jde tedy o měření toho, do jaké míry věřím, že mohu daný úkol zvládnout (Bandura, 2006). Bandura ale upozorňuje, že by se vnímaná osobní účinnost neměla zaměřovat s pojmem důvěra (případně sebedůvěra). Důvěru chápe jako obecný pojem, který vypovídá o síle přesvědčení, ale nevztahuje se ke konkrétním činnostem. Vnímaná osobní účinnost je naopak uváděna vždy v souvislosti s konkrétní činností. Zkoumání vnímané osobní účinnosti výhradně ve vztahu ke konkrétním činnostem vychází z výsledků mnoha měření, které prokázaly, že snaha o nalezení „celkové“ vnímané osobní účinnosti, jež by predikovala míru přesvědčení jedince o vlastní účinnosti ve všech oblastech, je lichá. I když výzkumník na základě obecně zaměřených otázek určí hodnotu „celkové“ vnímané osobní účinnosti, většinou tato hodnota jen málo koreluje s výsledky měření vnímané osobní účinnosti v jednotlivých oblastech (při studiu hry na hudební nástroj si mohu například silně věřit, že vydržím každý den cvičit a zároveň si téměř vůbec nevěřit, že se mi podaří ovládnout trénu při vystoupeních). Z těchto poznatků pochází Bandurovo doporučení, zkoumat vnímanou osobní účinnost vždy vícedimenzionálně a nesnažit se nalézt jeden „vše-určující“ faktor (Bandura, 2006).

Navzdory Bandurova doporučení se ale objevují snahy o měření obecné úrovně vnímané osobní účinnosti. K takovým metodám patří dotazník Schwarzera a Jerusalema (1992). Tito autoři sestavili pod názvem „General Self-Efficacy Scale“ stručnou čtyřstupňovou sebezposuzovací škálu sestávající z deseti tvrzení. Dotazník si získal poměrně značnou

oblibu – byl přeložen do více jak třiceti jazykových mutací. Reliabilita dotazníku (Cronbachova alfa) se pohybuje v různých jazykových verzích mezi 0,76 - 0,90. Tento dotazník je možné vnímat jako orientační nástroj poskytující informaci o míře vnímané osobní účinnosti respondenta.

Z kvantitativních metod umožňujících měření různých aspektů vnímané akademické účinnosti lze uvést například sebeuposuzovací škály Morganové (1999), pomocí nichž můžeme získat informace o studentově vnímané akademické účinnosti v několika oblastech souvisejících se školní úspěšností. Konkrétně jde o proměnné talent, kontext a úsilí. Celkový počet položek dotazníku je třicet, respondenti odpovědi volí na Likertově stupnici s rozsahem 1 - 4. Cronbachova alfa je v rozmezí 0,66 - 0,82. Podobně zaměřený je Murisův dotazník „Self-Efficacy Questionnaire for Children“ (Muris, 2001). Název sice napovídá, že se jedná o dotazník určený pro děti, vhodnější by ovšem bylo hovořit o dotazníku pro dospívající, protože respondenty výzkumu byli studenti ve věku 14 – 17 let. Muris sestavil dotazník z 24 položek a mapuje v něm pomocí pětistupňové škály tři proměnné: vnímanou sociální, školní a emoční účinnost. Cronbachova alfa je v tomto případě 0,85 - 0,88.

Kromě dotazníků zjišťujících vnímanou akademickou účinnost v širším pojetí, existují nástroje měřící míru akademické účinnosti ve vztahu ke specifickým oblastem. Například Shell (1995) vytvořil dotazníky pro žákem vnímanou akademickou účinnost při psaní nebo čtení. Pajares s Millerem (1994) dotazník pro žákem vnímanou akademickou účinnost při řešení algebraických a geometrických matematických problémů.

Vnímanou akademickou účinnost můžeme měřit také pomocí Bandurovy sebeuposuzovací škály „Children Self-Efficacy Scale“ (Bandura, 2006) nebo škály „Myself as a learner scale“ (Burden, 1998). Tyto nástroje jsem využil pro měření vnímané akademické účinnosti ve výzkumné části mého projektu, proto jejich představení věnuji více prostoru.

6.3.1 Children Self-Efficacy Scale (CHSE)

Jedná se o soubor sebeuposuzovacích škál, jejichž autorem je Bandura (2006). V originální verzi mají respondenti k dispozici stostupňovou stupnici (0-100%), na níž vyjadřují přesvědčení, že zvládnou určitou situaci. Cronbachova alfa se pohybuje v rozmezí 0,76-0,81. Dotazník obsahuje devět samostatných škál:

1. získávání pomoci od vrstevníků a dospělých lidí,
2. školní výkon v konkrétních vyučovacích předmětech,
3. autoregulace učení,
4. volnočasové a mimoškolní aktivity,
5. regulace vlastního chování,
6. zvládání sociálních vztahů a mezilidských konfliktů,
7. asertivita,
8. zvládání očekávání druhých,
9. získávání pomoci od rodičů a příslušníků komunity.

CHSE je komplexní nástroj, z něhož můžeme pro měření specifických oblastí použít jen vybrané škály. Dotazník jsem převzal v podobě upravené pro výzkumný projekt „*Tranzitorní momenty v životě dítěte a dospívajícího*“, realizovaného na Katedře psychologie FF UK (Hoskovcová, Krejčová, 2016). Pro účely tohoto projektu byly z výše uvedených devíti škál vybrány škály **autoregulace učení, regulace vlastního chování a asertivita**. V dotazníku byla také převedena procentuální škála do podoby nabídky pěti slovně definovaných stupňů odpovědi (*nedokážu to udělat - spíš to nedokážu udělat - nejsem si jistý, jestli to dokážu - spíš to dokážu udělat - určitě to dokážu*).

Psychometrické kvality dotazníku prověřila Kučerová (2015). Všechny položky v testu mají adekvátní obtížnost i diskriminační sílu. Split-half reliabilita dosáhla hodnoty $r=0,89$ a vnitřní konzistence hodnoty $\alpha=0,86$. Dotazník byl prověřen jako dostatečně reliabilní i přes redukci původního počtu položek originálního dotazníku.

6.3.2 Myself as a learner scale (MALS)

Mezi nástroje měřící vnímanou osobní účinnost jsem zařadil také sebeposuzovací škálu MALS (Burden, 1998). MALS obsahuje 20 položek a 5 stupňů odpovědí pro zjištění různých aspektů sebepojetí žáka. Minimální hrubý skóre je 20 bodů, maximální 100 bodů. Metoda je standardizovaná pro žáky ve věku od 9 do 16 let a je schopna rozlišit děti s průměrným, vysokým i nízkým sebepojetím. Dotazník se nejvíce zaměřuje na zjišťování vnímání pozitivních nároků, které škola na dítě klade. Na základě výsledků MALS je možné identifikovat děti s výrazně nižším skóre, které trpí tzv. naučenou bezmocností, aniž by se tento fakt musel projevovat na jejich školních výsledcích. Je možné rozpoznat i ty žáky, kteří se naopak výrazně nadhodnocují.

Položková analýza provedená Kučerovou (2015) ukázala, že všechny položky dotazníku mají adekvátní obtížnost i diskriminační sílu. Odhad reliability byl proveden pomocí split-half reliability s dosaženou hodnotou $r=0,87$, kterou můžeme pokládat za uspokojivou. Vnitřní konzistence testu byla měřena pomocí Cronbachova alfa s dosaženou hodnotou $\alpha=0,89$. Test se tedy ukazuje jako dostatečně reliabilní (Kučerová, 2015).

6.4 Měření edukačního stylu učitele

Při zjišťování edukačního stylu učitele máme k dispozici podstatně méně měřících nástrojů než v případě měření vnímané akademické účinnosti. Důvodem může být i fakt, že se v minulosti zaměřovala pozornost psychologů spíše na výchovné styly rodičů, od nichž se přešlo ke zkoumání stylů učitelů. V zahraniční literatuře se objevují především dotazníky, pomocí nichž můžeme rozlišit různé rodičovské výchovné styly (Dornbusch a kol., 1987). Pro české prostředí vyvinul takový dotazník Čáp (Čáp, Boschek, 1994). Při jeho vytváření vyšel z vlastního analyticko - syntetického modelu stylů výchovy, zjednodušeně nazývaného „model devíti polí“. Klíčovým momentem ve způsobu výchovy je podle Čápa emoční vztah dospělého k dítěti, stejnou váhu ale přikládá i výchovnému řízení (Čáp, Mareš, 2007). Čápův výzkum rodičovských výchovných stylů byl hlavní inspirací pro vytvoření dotazníku „Interakce učitele a žáků“, jehož autorkami jsou Gillernová s Krejčovou (2011).

6.4.1 Dotazník Interakce učitele a žáků (INUZ)

Dotazník INUZ vznikl v letech 2005 – 2007. Jeho sestavení předcházely rozsáhlé předvýzkumy, během něhož probíhalo dlouhodobé pozorování interakcí učitelů a žáků. Součástí předvýzkumu byly rozhovory s žáky, v nichž autorky zkoumaly, jak žáci rozumí pojmům jako přísnost, laskavost, neoblíbenost apod. INUZ je v současnosti jediným dotazníkem testovaným na české populaci, pomocí něhož můžeme zjišťovat různé edukační styly učitelů. Jedná se o diagnostický nástroj posuzující výchovné a vzdělávací postupy učitelů z pohledu žáků.

Metoda obsahuje šedesát položek, rozdělených do čtyř subškál, tvořících dvě základní dimenze edukačního stylu. Každá subškála je sycena patnácti položkami. Dimenze edukačního vztahu je tvořena komponentami kladného a záporného vztahu, které popisují různé kvality interpersonálního vztahu mezi učitelem a žáky. Jako příklad položky popisující kladný edukační vztah je možné uvést například výrok: „*Je-li potřeba, umí žákům naslouchat.*“ nebo „*Bere vážně názory či náměty žáků.*“ Příklad položky záporného vztahu: „*Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům.*“ Dimenze edukačního řízení je tvořena komponentami požadavků a volnosti, které se týkají způsobu edukačního vedení a míry požadavků, které klade učitel na žáky. Skóruje-li učitel z pohledu žáka vysoko v komponentě požadavků, jedná se o učitele, jehož hodiny žáci vnímají jako pestré, různorodé, dovídají se při nich množství informací, zároveň ale musí plnit různé úkoly a povinnosti. Typickými charakteristikami takového učitele jsou důslednost, srozumitelnost výkladu, strukturovanost. Ukázková položka komponenty požadavků: „*Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli.*“ Skóruje-li učitel z pohledu žáka vysoko v komponentě volnosti, jedná se o učitele, jehož výuka není příliš strukturovaná, žáci často nerozumí jeho požadavkům, hodiny jsou neuspořádané, až chaotické, míra nároků na žáky nízká, může se také objevit jednotvárnost hodin. Příklad položky popisující chování učitele v komponentě volnosti: „*Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.*“ Všechny čtyři uvedené komponenty dotazníku jsou samostatné a jejich výsledky mají stejnou váhu. Žáci mají k dispozici čtyřstupňovou škálu „rozhodně ano“ – „spíše ano“ – „spíše ne“ – „jistě ne“, přičemž první možnost je skórována čtyřmi body, poslední uvedené tvrzení jedním bodem. Dotazník prošel základní statistickou analýzou, která

potvrdila jeho validitu a reliabilitu, nebyl však celkově standardizován (Gillernová, Krejčová, 2011).

7. Psychometrické charakteristiky použitých metod

7.1 Reliabilita dotazníku INUZ

Podmínkou pro vysokou validitu výzkumu je vysoká reliabilita použitých nástrojů. Z toho důvodu byla v úvodu prověřování psychometrických kvalit výzkumných nástrojů analyzována míra reliability všech použitých dotazníků i sebeposuzovacích škál. Koeficient reliability se pohybuje v rozmezí od 0 do +1. U kvalitního výzkumného nástroje je minimální doporučenou hodnotou 0,8 (Svoboda, Vágnerová, 2005). Pro výpočet reliability byl zvolen Cronbachův koeficient alfa. Tento způsob výpočtu reliability byl použit i u ostatních výzkumných nástrojů.

Škála	Cronbachova alfa	počet položek
Vztah (celkově)	,92	30
Kladný vztah	,88	15
Záporný vztah	,91	15
Požadavky	,86	15
Volnost	,67	15

Tabulka č. 8 – Reliabilita dotazníku INUZ

Výsledky analýzy reliability ukazují, že s výjimkou škály volnosti jsou všechny škály INUZ vnitřně konzistentní. Uspokojivé hodnoty Cronbachovy alfa ale ještě neprokazují, že škály měří pouze jednu dimenzi, nebo že kladný a záporný vztah lze analyzovat společně. Z prostého vizuálního porovnání hrubých skóre škál „Kladný vztah“ a „Záporný vztah“ (INUZ) v histogramech č. 1 a č. 2, uvedených v kapitole „Výsledky“, bylo zřejmé, že

spojit kladný a záporný vztah do jedné škály, jak to doporučuje originální manuál INUZ, by nebylo rozumné. Standardní školy a školy s programem „Začít spolu“ se na první pohled výrazněji liší v záporném než v kladném vztahu a jejich spojením do jedné škály by se tento rozdíl zakryl. Pro účely této práce jsem se proto rozhodl dále prověřit strukturu dotazníku pomocí explorační faktorové analýzy.

7.2 Faktorová analýza dotazníku INUZ

Pro prozkoumání struktury škál dotazníku INUZ byla provedena explorační faktorová analýza zvláště na 30 položkách škály vztah a na 2 x 15 položkách zbývajících dvou škál. Cílem analýzy bylo prozkoumat, zda jsou jednotlivé škály syceny pouze jedním faktorem. Použita byla metoda hlavních komponent a metodou rotace je ortogonální rotace varimax minimalizující počet proměnných s vysokou zátěží s každým společným faktorem. Počet extrahovaných faktorů byl určen pomocí Kaiserova kritéria a stuinového grafu.

Výsledek explorační faktorové analýzy škály "Vztah" potvrdil výše uvedenou hypotézu, že spojení škál „kladný vztah“ a „záporný vztah“ do jedné škály by bylo zkreslující. Rotovaná matice faktorových zátěží (tabulka č. 9) zřetelně ukazuje, že se zde objevují dva ortogonální faktory (celkem 43,9% vysvětlené variance), které přesně odpovídají zápornému a kladnému vztahu (pouze dvě položky mají nízké korelace s oběma faktory, jsou tedy ze značné části syceny něčím jiným). Pokud bychom pracovali s jen celkovou škálou "Vztah", mohl by vzniknout matoucí dojem, že se jedná o jedno kontinuum (žák učitele vnímá buď kladně, nebo záporně). Jinými slovy řečeno, žák může u jednoho učitele zároveň vnímat jak kladné, tak záporné projevy jeho edukačního stylu.

	Faktor	
	1	2
INUZ1	,079	,526
INUZ2	,040	,249
INUZ3	,261	,511
INUZ4	,111	,603
INUZ5	,092	,507
INUZ6	,589	,182

INUZ7	,157	,197
INUZ8	,647	,171
INUZ9	,461	,161
INUZ10	,667	,134
INUZ21	,144	,638
INUZ22	,120	,716
INUZ23	,229	,652
INUZ24	,052	,651
INUZ25	,204	,709
INUZ26	,665	,096
INUZ27	,674	,137
INUZ28	,636	,156
INUZ29	,809	,153
INUZ30	,790	,143
INUZ41	,065	,567
INUZ42	,169	,716
INUZ43	,132	,577
INUZ44	,169	,682
INUZ45	,182	,651
INUZ46	,810	,082
INUZ47	,644	,152
INUZ48	,823	,147
INUZ49	,753	,202
INUZ50	,759	,165

Tabulka č. 9 – Rotovaná matice faktorových zátěží – škály *Vztah* (kladný a záporný)

Tabulka č. 10 ukazuje výsledky explorační faktorové analýzy škály „Požadavky“. Analýza v tomto případě potvrdila předpokládaný jeden faktor, jenž vysvětluje 37% variance, tak jak to předpokládá manuál INUZ (Gillernová, Krejčová, 2011). Se škálou „Požadavky“ proto budou následující statistické analýzy pracovat jako s jedním faktorem.

	Faktor
	1
INUZ11	,260
INUZ12	,688

INUZ13	,582
INUZ14	,507
INUZ15	,522
INUZ31	,605
INUZ32	,702
INUZ33	,623
INUZ34	,709
INUZ35	,666
INUZ51	,367
INUZ52	,726
INUZ53	,741
INUZ54	,613
INUZ55	,607

Tabulka č. 10 – Matice faktorových zátěží – škála „Požadavky“

Odlišná situace nastala po vyhodnocení explorační faktorové analýzy v případě škály „Volnost“. Výsledná rotovaná matice faktorových zátěží (Tabulka č. 11) ukazuje, že data sebraná na našem výzkumném vzorku neodpovídají v této škále jednomu faktoru.

	Faktor	
	1	2
INUZ16	,540	,124
INUZ17	,596	,028
INUZ18	-,235	,373
INUZ19	,091	,494
INUZ20	-,232	,560
INUZ36	,705	-,108
INUZ37	,186	,407
INUZ38	,110	,534
INUZ39	,253	,467
INUZ40	,579	,065
INUZ56	,244	,205
INUZ57	,686	,105
INUZ58	,036	,592
INUZ59	,631	,209
INUZ60	,265	,521

Tabulka č. 11 – Rotovaná matice faktorových zátěží – škála „Volnost“

Spojovat všechny položky do jedné škály by v tomto případně neodpovídalo výsledkům faktorové analýzy. Ve třech případech se dokonce objevují opačná znaménka, tj. zaskórování v dané položce je spíše asociováno s nižším celkovým skóre v daném faktoru. Dva faktory vysvětlují 32% variance.

První faktor je sycen následujícími položkami: 16) *Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy.* 17) *Jeho vyučovací hodina je neuspořádaná, chaotická, nemá řád.* 36) *V jeho vyučovacích hodinách je nuda.* 40) *Je nedochvilný (přichází pozdě do hodin).* 57) *Pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat.* 59) *Z chování učitele je často zřejmé, že si neví rady.*

Druhý faktor je sycen položkami: 19) *Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.* 20) *Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.* 37) *Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč).* 38) *Většinou je mu jedno, když žáci nesplní úkol.* 39) *Často se „nechá ukecat“, podlehne naléhání žáků (a změní svůj plán pro výuku).* 58) *Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkol nebo zadané pomůcky.* 60) *Moc toho po nás nechce, proto se v jeho vyučovacích hodinách nemusím snažit.*

Podle obsahu uvedených položek jsem pro další analýzy nazval první faktor „Nekompetentnost učitele“, druhý faktor "Mírnost učitele". V dalších statistických analýzách pracuji s těmito novými faktory, které podrobněji strukturují edukační styl učitele a zpřesňují tak rozlišovací schopnosti dotazníku INUZ.

Následně byla ještě prověřena reliabilita dvou nových faktorů s výsledkem uvedeným v tabulce č. 12. První škála má uspokojivou konzistenci, druhá nikoliv, což je způsobeno relativně velkou různorodostí použitých položek.

Škála	Cronbachova alfa	Počet položek
Nekompetentnost	,710	6
Mírnost	,580	7

Tabulka č. 12 – Reliabilita dotazníku INUZ

8. Výsledky

Strukturu prezentace výsledků jsem uspořádal podle výše uvedených výzkumných cílů. Za statisticky významné považuji výsledky na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Data byla zpracována v programech SPSS a Excel metodami Pearsonovy korelace, Mann-Whitneyho U testem pro dva nezávislé výběry a regresní analýzou.

8.1 Souvislost edukačního stylu učitele a VAÚ žáků

Ověření hypotézy o možné souvislosti mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků patří k hlavním výzkumným cílům této práce. K tomu byl v první fázi statistických analýz použit výpočet Pearsonova korelačního koeficientu. Při interpretaci korelačních koeficientů využívám Ellisovu orientační tabulku interpretací korelačních koeficientů (Ellis, 2009).

Korelační koeficient	Interpretace
.10	slabá závislost
.30	střední závislost
.50	silná závislost
.70	velmi silná závislost

Tabulka č. 13 – Ellisova interpretace korelačního koeficientu (Ellis, 2009)

Výsledné hodnoty korelací (tabulka č. 14) odkrývají střední vzájemnou závislost ($r=0,34$) mezi škálou „Vztah k učiteli“ (dotazník INUZ) a VAÚ měřenou dotazníkem MALS. Ještě slabší asociace ($r=0,26$) mezi škálou „Vztah k učiteli“ a VAÚ žáků vychází při měření dotazníkem CHSE1². Jen o málo vyšší korelace vychází mezi škálou „Požadavky“ (INUZ) a VAÚ (MALS: $r=0,35$, CHSE1: $r=0,31$).

² V následujícím textu pracuji se zkratkami CHSE1 CHSE2 a CHSE3. Jedná se o tři subskály dotazníku Children Self-Efficacy Scale (CHSE), které jsem použil pro měření VAÚ. CHSE1 měří autoregulaci učení, CHSE2 regulaci vlastního chování a CHSE3 asertivitu žáků.

Pokud vyjádříme vzájemnou souvislost těchto dvou hlavních proměnných koeficientem determinace (R^2), pomocí něhož určujeme procento společné variability sledovaných proměnných, pak se dostaneme k hodnotám **6 – 12% společné variability**. Ostatní hodnoty korelačních koeficientů mezi škálami edukačního stylu a dalšími nástroji měřícími VAÚ (CHSE2, CHSE3) jsou nižší než $r=0,2$, jedná se tedy o velmi slabou až zanedbatelnou vzájemnou závislost. Vzhledem k teoretickým předpokladům je nutno konstatovat, že je to překvapivý výsledek. Tyto výsledky lze interpretovat jedině tak, že způsob, jakým žák vnímá edukační styl učitele (tedy zejména vztah k učiteli, míru kladených požadavků a způsob řízení ze strany učitele), jen minimálně koreluje s úrovní žákovy VAÚ. K tomuto závěru se ještě podrobněji vrátím v kapitole Diskuse.

Korelace (Pearson)									
škály	klad vztah	zapor vztah	požadavky	nekompet	mirnost	MALS	CHSE 1	CHSE 2	CHSE 3
kladný vztah	1	,426	,812	-,599	-,037	,343	,263	,222	,129
zaporný vztah	,426	1	,376	-,449	-,088	,140	,174	,173	,054
požadavky	,812	,376	1	-,627	-,111	,355	,319	,239	,145
nekompetentnost	-,599	-,449	-,627	1	,262	-,264	-,223	-,195	-,067
mírnost	-,037	-,088	-,111	,262	1	-,186	-,182	-,105	-,159
MALS	,343	,140	,355	-,264	-,186	1	,604	,366	,369
CHSE1	,263	,174	,319	-,223	-,182	,604	1	,495	,448
CHSE2	,222	,173	,239	-,195	-,105	,366	,495	1	,438
CHSE3	,129	,054	,145	-,067	-,159	,369	,448	,438	1

Vysvětlivky:
- zelená pole označují korelace vyšší než 0,5
- růžově jsou označeny korelace nižší než -0,5
- prázdná pole tabulky obsahovaly výsledky, jejichž hodnota se pohybovala mezi 0,2 a -0,2 (pro větší přehlednost nebyly do tabulky vzhledem k jejich zanedbatelné vzájemné souvislosti zahrnuty)
- pro výpočet byla zvolena hladina významnosti $\alpha=0,05$

Tabulka č. 14 – Korelační matice

8.1.1 Regresní analýza

Komentář k následujícím výsledkům regresní analýzy:

- Adjustované R^2 (koeficient determinace) udává, kolik procent variance v závisle proměnné vysvětlují proměnné v tabulce, přičemž platí, že čím vyšší hodnotu R^2 má, tím je model lepší. V tabulce č. 15 je jako závisle proměnná faktorové skóre ze všech dotazníků zkoumajících VAÚ žáků, tedy jakýsi obecný VAÚ faktor (zkratka SE faktor). Tuto proměnnou můžeme charakterizovat jako určitou esenci všech dat z dotazníků zkoumajících VAÚ a vnímám ji jako nejvhodnější pro analýzy.
- Ostatní tabulky s výsledky regresní analýzy obsahují výsledky pro jednotlivé dotazníky.
- Výsledky regresní analýzy s příslušnou závisle proměnnou nám ukazují, jaký je vztah mezi VAÚ a hodnocením učitele pro žáky se stejným prospěchem.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
3 (Constant)	-2,019	,981		-2,059	,040
prospechM	-,606	,042	-,412	-14,417	,000
HSkladvztah_mean	,321	,251	,079	1,280	,201
HSzaporvztah_mean	-,094	,059	-,052	-1,575	,116
HSpozadavky_mean	,607	,258	,154	2,356	,019
HSnekompetent_mean	,366	,205	,101	1,791	,074
HSmirnost_mean	-,173	,182	-,029	-,947	,344
HSkladvztahMC	,156	,109	,067	1,437	,151
HSzaporvztahMC	,024	,075	,010	,317	,752
HSpozadavkyMC	,639	,113	,266	5,677	,000
HSnekompetentMC	,056	,079	,026	,703	,482
HSmirnostMC	-,206	,069	-,087	-2,978	,003
adjustované $R^2 = 0,323$					

Vysvětlivky:

- proměnné označené jako "_mean" znamenají, jaká je průměrná hodnota dané dimenze za třídu, do níž žák chodí

- proměnné označené jako "MC" udávají, jak se hodnocení daného žáka liší od průměru v rámci třídy

- HS = hrubý skór příslušné proměnné

- žlutě jsou označeny signifikantní prediktory

Tabulka č. 15 – Závisle proměnná: faktorové skóre všech dotazníků VAÚ (SE faktor)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
3 (Constant)	37,207	12,456		2,987	,003
prospechM	-7,353	,534	-,399	-13,773	,000
HSkladvztah_mean	3,852	3,188	,076	1,208	,227
HSzaporvztah_mean	-,247	,755	-,011	-,327	,744
HSpozadavky_mean	7,973	3,273	,161	2,436	,015
HSnekompetent_mean	4,232	2,598	,093	1,629	,104
HSmirnost_mean	-,141	2,313	-,002	-,061	,952
HSkladvztahMC	2,769	1,379	,095	2,009	,045
HSzaporvztahMC	,483	,948	,017	,510	,610
HSpozadavkyMC	6,303	1,429	,209	4,411	,000
HSnekompetentMC	,272	1,008	,010	,270	,787
HSmirnostMC	-2,679	,881	-,090	-3,043	,002
adjustované $R^2 = 0,30$					

Tabulka č. 16 – Závisle proměnná: hrubý skór (HS) dotazníku MALS

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
3 (Constant)	32,597	7,354		4,432	,000
prospechM	-3,444	,315	-,333	-10,928	,000
HSkladvztah_mean	,865	1,882	,030	,459	,646
HSzaporvztah_mean	,482	,446	,038	1,081	,280
HSpozadavky_mean	2,452	1,933	,088	1,269	,205

HSnekompetent_mean	1,861	1,534	,073	1,213	,225
HSmirnost_mean	-3,023	1,366	-,073	-2,213	,027
HSkladvztahMC	-,647	,814	-,040	-,795	,427
HSzaporvztahMC	,435	,559	,027	,778	,437
HSpozadavkyMC	5,507	,844	,326	6,527	,000
HSnekompetentMC	,459	,595	,030	,772	,440
HSmirnostMC	-1,132	,520	-,068	-2,178	,030
adjustované $R^2 = 0,23$					

Tabulka č. 17 – Závisle proměnná: HS dotazníku CHSE1

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
3 (Constant)	10,954	2,820		3,884	,000
prospechM	-,821	,121	-,222	-6,790	,000
HSkladvztah_mean	,502	,722	,049	,695	,487
HSzaporvztah_mean	,381	,171	,084	2,226	,026
HSpozadavky_mean	-,301	,741	-,030	-,407	,684
HSnekompetent_mean	-,385	,588	-,042	-,654	,513
HSmirnost_mean	,184	,524	,012	,352	,725
HSkladvztahMC	,048	,312	,008	,154	,878
HSzaporvztahMC	-,109	,215	-,019	-,508	,612
HSpozadavkyMC	1,246	,324	,206	3,851	,000
HSnekompetentMC	-,080	,228	-,015	-,351	,726
HSmirnostMC	-,274	,199	-,046	-1,376	,169
adjustované $R^2 = 0,11$					

Tabulka č. 18 – Závisle proměnná: HS dotazníku CHSE2

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
3 (Constant)	16,011	4,006		3,997	,000
prospechM	-1,071	,172	-,207	-6,237	,000

HSkladvztah_mean	1,602	1,025	,113	1,562	,119
HSzaporvztah_mean	-,125	,243	-,020	-,515	,607
HSpozadavky_mean	-,834	1,053	-,060	-,793	,428
HSnekompetent_mean	,570	,836	,045	,682	,495
HSmirnost_mean	-1,453	,744	-,071	-1,953	,051
HSkladvztahMC	,138	,443	,017	,312	,755
HSzaporvztahMC	,031	,305	,004	,102	,919
HSpozadavkyMC	1,523	,460	,181	3,314	,001
HSnekompetentMC	,788	,324	,104	2,430	,015
HSmirnostMC	-,931	,283	-,112	-3,288	,001
adjustované $R^2 = 0,08$					

Tabulka č. 19 – Závisle proměnná: HS dotazníku CHSE3

Všechny modely obsahují proměnnou prospěch žáka, který vychází jako silný prediktor VAÚ - lepší prospěch je asociován s vyšší VAÚ. Nevíme ovšem, jaká je zde kauzalita - žáci mohou mít lepší prospěch, protože mají vyšší VAÚ nebo mají vyšší VAÚ, protože mají lepší prospěch (tj. vědí, že jsou schopní). Podle Bandurova triadického recipročního modelu ovšem můžeme předpokládat, že tento vztah bude reciproční.

Mezi nevýraznější výsledky patří fakt, že VAÚ je asociováno s tím, jak žák hodnotí požadavky a mírnost učitele: čím větší požadavky u učitele vidí ve srovnání s průměrem třídy a čím nižší mírnost u učitele vnímá ve srovnání s průměrem třídy, tím je jeho VAÚ vyšší. Kromě toho je s VAÚ asociována i průměrná míra požadavků učitele - třídy s učitelem s vyššími požadavky mají spíše vyšší VAÚ. Nabízí se zde proto interpretace, že vztah VAÚ a hodnocení požadavků a mírnosti učitele je spíše na individuální úrovni (žáci s vyšší VAÚ vnímají učitele jako více požadující a méně mírné než ostatní). To může reflektovat jak specifický přístup učitelů k těmto žákům, tak specifické vlastnosti žáků - např. jejich schopnosti lépe ocenit pedagogické působení učitelů. Kromě toho se ale zdá, že do určité míry s VAÚ souvisí i celková úroveň požadavků učitele - čím méně požadavků, tím nižší VAÚ. Podrobnější interpretace těchto výstupů je uvedena v kapitole Diskuse.

8.2 Rozdíly ve VAÚ žáků ve standardních školách a školách „Začít spolu“

Analýza dat získaných z dotazníků MALS a CHSE prokázala statisticky významný, ale malý rozdíl ($p < 0,05$) mezi VAÚ žáků standardních škol a žáků škol „Začít spolu“. Tabulka č. 20 obsahuje téměř totožné hrubé skóry dotazníku MALS v obou typech škol a rovněž Mann-Whitneyho U test (tabulka č. 21) zjistil sice signifikantní, ale malý rozdíl mezi oběma skupinami. K podobným závěrům dospěla také analýza dat dotazníku CHSE: ve všech škálách tohoto dotazníku mají nepatrně vyšší průměrný bodový zisk žáci „Začít spolu“ (tabulka č. 22), z výsledku Mann-Whitneyho U testu ale můžeme vyčíst, že se opět jedná o zanedbatelné hodnoty (tabulka č. 23).

DOTAZNÍK MALS DLE TYPU ŠKOLY			
HRUBÝ SKÓR		TYP ŠKOLY	
		KLASIK	ZAČÍT SPOLU
MALS	Průměr	67,85	69,94
	Medián	68,00	70,00
	Směrodatná odchylka	11,16	10,36
	Minimum	28,00	35,00
	Maximum	100,00	96,00

Tabulka č. 20 – Porovnání hrubých skóru dotazníku MALS v obou typech škol

test	HS MALS
Mann-Whitney U	82886,500
Z	-2,900
p	,004
<i>r</i>	-0,10

Tabulka č. 21 – Rozdíly mezi hrubými skóry škál dotazníku MALS v obou typech škol

DOTAZNÍK CHSE DLE TYPU ŠKOLY			
		TYP ŠKOLY - HRUBÝ SKÓR	
		KLASIK	ZAČÍT SPOLU
HSCHSE1	Průměr	36,28	37,69
	Medián	37,00	38,00
	Směrodatná odchylka	7,03	6,46
	Minimum	10,00	16,00
	Maximum	50,00	50,00
HSCHSE2	Průměr	10,94	11,50
	Medián	11,00	12,00
	Směrodatná odchylka	2,54	2,25
	Minimum	3,00	4,00
	Maximum	15,00	15,00
HSCHSE3	Průměr	14,71	15,05
	Medián	15,00	15,00
	Směrodatná odchylka	3,48	3,32
	Minimum	4,00	5,00
	Maximum	20,00	20,00

Tabulka č. 22 – Porovnání hrubých skóre dotazníku CHSE v obou typech škol

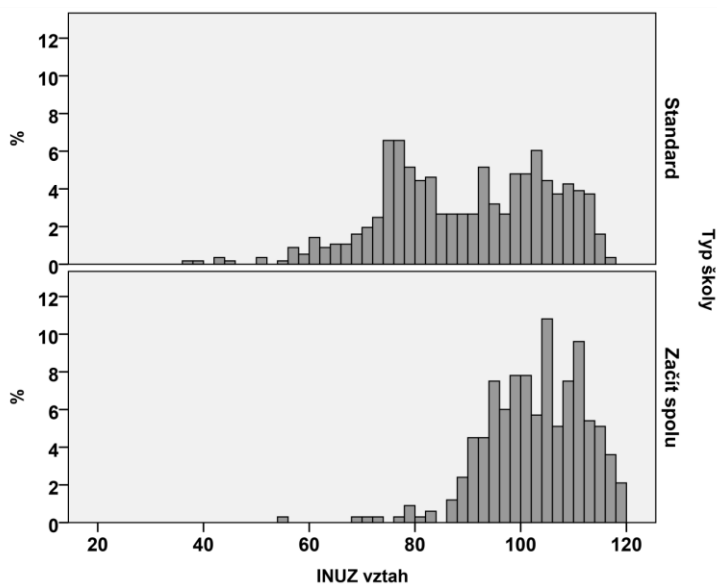
	HS CHSE1	HS CHSE2	HS CHSE3
Mann-Whitney U	83118,000	82824,500	88940,000
Z	-2,840	-2,938	-1,287
p	,005	,003	,198
r	-0,09	-0,10	-0,04

Tabulka č. 23 – Rozdíly mezi hrubými skóre škál dotazníku CHSE v obou typech škol

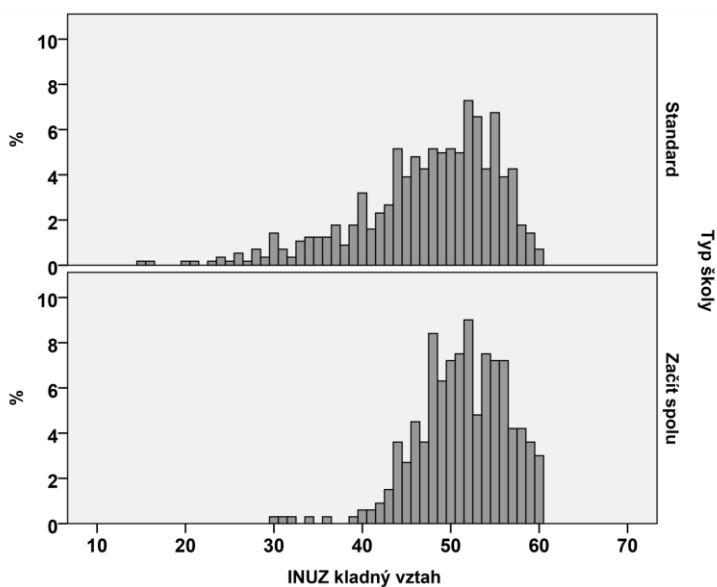
8.3 Rozdíly ve vnímání učitele ve standardních školách a školách „Začít spolu“

Srovnání žáků v obou typech škol prokázalo, že žáci „Začít spolu“ vnímají vztah k učiteli pozitivněji než žáci ze standardních tříd. To je dobře patrné z histogramu č. 1., v němž jsou

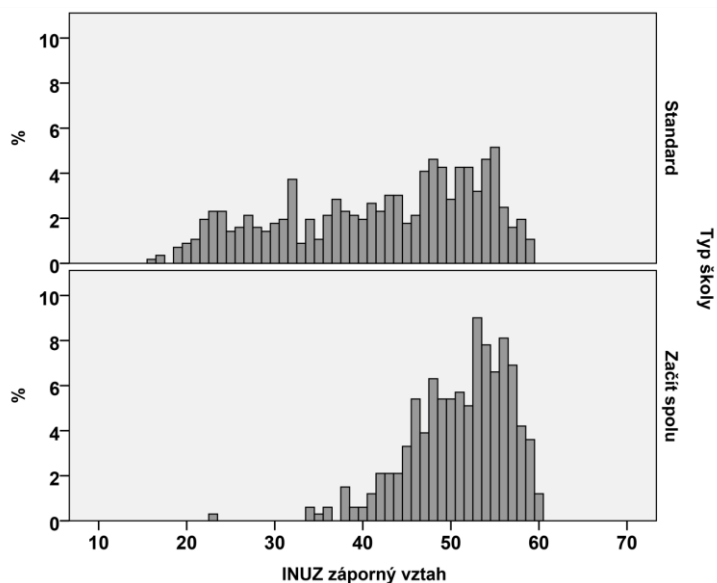
sečteny hrubé skóry ze škály „kladný vztah“ a reverzně kódované hrubé skóry ze škály „záporný vztah“. Histogram č. 2 ukazuje srovnání pouze ve škále „Kladný vztah“ a histogram č. 3 srovnává oba typy tříd ve škále „Záporný vztah“. Tabulka č. 24. obsahuje celkové srovnání hrubých skórů získaných pomocí dotazníku INUZ.



Histogram č. 1 – Porovnání hrubých skórů ve škále „Vztah“ ve standardních školách a školách „Začít spolu“



Histogram č. 2 – Porovnání hrubých skórů ve škále „Kladný vztah“ ve standardních školách a školách „Začít spolu“



³Histogram č. 3 – Porovnání hrubých skóre ve škále „Záporný vztah“ ve standardních školách a školách „Začít spolu“

DOTAZNÍK INUZ - SROVNÁNÍ DVOU TYPŮ ŠKOL			
		TYP ŠKOLY - HRUBÉ SKÓRY	
		KLASIK	ZAČÍT SPOLU
ŠKÁLA VZTAH (CELKOVĚ)	Průměr	89,31	102,27
	Medián	91,00	103,00
	Směrodatná odchylka	15,59	9,50
	Minimum	37,00	54,00
	Maximum	117,00	119,00
ŠKÁLA KLADNÝ VZTAH	Průměr	47,39	51,29
	Medián	49,00	52,00
	Směrodatná odchylka	7,94	5,13
	Minimum	15,00	30,00
	Maximum	60,00	60,00
ŠKÁLA ZÁPORNÝ VZTAH	Průměr	41,91	50,98
	Medián	44,00	52,00
	Směrodatná odchylka	11,07	5,63
	Minimum	16,00	23,00
	Maximum	59,00	60,00
ŠKÁLA POŽADAVKY	Průměr	46,14	49,92
	Medián	47,00	51,00

³ Hodnoty záporného vztahu jsou v dotazníku INUZ skórovány reverzně - čím vyšší skóre, tím méně záporného vztahu žáci ke svému učiteli vnímají. Výsledky zobrazené v Histogramu č. 3 jsou tedy v souladu se škálou „Kladný vztah“ (Histogram č.2).

	Směrodatná odchylka	7,61	5,45
	Minimum	17,00	28,00
	Maximum	60,00	60,00
ŠKÁLA VOLNOST	Průměr	28,61	26,43
	Medián	28,00	26,00
	Směrodatná odchylka	5,46	4,88
	Minimum	17,00	16,00
	Maximum	48,00	44,00
ŠKÁLA NEKOMPETENTNOST	Průměr	10,58	9,17
	Medián	10,00	9,00
	Směrodatná odchylka	3,40	2,47
	Minimum	6,00	6,00
	Maximum	22,00	19,00
ŠKÁLA MÍRNOST	Průměr	12,75	12,17
	Medián	13,00	12,00
	Směrodatná odchylka	3,18	2,94
	Minimum	7,00	7,00
	Maximum	25,00	23,00

Tabulka č. 24 – Porovnání hrubých skóre z obou typů škol

Tabulka č. 25 (Mann-Whitneyho U test) nám ukazuje, že hlavní odlišnost mezi žáky obou typů škol spočívá především ve vnímání vztahu k učiteli (nejvýraznější rozdíly jsou označeny žlutě). Porovnání hrubých skóre obou skupin žáků (tabulka č. 24) i výsledky Mann-Whitneyho U testu naopak prokazují pouze malé (ačkoliv statisticky významné) rozdíly v tom, jak žáci obou typů škol hodnotí míru požadavků, volnosti, nekompetentnosti a mírnosti ze strany učitele.

Za překvapivé můžeme považovat zjištění, že žáci standardních škol vnímají od svých učitelů více mírnosti. Stereotypy panující ve vztahu k alternativním školám totiž většinou připisují vyšší míru mírnosti právě alternativně zaměřeným učitelům. Z pohledu žáků se ale takový předsudek nepotvrzuje. Rozdíl mezi oběma skupinami je ale v tomto ohledu spíše marginální.

test	HS Vztah celkový	HS Kladný vztah	HS Záporný vztah	HS Požadavky	HS Volnost	HS Nekompetentnost	HS Mírnost
Mann-Whitney U	48074,500	67506,500	47842,500	67173,000	72316,000	71459,000	83732,000
Z	-12,202	-7,017	-12,269	-7,105	5,733	-5,989	-2,686
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007
<i>r</i>	-0,41	-0,23	-0,41	-0,24	0,19	-0,20	-0,09

Tabulka č. 25 – Rozdíly mezi hrubými skóre škál dotazníku INUZ v obou typech škol

8.4 Rozdíly v prospěchu žáků ve standardních školách a školách „Začít spolu“

Sebraná data umožnila rovněž srovnání prospěchu žáků v obou typech škol. Zjišťovány byly známky na posledním vysvědčení ve vyučovacích předmětech matematika, cizí jazyk, dějepis a přírodopis. V původní verzi dotazníku byl zařazen i předmět český jazyk. Při přepisu dotazníků do elektronické podoby v druhé fázi sběru dat ale tento předmět omylem vypadl, v důsledku čehož zhruba polovina sebraných dotazníků tento předmět neobsahovala. Z toho důvodu byl předmět český jazyk nakonec z celkové analýzy vyřazen.

Tabulka č. 26 srovnává prospěch vypočtený jako průměr ze známek z matematiky, jazyka, dějepisu a přírodopisu v obou typech škol. Výsledky Mann–Whitneyho U testu (tabulka č. 27) naznačují, že učitelé v obou typech škol známkují téměř totožným způsobem.

Průměrný prospěch dle typu školy			
HRUBÝ SKÓR		TYP ŠKOLY	
		KLASIK	ZAČÍT SPOLU
Prospěch	Průměr	1,65	1,54
	Medián	1,50	1,25
	Směrodatná odchylka	0,68	0,63
	Minimum	1,00	1,00
	Maximum	5,00	4,25

Tabulka č. 26 – Průměrný prospěch v obou typech škol

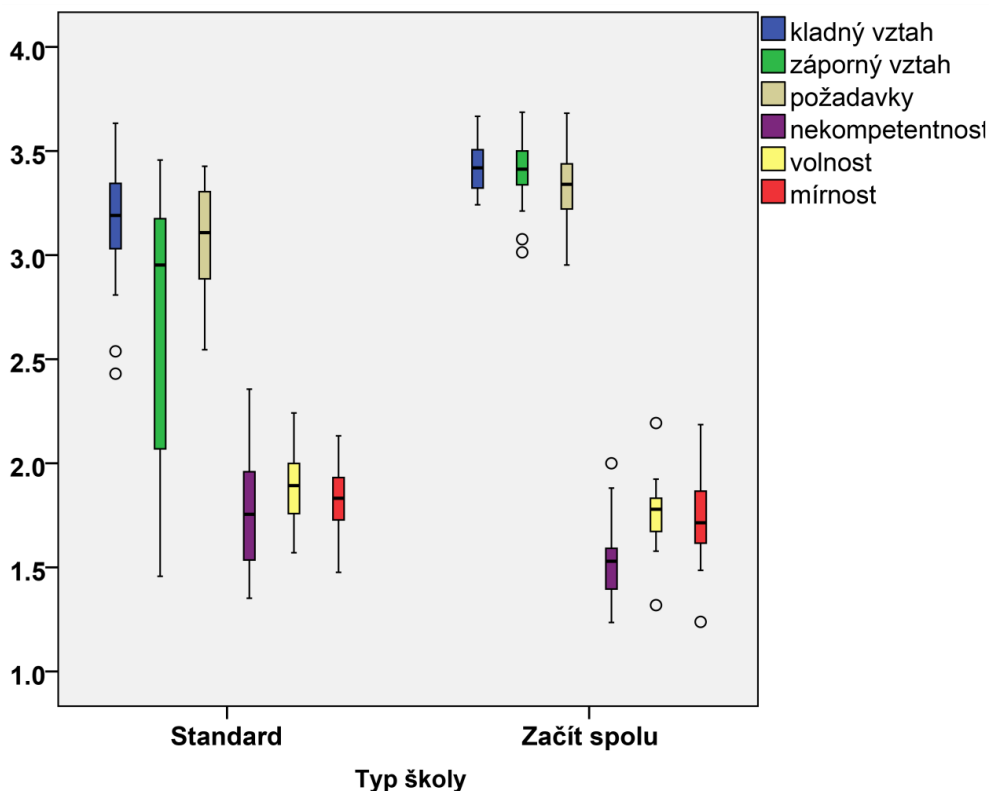
	Prospěch
Mann-Whitney U	84919,500
Z	-2,401
p	,016
r	-0,08

Tabulka č. 27 – Rozdíly prospěchu žáků v obou typech škol

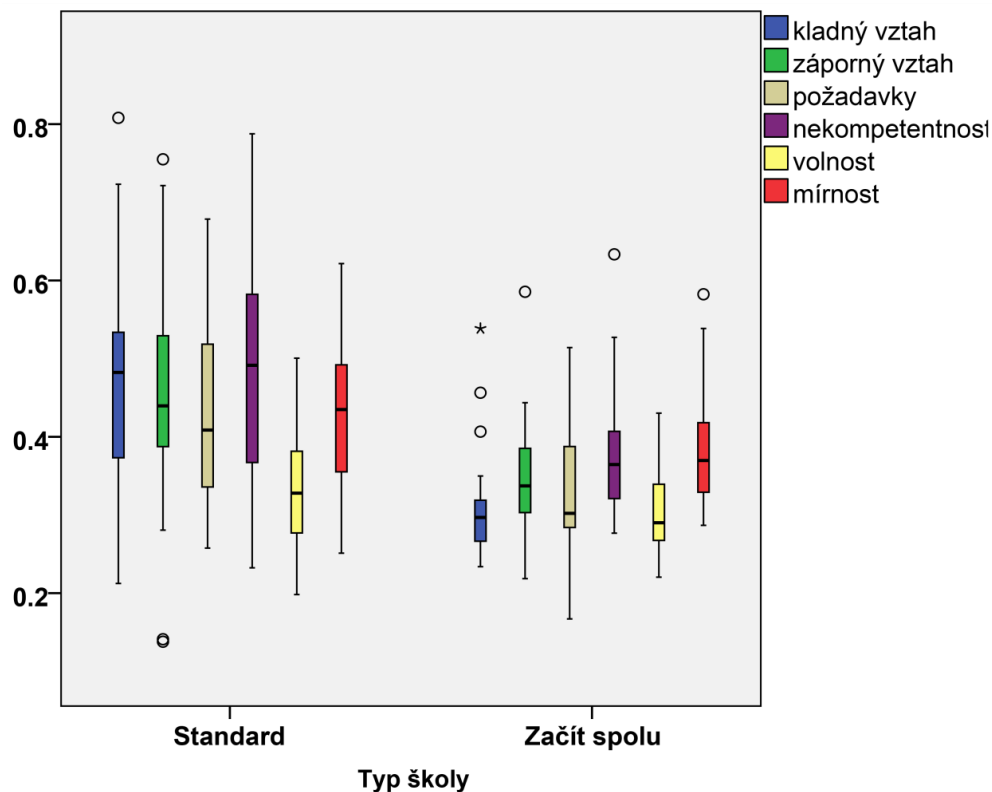
8.5 Srovnání škol na úrovni učitelů

Výše uvedené výsledky vycházejí ze srovnání žáků standardních škol a škol s programem „Začít spolu“ jako dvou nezávislých výběrů. Zajímavý pohled na odlišnosti mezi oběma typy škol se nabízí při srovnávání na úrovni učitelů. Následující dva krabicové grafy (graf č. 3 a č. 4) znázorňují odlišnosti ve variabilitě hodnocení učitelů z pohledu žáků v obou typech škol. Graf č. 3 pracoval s průměrnými bodovými zisky jednotlivých učitelů, graf č.4 porovnává standardní odchylky v bodovém hodnocení učitelů.

Z obou grafů je opět zřejmé, že žáci ze škol „Začít spolu“ vnímají své učitele pozitivněji než žáci standardních škol. Novým zjištěním je fakt, že žáci ze tříd „Začít spolu“ jsou ve vnímání svých učitelů více jednotní. Menší rozptyl ve vnímání učitelů u žáků „Začít spolu“ je evidentní v tabulkách č. 28 a č. 29, v nichž jsou popsány výsledky Mann–Whitneyho U testu. Navíc se zde ukazuje, že žáci „Začít spolu“ vnímají své učitele konzistentněji nejenom ve škálách zkoumajících vztah učitel – žák, ale i v ostatních škálách dotazníku INUZ (s výjimkou škály „Mírnost“, kde jsou rozdíly v konzistenci menší).



Graf č. 3 – Srovnání průměrných bodových zisků ve škálách INUZ



Graf č. 4 – Variabilita v hodnocení jednotlivých učitelů na škálách INUZ

	Kladný vztah průměr	Záporný vztah průměr	Požadavky průměr	Nekompetentnost průměr	Volnost průměr	Mírnost průměr
Mann-Whitney U	113,000	65,500	141,000	171,000	183,500	253,500
Z	-3,976	-4,836	-3,469	-2,925	-2,699	-1,431
p	,000	,000	,001	,003	,007	,152
r	-0,54	-0,66	-0,47	-0,40	-0,37	-0,19

Tabulka č. 28 – Rozdíly v průměrných bodových hodnoceních jednotlivých učitelů

	Kladný vztah směrodat odch	Záporný vztah směrodat odch	Požadavky směrodat odch	Nekompetentnost směrodat odch	Volnost směrodat odch	Mírnost směrodat odch
Mann-Whitney U	120,000	141,000	171,000	193,000	254,000	233,000
Z	-3,849	-3,469	-2,925	-2,527	-1,422	-1,802
p	,000	,001	,003	,012	,155	,072
r	-0,52	-0,47	-0,40	-0,34	-0,19	-0,25

Tabulka č. 29 – Rozdíly standardních odchylek v bodovém hodnocení učitelů

Je samozřejmě otázkou, kde hledat příčiny tohoto jevu. V první řadě se nabízí hypotéza, že vyšší konzistenci v hodnocení učitelů u žáků „Začít spolu“ způsobuje odlišný pedagogický přístup jejich učitelů. Jiným vysvětlením by mohla být okolnost, že žáci ze „Začít spolu“ byli při vyplňování dotazníků více soustředění nebo mají na základě odlišného pedagogického přístupu lépe rozvinutou pozornost. Abych prověřil tyto hypotézy, provedl jsem ještě srovnání obou skupin žáků v průměrných hrubých skórech a standardních odchylkách ve škálách měřících VAÚ žáků. Pokud by se jednalo skutečně o projev odlišných schopností žáků standardních škol a škol „Začít spolu“, pravděpodobně by se to projevilo i v těchto škálách. Výsledky v tabulkách č. 30 a č. 31, ale na nic takového neukazují. Testováno Mann - Whitneyho U testem se průměrné hrubé skóry a standardní odchylky obou skupin žáků buď signifikantně neliší, nebo liší výrazně méně než u hodnocení učitelů. Interpretaci těchto nálezů obsahuje kapitola Diskuse.

	MALS průměr	CHSE1 průměr	CHSE2 průměr	CHSE3 průměr	prospěch průměr
Mann-Whitney U	199,000	225,000	186,000	296,500	220,000
Z	-2,418	-1,947	-2,654	-,652	-2,038
Asymp. Sig. (2-tailed)	,016	,052	,008	,514	,042
r	-0,33	-0,26	-0,36	-0,09	-0,28

Tabulka č. 30 – Rozdíl v průměrném hodnocení VAÚ a prospěchu u jednotlivých žáků standardních škol vs. škol „Začít spolu“

	MALS směrodat odch	CHSE1 směrodat odch	CHSE2 směrodat odch	CHSE3 směrodat odch	prospech směrodat odch
Mann-Whitney U	276,000	223,000	249,000	305,000	180,000
Z	-1,023	-1,983	-1,512	-,498	-2,762
Asymp. Sig. (2-tailed)	,306	,047	,130	,618	,006
r	-0,14	-0,27	-0,21	-0,07	-0,38

Tabulka č. 31 – Rozdíl v standardních odchylkách VAÚ a prospěchu u jednotlivých žáků standardních škol vs. škol „Začít spolu“

9. Diskuse

Výsledky prezentované v předchozí kapitole přinesly několik překvapivých informací, které nepotvrdily čtyři z pěti stanovených výzkumných hypotéz. V mnoha ohledech naopak získaná data korespondovala s teoretickými východisky uvedenými v úvodní části disertační práce. V kapitole diskuse budu interpretovat všechny výsledky v kontextu výzkumných hypotéz a porovná je s nálezy podobně zaměřených výzkumných studií.

9.1 Souvislost edukačního stylu učitele a VAÚ žáků

Zmapování souvislosti edukačního stylu učitele a VAÚ žáků patří k hlavním cílům prezentovaného výzkumu. V této části studie jsem vycházel z následujících hypotéz:

Hypotéza 1: Mezi edukačním vztahem učitele a VAÚ žáků existuje vzájemná závislost.

Hypotéza 2: Mezi edukačním řízením učitele a VAÚ žáků existuje vzájemná závislost.

Výsledná korelační matice (tabulka č. 14) ukazuje slabou závislost mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků. Podobnou korelaci mezi různými aspekty edukačního stylu učitele zjistily i další výzkumy (Dorman, Adams, 2004; Alkharusi a kol., 2014). Pro přehledné porovnání uvádím tabulku s korelačními koeficienty vybraných studií a výsledků mého výzkumu:

Různé aspekty edukačního stylu učitele	Korelace s VAÚ žáků
Zahraniční studie	
Podpůrné chování ze strany učitele (Dorman, Adams, 2004)	0,20
Učitelovo hodnocení práce žáků (Alkharusi a kol., 2014)	0,23
Komponenty edukačního stylu zkoumané v disertačním projektu	
Kladný vztah učitele k žákům	0,34
Požadavky ze strany učitele	0,35

Tabulka č. 32 – Porovnání výsledků výzkumů

Následné statistické operace provedené pomocí složitější regresní analýzy ale výsledek korelací zpřesnily, přičemž se ukázalo, že jediná vzájemná vazba mezi edukačním stylem učitele a VAÚ se projevila v tom, že žáci, kteří učitele hodnotí jako více požadujícího, než je průměr v dané třídě, mají vyšší VAÚ. Analogicky žáci, kteří hodnotí učitele jako mírnějšího, než je průměr ve třídě, mají nižší VAÚ. Také v tomto specifickém případě se ale jedná o slabou vzájemnou závislost. Je tedy velmi pravděpodobné, že korelační analýzou zjištěné vztahy byly syceny jinými neznámými faktory.

Tento závěr považuji za překvapivý. V teoretické části shrnuji celou řadu teoretických předpokladů, které nasvědčovaly tomu, že určitou míru vzájemné závislosti mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků můžeme ve výsledcích očekávat. Navíc máme k dispozici několik zahraničních studií, které tuto souvztažnost již výzkumně prokázaly (Ryan, Migley, 1998; Malecki, Demaray, 2003; Patrick, Ryan, Kaplan, 2007; Tyler, Boelter, 2008). V některých případech sice výsledek nebyl nijak přesvědčivý, ale slabá korelace se potvrdila (Dorman, Adams, 2004; Alkharusi a kol., 2014). Ačkoliv se většina dohledaných výzkumů přiklání v existenci vztahu mezi různými aspekty stylu učitelovy práce a VAÚ žáků, najdou se i takové práce, které tuto souvislost neprokázaly (Mercer a kol., 2011). Výsledek mého výzkumu tedy není zcela výjimečný.

Jednu z příčin těchto rozporů můžeme hledat v mnoha studiích často citované skutečnosti, že jde o problematiku, které doposud nebylo věnováno tolik výzkumné pozornosti, jako například vztahu akademické účinnosti žáků a školních výsledků. Tento stav je pochopitelný, neboť školní výsledky a výkonnost žáků patří mezi nejčastější kritéria hodnocení efektivity edukačních procesů a pro výzkumníky bylo lákavé prokázat nejdříve souvislost nového konceptu s těmito klíčovými ukazateli. Navíc je přesvědčení o vlastních schopnostech tradičně spojováno s výkonovou motivací a prozkoumání vzájemné souvztažnosti se tedy nabízelo. Z těchto důvodů máme v současnosti k dispozici relativně málo pramenů, které by prokázaly vzájemnou souvislost akademické účinnosti s různými aspekty učitelovy práce.

Hlavní příčinu nejednotných závěrů ale vidím v tom, že pedagogické působení učitele můžeme studovat v mnoha aspektech a z různých perspektiv. Tomu odpovídá i různorodost výzkumných nástrojů, s nimiž se setkáváme v zahraničních studiích, prezentovaných v předchozích kapitolách. Každý z těchto dotazníků akcentuje jiné

komponenty učitelovy práce, které mohou více či méně souviset s VAÚ žáků. Pro interpretaci výsledků proto považuji za klíčové, znovu se podívat na zvolené výzkumné nástroje, zejména pak na dotazník Interakce učitele a žáků (INUZ).

Škála dotazníku INUZ „kladný vztah“ obsahuje například následující tvrzení popisující chování učitele: „Často se s námi směje.“ „Povídá si s žáky i o tématech, která se netýkají vyučování.“ „Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.“ „Když žáka něco trápí, snaží se mu porozumět.“ „V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra.“ „Když něčemu nerozumím, bez obav se zeptám.“ Učitel, který získá vysoký hrubý skóre v této škále, usiluje o vstřícnost, přívětivost, vzájemný respekt, tedy v podstatě o vytváření pozitivního klimatu ve třídě. Položky škály „negativní vztah“ jako: „Dovede žáky zesměšňovat.“ „Křičí na žáky.“ „Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný.“ „Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra.“, naopak popisují učitele, jehož edukační styl je charakterizován povýšeným chováním a nepřívětivostí.

Výsledky výzkumu tedy můžeme interpretovat tak, že ani snaha učitele o přívětivost a vstřícnost na straně jedné, ani učitelovy negativní projevy na straně druhé, nesouvisí s tím, jakou míru VAÚ nalezneme u jeho žáků. Baterie použitých nástrojů měřících míru VAÚ přitom zahrnuje celou škálu specifických oblastí VAÚ žáků, od přesvědčení o vlastních schopnostech při psaní písemných prací, až po zvládnání vztahů mezi spolužáky. Ani u jednoho z měřených aspektů VAÚ se ale neprojevila souvislost s výše popsányými projevy chování učitele.

Podobně projevy edukačního stylu učitele popsané ve škálách „požadavky“ či „volnost“ jako například: „Vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.“ „Dokáže vytvořit prostředí, ve kterém se dobře pracuje.“ „Většinou známkuje dosti mírně.“ nebo „Podporuje spolupráci žáků v různých úkolech.“ korelovaly velmi slabě s mírou VAÚ žáků.

Závěry výzkumu ale rozhodně neznamenají, že by se prokázala vzájemná nezávislost edukačního stylu učitele a VAÚ. Tato nezávislost se týká pouze projevů chování učitele uvedených v dotazníku INUZ.

Otázkou zůstává, jaké způsoby chování učitele by případně mohly ovlivnit VAÚ žáků. Odpověď můžeme najít jednak ve výše uvedených zahraničních výzkumech, v nichž se takovou souvislost již podařilo prokázat. Napovědět nám ale může také Pajaresův teoretický příspěvek, v němž autor shrnuje konkrétní doporučení učitelům, jakým

způsobem mohou rozvíjet VAÚ svých žáků (Pajares, 2006). Pajares zde zdůrazňuje, že pro posílení VAÚ je důležitější spíše rozvoj specifických dovedností než pouhé zvyšování sebevědomí. Doporučuje také, aby učitel nechránil žáky před prohrou, ale pomáhal jim zpracovat neúspěch a nabízí celou řadu specifických komunikačních i diagnostických dovedností, kterými může učitel rozvíjet VAÚ žáků (například rozpoznání strategií, kterými se žák sám oslabuje; posilování optimismu a pozitivního náhledu na svět; pomoc žákům při zvládnání emocí; efektivní práce s krátkodobým i dlouhodobými cíli; poskytování prostoru pro sebereflexi atd.). Bylo by jistě zajímavé, operacionalizovat Pajaresova doporučení do podoby tvrzení popisujících konkrétní projevy chování učitele. Je možné, že bychom získali nástroj, který bude s VAÚ žáků korelovat silněji, než jako tomu bylo v případě dotazníku INUZ.

Výsledky této části výzkumu mohly také ovlivnit některé vývojové aspekty žáků, z nichž sestával výběrový vzorek. Jak jsem zmínil v předchozích kapitolách, respondenti mého výzkumu byli záměrně vybráni v období přechodu na druhý stupeň ZŠ. Jedná se o složité období, v němž žáci prožívají celou řadu změn. Některé studie naznačují, že může docházet ke změnám školního klimatu směrem k prostředí méně podporujícímu osobnostní rozvoj žáků i jejich průběžnou výkonnost (Barber, Olsen, 2004). Jiní autoři zaznamenali celkové zhoršení přístupu žáků ke studiu, což se po přechodu na druhý stupeň projevilo ve zhoršení školních výsledků, sebepojetí, sociálních kompetencí, motivace i soustředěnosti (Eccles a kol., 1993; Little, Garber, 2000). Výzkum Brua a kol. (2010) odkryl souvislost mezi tím, jak žáci vnímají postupné snižování míry učitelovy podpory v průběhu studia základní školy a jejich vzrůstajícím věkem. Tito autoři zjistili, že čím starší žáci jsou, tím méně podpory ze strany učitele vnímají. Podrobnější analýza výsledků naznačuje, že se jedná o kontinuální dlouhodobý proces, v němž se neobjevuje nějaký prudký zlom po přechodu na druhý stupeň. Tento trend autoři připisují více vývojovým faktorům (prepuberta, puberta), než změně školního systému na druhém stupni. Weiss a Bearman (2007) srovnávali skupiny žáků, kteří prošli vzdělávacím systémem se dvěma stupni a skupiny žáků, kteří prošli systémem bez přechodu na druhý stupeň. Výsledky jejich výzkumu vyznívají podobně jako závěry práce Brua a kol., tedy v tom smyslu, že to nemusí být přechod na druhý stupeň sám o sobě, co vytváří obtížnost tohoto období, ale přirozené vývojové změny v období nastupující puberty. Vzhledem k tomu, že se respondenti mého výzkumu nacházeli právě v tomto období, mohla být jejich percepce

učitele ovlivněna i zmíněnými vývojové aspekty, což mohlo způsobit, že nevnímají tak silnou souvislost mezi VAÚ a edukačním stylem učitele.

Tuto interpretaci nepřímo potvrzuje i fakt, že studie, v nichž se prokázala silnější souvislost mezi VAÚ a edukačním stylem učitele, zvolily za probandy převážně starší jedince. Altová (2015) pracovala se studenty VŠ, Tyler a Boelterová (2008) nebo Ryanová a Migleyová (1998) se středoškoláky, Alkharusi a kol. (2014) se studenty ve věku 15 let. Je tedy možné, že žáci v průměrném věku 11-12 let čerpají své přesvědčení o vlastních schopnostech více z jiných zdrojů, než od svých učitelů a později se vliv učitele na VAÚ žáků zvyšuje. To je samozřejmě pouze hypotéza, kterou by bylo nutné prověřit. V tomto kontextu jsou zajímavé výsledky studie týmu Ruegerové, Maleckiové a Demarayové (2010), podrobněji popsané v kapitole „Souvislost edukačního stylu učitele a akademické účinnosti žáků“. Autorky zkoumají složitou síť sociálních opor žáků (rodiče, spolužáci, kamarádi, sourozenci, učitelé) ve vztahu k jejich sebevědomí a schopnosti přizpůsobit se školnímu prostředí. Závěry tohoto výzkumu naznačují, že každý druh sociální opory má na žáky jinak silný vliv, přičemž nejsilnější souvislost byla shledána u rodičů, nejmenší právě u učitelů. Míra závislosti se navíc liší i podle pohlaví. Možnosti působení učitele na různé aspekty psychického života žáků tedy nemůžeme přeceňovat.

Skutečnost, že se působení učitele nemusí projevit ihned, že do hry navíc vstupují i další faktory, nám ukazují výstupy pětileté longitudinální studie Hughese a Chena (2011). Tito výzkumníci zjistili, že jedním z takových faktorů jsou vztahy mezi spolužáky, které působí jako mediátor mezi chováním učitele a VAÚ žáků. Tato souvztažnost se ale projevila až v dlouhodobé perspektivě. Statistická analýza ukázala, že se záměrné působení učitele na dobré vztahy v prvním roce výzkumu projevilo pozitivně v druhém roce ve vztazích mezi spolužáky, což následně ovlivnilo až ve třetím roce výzkumu VAÚ žáků.

Bylo by jistě možné uvažovat i o dalších interpretacích, proč se ve výzkumu nepotvrdil výraznější vztah mezi edukačním stylem učitele a akademickou účinností žáků. Jako nejdůležitější poznání z této části výzkumu považují zjištění, že samotná snaha učitele o dobré vztahy ve třídě, vyhýbání se negativním projevům vůči žákům nebo přiměřená náročnost požadavků, nemusí být pro rozvoj VAÚ žáků dostatečná. Pokud chce učitel naplňovat efektivně takový cíl, pravděpodobně musí mít ve svém rejstříku pedagogických intervencí více specifické sociální dovednosti, o nichž hovoří například Pajares (1996).

9.2 Rozdíly mezi žáky ze standardních a alternativních tříd

Porovnání VAÚ žáků a edukačních stylů učitelů ve dvou typech základních škol považuji za druhý hlavní cíl mého disertačního projektu. V této části výzkumu jsem ověřoval následující hypotézy:

Hypotéza 3: *Mezi VAÚ žáků ze tříd řízených alternativním způsobem a VAÚ žáků ze tříd řízených standardním způsobem existuje rozdíl.*

Hypotéza 4: *Mezi edukačním vztahem učitelů z alternativně zaměřených tříd a edukačním vztahem učitelů ze tříd řízených standardním způsobem existuje rozdíl.*

Hypotéza 5: *Mezi edukačním řízením učitelů z alternativně zaměřených tříd a edukačním řízením učitelů ze tříd řízených standardním způsobem existuje rozdíl.*

Dorman a Adams (2004) zjistili, že zatímco škály jejich dotazníku zaměřené na typické rysy výuky ve standardní škole vysvětlují celkově 14% - 38% variance, škály zaměřené na prvky konstruktivisticky orientované výuky vysvětlují zanedbatelné 1% procento variance VAÚ žáků. K jinému výsledku dospěla Altová (2015), která objevila vyšší míru VAÚ u studentů VŠ, kteří absolvovali konstruktivistickou výuku.

Závěry uvedených studií by nasvědčovaly tomu, že odlišné typy výuky ovlivňují různými způsoby VAÚ žáků. Výsledky mého výzkumu ale takovou hypotézu nepotvrzují. V následující tabulce jsou uvedeny pouze signifikantní výsledky srovnání obou skupin žáků v testech měřících různé aspekty VAÚ:

Mann-Whitney U	MALS	CHSE1	CHSE2
<i>r</i>	-0,10	-0,09	-0,10

Tabulka č. 33 – Srovnání VAÚ u obou skupin žáků

Rozdíly mezi mírou VAÚ u žáků standardních škol a žáků „Začít spolu“ jsou v uvedených škálách sice signifikantní, ale většinou zcela zanedbatelné. Je přitom pozoruhodné, že tato shoda panuje napříč všemi kategoriemi, ačkoliv se jedná o škály zaměřené na zcela odlišné

aspekty VAÚ. Žáci z obou skupin mají téměř totožné výsledné hodnoty v dotaznících MALS i CHSE.

Další závěry srovnání obou typů tříd můžeme shrnout následovně:

- Mezi oběma skupinami žáků byl ve škálách zjišťujících vztah k učiteli zaznamenán poměrně výrazný rozdíl.
- Žáci ze tříd „Začít spolu“ hodnotí svůj vztah k učitelům jako více pozitivní a zároveň u svých učitelů vnímají méně negativních projevů než žáci ze standardních tříd.
- Ve standardních a alternativních školách se sice lišil způsob, jakým žáci vnímají míru učitelových požadavků a volnosti, rozdíly jsou ale v tomto ohledu zanedbatelné.

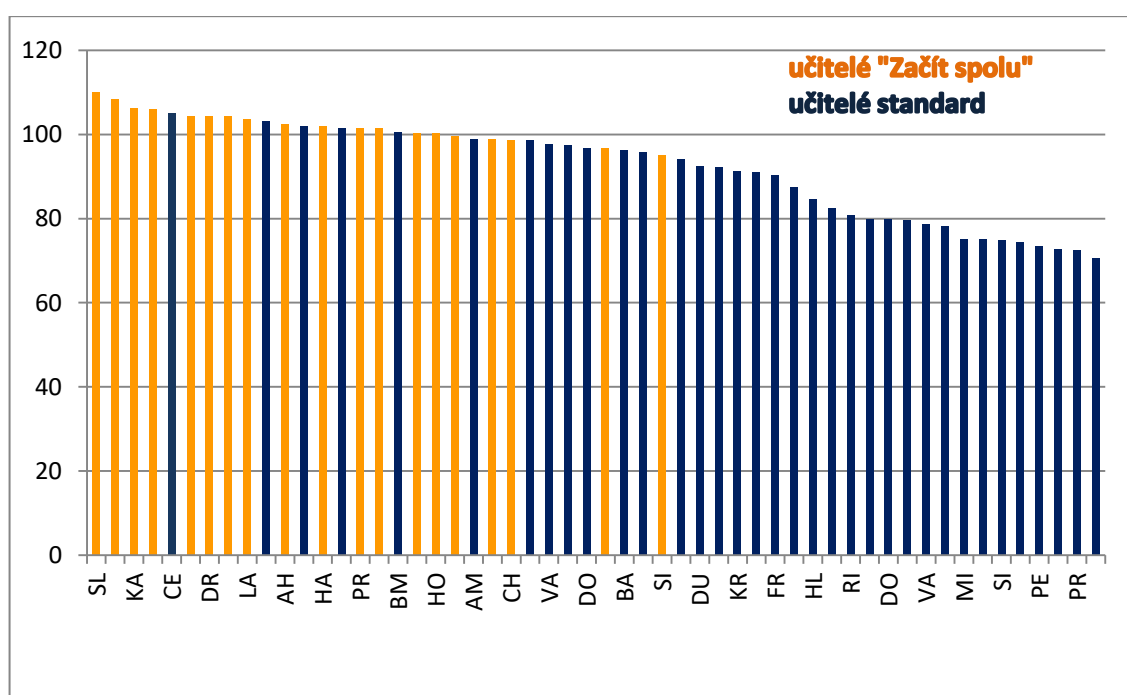
Za pozornost stojí i fakt, že se u žáků „Začít spolu“ projevil ve vnímání vztahu k učiteli výrazně menší názorový rozptyl. Stručně řečeno, žáci „Začít spolu“ mají ke svým učitelům pozitivnější vztah a jsou také v tomto ohledu více jednotní než žáci standardních škol. Při porovnání variability odpovědí žáků obou typů škol ve škálách měřících VAÚ se ale významnější rozdíly neprojevily. Tím jsme vyloučili možnost, že by vyšší konzistentnost v hodnocení vztahu k učitelům u žáků „Začít spolu“ byla způsobena jinými schopnostmi těchto žáků při administrování dotazníků (např. vyšší soustředěností). Ačkoliv nás provedené analýzy neopravňují usuzovat na jednoznačnou kauzalitu, je pravděpodobné, že vyšší jednotnost žáků „Začít spolu“ při hodnocení svých učitelů je způsobena odlišným pedagogickým přístupem těchto učitelů.

Kromě samotného faktu, že se zde projevuje výrazný rozdíl mezi oběma skupinami, je tento výsledek důležitý i pro interpretaci závěrů prvního výzkumného cíle, tedy vztahu edukačního stylu učitele a VAÚ žáků. Jestliže má jedna skupina žáků odlišný vztah k učitelům, než skupina druhá, ale ani u jedné skupiny se neprojevuje souvislost mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků, můžeme to chápat jako další argument pro zamítnutí hypotézy o vztahu mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků.

Pozitivnější vnímání učitelů žáky „Začít spolu“ je v souladu s nálezy Havlínové (2003), jejíž srovnání vztahu učitele k žákům ve standardních a alternativních třídách vyznělo taktéž ve prospěch alternativních tříd. Závěry výzkumu Linkové (2000) naopak hovoří o

tom, že mezi standardními a alternativními školami nejsou ve škálách mapujících klima třídy významné rozdíly. Vzhledem k výše popsaným metodologickým limitům tohoto výzkumu, ale tyto výsledky není možné přijmout jako dostatečně reliabilní.

Za nejcennější výsledek této části výzkumu považuji potvrzení předpokladu, že žáci „Začít spolu“ mají ke svým učitelům kladnější vztah a vnímají u nich méně negativních projevů než žáci ze standardních škol. Tento fakt potvrdily statistické testy a je názorně vidět i na žebříčku hrubých skóre jednotlivých učitelů získaných ve škále dotazníku INUZ „kladný vztah“ (graf č. 5).



Graf č. 5 – Hrubé skóre jednotlivých učitelů ve škále "Kladný vztah"

Ukazuje se tedy, že cílená podpora dobrých vztahů mezi učiteli a žáky, kterou můžeme považovat za jeden z hlavních rysů výukového programu „Začít spolu“, je do značné míry úspěšná. Jak ukázal můj výzkum, tento styl výuky ještě nemusí ovlivnit míru VAÚ žáků. Celá řada výzkumů uvedených v teoretické části ale prokázala, že pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky mohou příznivě působit na jiné oblasti psychického života dětí. Žáci, kteří zažívají ke svým učitelům bližší vztah, vykazují vyšší výkonnost, méně

problémového chování a kvalitnější sociální dovednosti (Crosnoe, Johnson, Elder, 2004; Ladd, Burgess, 2001). Blízkost ve vztahu k učiteli může být také významným podpůrným faktorem pro žáky s problémy v adaptaci na školní prostředí (Berry, O'Connor, 2010) a pozitivně působí také na kvalitu školních výsledků žáků (Baker, 2006).

10. Závěr

Vnímaná akademická účinnost i edukační styly učitelů patří mezi dlouhodobě zkoumaná psychologická témata. Jejich vzájemná souvislost ale nebyla doposud dostatečně prozkoumána. Předkládaná práce se pokusila vyplnit tuto mezeru a odpovědět na otázku, do jaké míry spolu tyto dva fenomény souvisí. Tento výzkumný záměr byl v průběhu práce rozšířen o srovnání škol se standardní výukou a alternativních škol s výukovým programem „Začít spolu“. Zajímalo mě, jak se oba typy škol mezi sebou liší v míře vnímané akademické účinnosti i v edukačních stylech učitelů. Obě hlavní výzkumné linie byly zkoumány v tranzitorním období mezi prvním a druhým stupněm ZŠ. Pro zkoumání edukačních stylů učitelů je toto období velmi výhodné, neboť žáci právě končí období, kdy prožili několik let v kontaktu s jedním učitelem a mohou tak velmi dobře posoudit jeho edukační styl. Podobné srovnání těchto dvou typů škol zatím nebylo v ČR realizováno.

Teoretická část disertační práce je členěna do dvou částí. První část shrnuje poznatky týkající se vnímané osobní účinnosti, na něž navazují kapitoly věnované vnímané akademické účinnosti. Druhý samostatný oddíl teoretické části pojednává o výchovných stylech v rodinách a edukačních stylech učitelů. Akcent je zde kladen na vztahovou rovinu interakce učitel – žák. Tento aspekt edukačního stylu je podrobně rozpracován v kontextu teorie attachmentu, jež v posledních letech významným způsobem prohloubila vnímání vztahu učitel – žák. Základní informace o edukačních stylech jsou obohaceny o kontext teorie komunikace, problematiku kulturní podmíněnosti výchovných stylů nebo o zamyšlení nad optimálním výchovným (edukačním) stylem. V závěru teoretické části je zařazeno pojednání o výchovných a edukačních stylech z historické perspektivy a kapitola věnovaná přehledu dosavadních výzkumů zkoumajících souvislost edukačního stylu učitele s akademickou účinností žáků.

Empirická část disertační práce představuje výzkumný projekt založený na kvantitativní analýze zkoumající souvislost vnímané akademické účinnosti s edukačním stylem učitelů a porovnání výše zmíněných typů škol v obou sledovaných aspektech.

Výsledky výzkumu lze shrnout následovně:

Potvrdila se statisticky významná souvislost mezi vnímanou akademickou účinností žáků a edukačním stylem jejich učitelů. Tato souvislost je ale velmi slabá. Význam učitele

v tomto ohledu tedy není možné přeceňovat. Do určité míry na vnímanou akademickou účinnost žáků působí, celková mozaika faktorů vytvářejících přesvědčení žáka o svých schopnostech je ale mnohem širší. Zdá se, že se vnímaná akademická účinnost chová spíše jako relativně stabilní osobnostní charakteristika, což ji činí hůře přístupnou působení prostředí. Pomocí regresní analýzy se podařilo objevit některé specifické souvislosti mezi vnímanou akademickou účinností a edukačním stylem učitele, které neodhalila korelační analýza. Mezi nejvýznamnější výstupy regresní analýzy patří zjištění, že vnímaná akademická účinnost je asociována s tím, jak žák hodnotí požadavky a mírnost učitele (dva důležité aspekty edukačního stylu učitele). Čím vyšší požadavky a zároveň nižší mírnost žák u učitele vnímá ve srovnání s průměrem třídy, tím je jeho vnímaná akademická účinnost vyšší. Kromě toho je s vnímanou akademickou účinností asociována i průměrná míra požadavků učitele: ve třídách, v nichž má učitel na žáky vyšší požadavky, mají žáci spíše vyšší vnímanou akademickou účinnost. Nejsilnější vztah byl potvrzen – ve shodě s předchozími výzkumy – mezi vnímanou akademickou účinností žáků a jejich prospěchem. Zde se ukazuje relativně silná souvislost – čím lepší známky, tím vyšší akademická účinnost.

Srovnání žáků standardních škol a žáků ze tříd s výukovým systémem „Začít spolu“ prokázalo statisticky významný, ale malý rozdíl mezi vnímanou akademickou účinností v obou skupinách. Výrazný rozdíl mezi oběma výběrovými vzorky můžeme naopak pozorovat při porovnání vnímání učitelů z pohledu žáků obou skupin. Žáci „Začít spolu“ hodnotí vztah k učiteli pozitivněji než žáci ze standardních tříd. Ukázalo se také, že žáci ze tříd „Začít spolu“ jsou v percepci svých učitelů více jednotní. V hodnocení míry učitelových požadavků, volnosti, nekompetentnosti a mírnosti se obě skupiny téměř neliší (statistické analýzy zde odhalily statisticky významné ale pouze zanedbatelné rozdíly). Za překvapivé můžeme považovat zjištění, že žáci standardních škol vnímají u svých učitelů více mírnosti, ačkoliv se jedná o charakteristiku připisovanou tradičně spíše učitelům alternativních škol.

Seznam použité literatury

AHNERT, Lieselotte, Martin PINQUART a Michael E. LAMB. Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*. 2006, 77(3), 664-679.

AHNERT, Lieselotte, Elena HARWARDT-HEINECKE, Gregor KAPPLER, Tina ECKSTEIN-MADRY a Anne MILATZ. Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*. 2012, 14(3), 249-263.

ALDRIDGE, Jill M., Ernest AFARI a Barry J. FRASER. Influence of teacher support and personal relevance on academic self-efficacy and enjoyment of mathematics lessons: a structural equation modeling approach. *Alberta Journal of Educational Research*. 2012, 58(4), 614-633.

ALEXANDER, Karl L a Doris R. ENTWISLE. Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1988, 53(2), 140-148.

ALKHARUSI, Hussain, Said ALDHAFRI, Hilal ALNABHANI a Muna ALKALBANI. Classroom Assessment: Teacher Practices, Student Perceptions, and Academic Self-Efficacy Beliefs. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2014, 42(5), 835-855.

ALT, Dorit. Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*. 2015, 18(1), 47-67.

ALWIN, Duane F. a Jon A. KROSNICK. The Reliability of Survey Attitude Measurement. *Sociological Methods*. 1991, 20(1), 139-181.

ANDREWS, Frank M. Construct Validity and Error Components of Survey Measures: A Structural Modeling Approach. *Public Opinion Quarterly*. 1984, 48(2), 409-442.

ARIÈS, Philippe. *Geschichte der Kindheit*. 12. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl, 1998. ISBN 978-342-3301-381.

ARNETT, Jeffrey Jensen. *Human development: a cultural approach*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson, 2012. ISBN 978-0-205-59526-6.

AUNOLA, Kaisa, Hakan STATTIN a Jari-Erik NURMI. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*. 2000, 23(2), 205-222.

AYIDIYA, Stephen A. a McKee J. MCCLENDON. Response Effects In Mail Surveys. *Public Opinion Quarterly*. 1990, 54(2), 229-247.

- BAKER, Jean A., Tara TERRY, Robert BRIDGER a Anne WINSOR. Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*. 1997, 26(4), 586-602.
- BAKER, Jean A. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*. 2006, 44(3), 211-229.
- BAKER, Jean A., Sycarah GRANT a Larissa MORLOCK. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*. 2008, 23(1), 3-15.
- BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986. ISBN 013815614X.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. ISBN 9780716728504.
- BANDURA, Albert. Self-Efficacy. In: *Encyclopedia of psychology*, Vol. 7. Kazdin, E. (Ed.); Washington, DC, US: American Psychological Association, 2000, 329-332.
- BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 2002, 51(2), 269-290.
- BANDURA, Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. In PAJARES, Frank a Timothy C. URDAN (eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich: Information Age Publishing, 2006. ISBN 1-59311-367-6.
- BANDURA, Albert. Albert Bandura. *A History of psychology in autobiography, Vol. IX*. Washington: American Psychological Association, 2007, s. 43.
- BARBER, Brian K. a Joseph A. OLSEN. Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*. 2004, 19(1), 3-30.
- BARNHART, Caitlin M., Vaishali V. RAVAL, Ashwin JANSARI a Pratiksha H. RAVAL. Perceptions of Parenting Style Among College Students in India and the United States. *Journal of Child and Family Studies*. 2013, 22(5), 684-693.
- BAUMRIND, Diana. Effects Of Authoritative Parental Control On Child Behavior. *Child Development*. 1966, 37(4), 887-907.
- BAUMRIND, Diana. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*. 1971, 4, 1-103.
- BAUMRIND, Diana. Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*. 1983, 94(1), 132-142.
- BAUMRIND, Diana. The Social Context of Child Maltreatment. *Family Relations*. 1994, 43(4), 360-368.

BAUMRIND, Diana. The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*. 1996, 45(4), 405-414.

BERRY, Daniel a Erin O'CONNOR. Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2010, 31(1), 1-14.

BIRCH, Sondra H. a Gary W. LADD. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 1997, 35(1), 61-79.

BLAKE, Robert R., Jane S. MOUTON, Richard L. SLOMA a Barbara PEEK LOFTIN. A Second Breakthrough in Organization Development. *California Management Review*. 1968, 11(2), 73-78.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

BOOTH, Cathryn L., Jean F. KELLY, Susan J. SPIEKER a Tracy G. ZUCKERMAN. Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education & Development*. 2003, 14(1), 83-100.

BONG, Mimi. Role of Self-Efficacy and Task-Value in Predicting College Students' Course Performance and Future Enrollment Intentions. *Contemporary Educational Psychology*. 2001, 26(4), 553-570.

BONG, Mimi a Richard E. CLARK. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*. 1999, 34(3), 139-153.

BORGERS, Natacha, Joop HOX a Dirk SIKKEL. Response Effects in Surveys on Children and Adolescents: The Effect of Number of Response Options, Negative Wording, and Neutral Mid-Point. *Quality*. 2004, 38(1), 17-33.

BOUCHEY, Heather A. a Susan HARTER. Reflected Appraisals, Academic Self-Perceptions, and Math/Science Performance During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 2005, 97(4), 673-686.

BROWN, Steven D, Robert W LENT a Kevin C LARKIN. Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*. 1989, 35(1), 64-75.

BRU, Edvin, Tor STORNES, Elaine MUNTHE a Elin THUEN. Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2010, 54(6), 519-533.

BUYSE, Evelien, Karine VERSCHUEREN, Sarah DOUMEN, Jan VAN DAMME a Frederik MAES. Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*. 2008, 46(4), 367-391.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: BasicBooks, 1997. ISBN 04-650-4513-8.

COMBS-RONTO, Lindsey A., Sheryl L. OLSON, Erika S. LUNKENHEIMER a Arnold J. SAMEROFF. Interactions Between Maternal Parenting and Children's Early Disruptive Behavior: Bidirectional Associations across the Transition from Preschool to School Entry. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2009, 37(8), 1151-1163.

COUSINS, Bradley a Cheryl A. WALKER. Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*. 2000, Spec Issue, 25-53.

CROSNOE, Robert, Monica K. JOHNSON a Glen H. ELDER. Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*. 2004, 77(1), 60-81.

ČÁP, Jan a Petr BOSCHEK. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1994.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

DARLING, Nancy a Laurence STEINBERG. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*. 1993, 113(3), 487-496.

DAVIDOV, Maayan a Joan E. GRUSEC. Untangling the Links of Parental Responsiveness to Distress and Warmth to Child Outcomes. *Child Development*. 2006, 77(1), 44-58.

DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 1996. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*. 1996, roč. 8, č. 3, s. 165-183.

DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002, x, 470 p. ISBN 15-804-6108-5.

DEMAUSE, Lloyd. *Hört ihr die Kinder weinen: eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. 6. - 7. Tsd. Frankfurt a.M: Suhrkamp, 1979. ISBN 35-180-7458-X.

DEVER, Bridget V. a Stuart A. KARABENICK. Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly*. 2011, 26(2), 131-144.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.

DISETH, Åge. Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*. 2011, 21(2), 191-195.

DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 2011. Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*. 2011-02-28, roč. 22, č. 1, s. 17-22.

DREIKURS, Rudolf a Bernice Bronia GRUNWALD. *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim: Beltz, 2003. ISBN 34-072-5342-7.

DOLL, Beth, Katherine BREHM a Steven ZUCKER. *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. 2nd ed. New York: Guilford Press, c2014. Guilford practical intervention in the schools. ISBN 9781462513345.

DORMAN, Jeffrey a Joan ADAMS. Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. *Westminster Studies in Education*. 27(1), 69-85.

DORNBUSCH, Sanford M., Philip L. RITTER, P. Herbert LEIDERMAN, Donald F. ROBERTS a Michael J. FRALEIGH. The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*. 1987, 58(5), 1244-1257.

DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Výzkum úrovně vybraných očekávaných výstupů žáků 1. stupně ZŠ prostřednictvím sebehodnocení. *Pedagogická orientace*. 2008, 18(2), 95-110.

DUBOW, Eric F., John TISAK, David CAUSEY, Ann HRYSHKO a Graham REID. A Two-Year Longitudinal Study of Stressful Life Events, Social Support, and Social Problem-Solving Skills: Contributions to Children's Behavioral and Academic Adjustment. *Child Development*. 1991, 62(3), 583-599.

ECCLES, Jacquelynne S., Carol MIDGLEY, Allan WIGFIELD, Christy Miller BUCHANAN, David REUMAN, Constance FLANAGAN a Douglas MAC IVER. Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*. 1993, 48(2), 90-101.

ECCLES, Jacquelynne S. a Allan WIGFIELD. In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy. *Personality & Social Psychology Bulletin*. 1995, 21(3), 215.

ECCLES, Jacquelynne S. The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*. 1999, 9(2), 30.

ELLIOT, Andrew J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*. 1999, 34(3), 169-189.

ELLIS, Paul D. *Thresholds for interpreting effect sizes* [online]. In: Hong Kong University, 2009 [cit. 2017-08-08]. Dostupné:http://www.polyu.edu.hk/mm/effectsizes/faqs/thresholds_for_interpreting_effect_sizes2.html

- EVERS, Will J.G., Andre BROUWERS a Welko TOMIC. Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*. 2002, 72(2), 227-244.
- FAGOT, Beverly I. a Mary GAUVAIN. Mother-child problem solving: Continuity through the early childhood years. *Developmental Psychology*. 1997, 33(3), 480-488.
- FELDMAN, David B. a Maximilian KUBOTA. Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*. 2015, 37, 210-216.
- FENOLLAR, Pedro, Sergio ROMAN a Pedro J. CUESTAS. University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*. 2007, 77(4), 873-891.
- FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FIDA, Roberta, Carlo TRAMONTANO, Marinella PACIELLO, Valerio GHEZZI a Claudio BARBARANELLI. Understanding the Interplay Among Regulatory Self-Efficacy, Moral Disengagement, and Academic Cheating Behaviour During Vocational Education: A Three-Wave Study. *Journal of Business Ethics*. 2016.
- GENTNER, Dedre, Jeffrey LOEWENSTEIN a Leigh THOMPSON. Learning and transfer: A general role for analogical encoding. *Journal of Educational Psychology*. 2003, 95(2), 393-408.
- GIBSON, Sherri a Myron H. DEMBO. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 1984, 76(4), 569-582.
- GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální psychologie školy. In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782696.
- GILLERNOVÁ, Ilona. Edukační interakce dospělých a dětí. In KRÁMSKÝ, David a kol. *Humanitní vědy dnes a zítra: [věnováno památce paní profesorky Jaroslavy Peškové]*. Liberec: Katedra filosofie Technické univerzity v Liberci, 2007. Res humanae. ISBN 978-80-86807-06-5.
- GILLERNOVÁ, Ilona. Edukační styly učitelů. *Řízení školy: Odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2013a, 10(10), 30-36.
- GILLERNOVÁ, Ilona. Učitelé a jejich žáci, žáci a jejich učitelé. In: KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN. *Škola jako místo setkávání 2013: Každý jsme jiný*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2013b, s. 5-16. ISBN 978-80-7308-446-2.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-41-5.

GOLDSMITH, H. Hill, Arnold H. BUSS, Robert PLOMIN, Mary Klevjord ROTHBART, Alexander THOMAS, Stella CHESS, Robert A. HINDE a Robert B. MCCALL. Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*. 1987, 58(2), 505-529.

GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern, 2012. ISBN 978-80-87580-06-6.

GORE, Paul A., Wade C. LEUWERKE a Sarah E. TURLEY. A Psychometric Study of the College Self-Efficacy Inventory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 2016, 7(3), 227-244.

GREENE, Barbara a Raymond MILLER. Influences on achievement: goals, perceived ability, cognitive engagement, *Contemporary Educational Psychology*. 1996, 21(2), pp. 181-192.

GROLNICK, Wendy S. The Relations among Parental Power Assertion, Control, and Structure. *Human Development*. 2012, 55(2), 57-64.

HACKETT, Gail. Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*. 1985, 32(1), 47-56.

HACKETT, Gail, Nancy E. BETZ, J. Manuel CASAS a Indra A. ROCHA-SINGH. Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*. 1992, 39(4), 527-538.

HAMRE, Bridget K. a Robert C. PIANTA. Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*. 2001, 72(2), 625-638.

HAMRE, Bridget K. a Robert C. PIANTA. Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*. 2005, 76(5), 949-967.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In: CHRÁSKA, Miroslav, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Dana TOMANOVÁ. *Klíma současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, s. 204-201. ISBN 80-7203-064-5.

HINDE, Robert A., Alison TAMPLIN a Jane BARRETT. A comparative study of relationship structure. *British Journal of Social Psychology*. 1993, 32(3), 191-207.

HOLADAY, Bonnie a Anne TURNER-HENSON. Response effects in surveys with school-age children. *Nursing Research*. 1989, 38(4), 248-250.

HORWITZ, Robert A. Psychological Effects of the "Open Classroom". *Review of Educational Research*. 1979, 49(1), 71-86.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 8024714248.

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lenka KREJČOVÁ. Tranzitorní momenty v životě dítěte. In: KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN. *Škola jako místo setkávání aneb učení je zábavné a inspirativní v každém věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2016, s. 19-27. ISBN 978-80-7308-643-5.

HOWES, Carollee. Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In CASSIDY, Jude a Phillip R SHAVER. *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. 5. vyd. New York: Guilford, 1999, s. 671 - 687. ISBN 9781572308268.

HUANG, Chiungjung. Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*. 2013, 28(1), 1-35.

HUGHES, Jan N., Wen LUO, Oi-Man KWOK a Linda K. LOYD. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 2008, 100(1), 1-14.

HUGHES, Jan N. a Qi CHEN. Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2011, 32(5), 278-287.

CHAO, Ruth K. Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style: Understanding Chinese Parenting through the Cultural Notion of Training. *Child Development*. 1994, 65(4), 1111-1119.

CHAO, Ruth K. Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*. 2001, 72(6), 1832–1843.

CHEMERS, Martin M., Li-tze HU a Ben F. GARCIA. Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 2001, 93(1), 55-64.

CHIU, Lian-Hwang. Child-Rearing Attitudes of Chinese, Chinese-American, and Anglo-American Mothers. *International Journal of Psychology*. 1987, 22(4), 409-419.

JACOBS, Janis E., Stephanie LANZA, D. Wayne OSGOOD, Jacquelynne S. ECCLES a Allan WIGFIELD. Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*. 2002, 73(2), 509-527.

JUANG, Linda P. a Rainer K. SILBEREISEN. The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*. 2002, 25(1), 3-18.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KELLER, Heidi a Hiltrud OTTO. The Cultural Socialization of Emotion Regulation During Infancy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2009, 40(6), 996-1011.

KIRSCHNER, Paul A., John SWELLER a Richard E. CLARK. Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*. 2006, 41(2), 75-86.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-809-0403-000.

KREJČOVÁ, Lenka. *Možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících ve středních školách*. Praha, 2009. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 9788073679064.

KUČEROVÁ, Barbora. *Self-efficacy v tranzitorních momentech se zaměřením na přechod mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělání*. Praha, 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Simona Hoskovcová.

KUHN, Deanna. Is Direct Instruction an Answer to the Right Question? *Educational Psychologist*. 2007, 42(2), 109-113.

KUNG, Hsin-Yi a Ching-Yi LEE. Multidimensionality of parental involvement and children's mathematics achievement in Taiwan: Mediating effect of math self-efficacy. *Learning and Individual Differences*. 2016, 47, 266-273.

LADD, Gary W. a Kim B. BURGESS. Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*. 2001, 72(5), 1579-1601.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-716-9195-X.

LAŠEK, Jan a Jiří MAREŠ. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*. 1991, 43(6), 155-162.

LINKOVÁ, Marie. *Sociální klima školní třídy: Podkladová studie k řešení výzkumného úkolu "Reformní trendy v české škole"*. Katedra primární pedagogiky Ped. fak. UK, 2000.

LITTLE, Stephanie A. a Judy GARBNER. Interpersonal and achievement orientations and specific stressors predicting depressive and aggressive symptoms in children. *Cognitive Therapy and Research*. 2000, 24(6), 651-670.

LEE, Valerie E. a Robert C. CRONINGER. The elements of social capital in the context of six high schools. *Journal of Socio-Economics*. 2001, 30(2), 165-167.

- LENT, Robert W., Steven D. BROWN a Kevin C. LARKIN. Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*. 1984, 31(3), 356-362.
- LENT, Robert W., Steven D. BROWN a Kevin C. LARKIN. Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*. 1986, 33(3), 265-269.
- LEV, Elise L. a Steven V. OWEN. Counseling Women With Breast Cancer Using Principles Developed by Albert Bandura. *Perspectives in Psychiatric Care*. 2000, 36(4), 131-137.
- LEVINE, Laura a Joyce MUNSCH. *Child development: an active learning approach*. Los Angeles, CA: SAGE, 2011. ISBN 978-1-4129-8918-3.
- LEWIN, Kurt, Ronald LIPPITT a Ralph K. WHITE. Patterns Of Aggressive Behavior In Experimentally Created "Social Climates". *Journal of Social Psychology*. 1939, 10(2), 271-299.
- LEWIS, Catherine C. The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*. 1981, 90(3), 547-563.
- LIN, Chin-Yau Cindy a Victoria R. FU. A Comparison of Child-rearing Practices among Chinese, Immigrant Chinese, and Caucasian-American Parents. *Child Development*. 1990, 61(2), 429-433.
- LORSBACH, Anthony a Jerry JINKS. *Learning Environments Research*. 1999, 2(2), 157-167.
- LOU, Yiping, Philip C. ABRAMI, John C. SPENCE, Catherine POULSEN, Bette CHAMBERS a Sylvia D'APOLLONIA. Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 1996, 66(4), 423-458.
- MALECKI, Christine a Michelle Kilpatrick DEMARAY. What Type of Support Do They Need?: Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*. 2003, 18(3), 231-252.
- MARSH, Herbert W. Negative item bias in ratings scales for preadolescent children: A cognitive-developmental phenomenon. *Developmental Psychology*. 1986, 22(1), 37-49.
- MARSH, Herbert W. Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*. 1989, 81(3), 417-430.
- MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*. 2004, 54(2), 101-128.
- MARTIN, John A., Eleanor E. MACCOBY a Carol Nagy JACKLIN. Mothers' Responsiveness to Interactive Bidding and Nonbidding in Boys and Girls. *Child Development*. 1981, 52(3), 1064-1067.

MAYER, Richard E. Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? *American Psychologist*. 2004, 59(1), 14-19.

Mediaresearch, a.s., 2013. *Fyzické tresty*. [online] Liga otevřených mužů, z.s., 2017 [cit. 2017-07-30]. Dostupné z: <http://ilom.cz/knihovna/vyzkumy-a-studie/>.

MERCER, Sterett, Leah NELLIS, Rebecca MARTÍNEZ a Megan KIRK. Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*. 2011, 49(3), 323–338.

MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.

MERTIN, Václav. Předmluva. In: KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN. *Škola jako místo setkávání 2016: Učení je zábavné a inspirativní v každém věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2016, s. 7-8. ISBN 978-80-7308-643-5.

MILLER, Raymond B. a Barbara A. GREENE. Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*. 1996, 21(4), 388–422.

MORGAN, Bobbette. Portfolios in a Preservice Teacher Fieldbased Program: Evolution of a Rubric for Performance Assessment. *Education*. 1999, (3), 416-426.

MŠMT [online], 2017. Praha [cit. 2017-09-06]. Dostupné z: Základní informace, MŠMT [online]. [cit. 2017-09-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-5595-2015-1-pocet-soukromych-zs-a-ss>

MURIS, Peter. Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2001, 23(3), 145-149.

MWAMWENDA, Tuntufye S. Undergraduate and Graduate Students' Combinatorial Reasoning and Formal Operations. *Journal of Genetic Psychology*. 1999, 160(4), 503-506.

O Nevýchově. *Nevýchova* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-07-30]. Dostupné z: <https://www.nevychova.cz/o-nevychove/>

O'CONNOR, Erin a Kathleen MCCARTNEY. Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*. 2006, 98(1), 87-98.

PACIELLO, Marinella, Valerio GHEZZI, Carlo TRAMONTANO, Claudio BARBARANELLI a Roberta FIDA. Self-efficacy configurations and wellbeing in the academic context: A person-centred approach. *Personality and Individual Differences*. 2016, 99, 16-21.

PAJARES, Frank a David MILLER. The Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem-Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*. 1994, 86(2), 193-203.

- PAJARES, Frank. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*. 1996, 66(4), 543-578.
- PAJARES, Frank. Current Directions in Self-efficacy Research. In MAEHR Martin a Paul R. PINTRICH (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press, 1997. ISBN 978-076-2301-034.
- PAJARES, Frank a Dale H. SCHUNK. *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In RIDING, Richard J. a Stephen RAYNER. *Self perception*. Westport, Conn.: Ablex Pub., 2001. ISBN 1567505880.
- PAJARES, Frank. Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 2002, 41(2), 116-125.
- PAJARES, Frank. Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In PAJARES, Frank a Timothy C. URDAN (eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich: Information Age Publishing, 2006. ISBN 1-59311-367-6.
- PATRICK, Helen, Alison RYAN a Avi KAPLAN. Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2007, 99(1), 83-98.
- PHAN, Huy Phuong. Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*. 2010, 30(3), 297-322.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677985.
- PIANTA, Robert C. *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association, 1999. ISBN 15-579-8765-3.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, Psyché (Grada). ISBN 80-247-0871-X.
- PODELL, David M. a Leslie C. SOODAK. Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*. 1993, 86(4), 247-253.
- PONG, Suet-ling, Lingxin HAO a Erica GARDNER. The Roles of Parenting Styles and Social Capital in the School Performance of Immigrant Asian and Hispanic Adolescents. *Social Science Quarterly*. 2005, 86(4), 928-950.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8072-3.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 2017-07-30]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf.

REDDY, Ranjiny, Jean E. RHODES a Peter MULHALL. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*. 2003, 15(1), 119-138.

ROSS, John a Catherine BRUCE. Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational Research*. 2007, 101(1), 50-60.

RUEGER, Sandra Yu, Christine Kerres MALECKI a Michelle Kilpatrick DEMARAY. Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*. 2010, 39(1), 47-61.

RYAN, Alison a Helen PATRICK. The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 2001, 38(2), 437-460.

RYAN, Allison a Carol MIDGLEY. Why Do Some Students Avoid Asking for Help?: An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*. 1998, 90(3), 528-535.

SABOL, Terri J. a Robert C. PIANTA. Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*. 2012, 14(3), 213-231.

SAKLOFSKE, Donald H., Julian O. MICHAYLUK a Bikkar S. RANDHAWA. Teachers' Efficacy and Teaching Behaviors. *Psychological Reports*. 2016, 63(2), 407-414.

SCARAMELLA, Laura V. a Leslie D. LEVE. Clarifying Parent-Child Reciprocities During Early Childhood: The Early Childhood Coercion Model. *Clinical Child & Family Psychology Review*. 2004, 7(2), 89-107.

SHELL, Duane, Carolyn COLVIN a Roger BRUNING. Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*. 1995, 87(3), 386-398.

SHULMAN, Shmuel, James ELICKER a Alan L. SROUFE. Stages of Friendship Growth in Preadolescence as Related to Attachment History. *Journal of Social and Personal Relationships*. 1994, 11(3), 341-361.

SCHAEFER, Earl S. A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1959, 59(2), 226-235.

SCHMIDT, Henk G., Sofie M. LOYENS, Tamara VAN GOG a Fred PAAS. Problem-Based Learning is Compatible with Human Cognitive Architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*. 2007, 42(2), 91-97.

SCHNITZEROVÁ, Eva. Svet školy a jeho prežívanie žiakmi mladšieho školského veku. *Pedagogická revue*. 2000, 52(5), 427-436.

SCHUNK, Dale H. Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*. 1984, 19(1), 48-58.

SCHUNK, Dale H. a Frank PAJARES. *The development of academic self-efficacy*. In WIGFIELD, Allan a Jacquelynne S. ECCLES (Eds), *Development of achievement motivation* (pp 15-31). San Diego, CA, US: Academic Press, 2002. ISBN 9780127500539.

SCHWARZER, Ralf a Matthias JERUSALEM. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In SCHWARZER, Ralf. *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere, 1992, s. 195-213.

SMETANA, Judith G. Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence. *Child Development*. 1995, 66(2), 299-316.

SMITH, Cynthia L., Susan D. CALKINS, Susan P. KEANE, Arthur D. ANASTOPOULOS a Terri L. SHELTON. Predicting Stability and Change in Toddler Behavior Problems: Contributions of Maternal Behavior and Child Gender. *Developmental Psychology*. 2004, 40(1), 29-42.

SNYDER, Richard. Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*. 1995, 73(3), 355-360.

SOLBERG, Scott V. a Nance GUSAVAC. The adaptive success identity plan (ASIP): a career intervention for college students, *The Career Development Quarterly*. 1998, 47(1), pp. 48-95.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-860-3941-2.

SPILT, Jantine L., Helma M.Y. KOOMEN, Jochem T. THIJIS a Aryan VAN DER LEIJ. Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*. 2012, 14(3), 305-318.

Step by Step [online]. Praha, 2017. [cit. 2017-08-09]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/index2.php?t=01&c=67>

SUTHERLAND, Peter. The application of Piagetian and Neo-Piagetian ideas to further and higher education. *International Journal of Lifelong Education*. 1999, 18(4), 286-294.

SÜMER, Nebi a Mehmet HARMA. Parental attachment anxiety and avoidance predicting child's anxiety and academic efficacy in middle childhood. *Psychological Topics*. 2015, 24(1), 113-134.

SVOBODA, Mojmír a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 3., V nakl. Portál 2. Editor Mojmír Svoboda. Praha: Portál, 2005, 342 s. ISBN 80-736-7050-X.

TANNENBAUM, Robert a Warren H. SCHMIDT. How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*. 1973, 51(3), 162-173.

TARTWIJK, Jan van, Mieke BREKELMANS, Theo WUBBELS, Darrell L. FISHER a Barry J. FRASER. Students' perceptions of teacher interpersonal style. *Teaching and Teacher Education*. 1998, 14(6), 607-617.

TRIPATHI, Sujit R., PRAGYENDU, Arshiya KOCHAR a Prakhar DARA. Role of self-efficacy and hope in academic procrastination among undergraduate students. *Indian Journal of Positive Psychology*. 2015, 6(4), 376-379.

TSCHANNEN-MORAN, Megan, Anita Woolfolk HOY a Wayne K. HOY. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*. 1998, 68(2), 202-248.

TSCHANNEN-MORAN, Megan a Anita Woolfolk HOY. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 2001, 17(7), 783-805.

TYLER, Kenneth a Christina BOELTER. Linking Black Middle School Students' Perceptions of Teachers' Expectations to Academic Engagement and Efficacy. *Negro Educational Review*. 2008, 59(1/2), 27-44.

USHER, Ellen L. a Frank PAJARES. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 2008, 78(4), 751-796.

URBÁNEK, Tomáš a Ivo ČERMÁK. Self-efficacy dětí ve školní činnosti. *Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného. CSc.*. Brno, 1996, 101-113.

VALENTINER, David P., Michael J. TELCH, Diana C. PETRUZZI a Molly C. BOLTE. Cognitive mechanisms in claustrophobia: An examination of reiss and McNally's expectancy model and Bandura's self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*. 1996, 20(6), 593-612.

VERSCHUEREN, Karine a Helma M.Y. KOOMEN. Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*. 2012, 14(3), 205-211.

WATERS, Everett, Judith WIPPMAN a L. Alan SROUFE. Attachment, Positive Affect, and Competence in the Peer Group: Two Studies in Construct Validation. *Child Development*. 1979, 50(3), 821-829.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2., rev. vyd., 1. v Newton Books. Překlad Barbora Janečková, Zdeněk Vybíral. Brno: Newton Books, 2011, 283 s. Gaia, 5. ISBN 978-808-7325-001.

WEISS, Christopher C a Peter S. BEARMAN. Fresh starts: Reinvestigating the effects of the transition to high school on student outcomes. *American Journal of Education*. 2007, 113(3), 395-422.

- WEISS, Laura H. a J. Conrad SCHWARZ. The Relationship between Parenting Types and Older Adolescents' Personality, Academic Achievement, Adjustment, and Substance Use. *Child Development*. 1996, 67(5), 2101-2114.
- WIGFIELD, Allan a Jacquelynne S. ECCLES. Transitions during early adolescents: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*. 1991, 27, 552-565.
- WIGFIELD, Allan, Jacquelynne S. ECCLES, Kwang Suk YOON, Rena D. HAROLD, Amy J. A. ARBRETON, Carol FREEDMAN-DOAN a Phyllis C. BLUMENFELD. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*. 1997, 89(3), 451-469.
- WILSON, Fiona, Jill KICKUL a Deborah MARLINO. Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 2007, 31(3), 387-406.
- WUBBELS, Theo a Jack LEVY. Paying attention to relationships. *Educational Leadership*. 1997, 54(7), 82-86.
- WUBBELS, Theo a Mieke BREKELMANS. Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*. 2005, 43(1-2), 6-24.
- YAP, Siew Ting a Rozumah BAHARUDIN. The Relationship Between Adolescents' Perceived Parental Involvement, Self-Efficacy Beliefs, and Subjective Well-Being: A Multiple Mediator Model. *Social Indicators Research*. 2016, 126(1), 257-278.
- YU, Ji Hye, Su Jin CHAE a Ki Hong CHANG. The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean Journal of Medical Education*. 2016, 28(1), 49-55.
- ZAJACOVA, Anna, Scott M. LYNCH a Thomas J. ESPENSHADE. Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*. 2005, 46(6), 677-706.

Seznam obrázků	strana č.
Obrázek č. 1 – Bandurův model triadického recipročního determinismu	15
Obrázek č. 2 – Souvislost vnímané akademické účinnosti s jinými složkami vzdělávacího procesu	25
Obrázek č. 3 – Schaeferův model dvou dimenzí rodičovských postojů	35
Obrázek č. 4 – Dimenze výchovných stylů podle Baumrindové	37
Obrázek č. 5 – Integrativní model výchovy Darlingové a Steinberga	41
Obrázek č. 6 – Wubbelsův model interakce učitel – žák	53

Seznam tabulek	strana č.
Tabulka č. 1 – Hlavní rysy stylů vedení skupin podle Lewina	32
Tabulka č. 2 – Baumrindové osm výchovných stylů	38
Tabulka č. 3 – Osobnostní rysy a projevy chování dětí ve vztahu k výchovným stylům rodičů v bělošských rodinách střední třídy	38
Tabulka č.4 – Čápův model devíti polí	42
Tabulka č. 5 – Přehled škol zařazených do výběrového vzorku	88
Tabulka č. 6 – Popisná statistika výběrového vzorku	90
Tabulka č. 7 – Popisná statistika výběrového vzorku	90
Tabulka č. 8 – Reliabilita dotazníku INUZ	100
Tabulka č. 9 – Rotovaná matice faktorových zátěží – škály Vztah (kladný a záporný)	101
Tabulka č. 10 – Matice faktorových zátěží – škála „Požadavky“	102
Tabulka č. 11 – Rotovaná matice faktorových zátěží – škála „Volnost“	103
Tabulka č. 12 – Reliabilita dotazníku INUZ	104
Tabulka č. 13 – Ellisova interpretace korelačního koeficientu	105
Tabulka č. 14 – Korelační matice	106
Tabulka č. 15 – Závisle proměnná: faktorové skóre všech dotazníků VAÚ (SE faktor)	107
Tabulka č. 16 – Závisle proměnná: hrubý skór (HS) dotazníku MALS	108
Tabulka č. 17 – Závisle proměnná: HS dotazníku CHSE1	109
Tabulka č. 18 – Závisle proměnná: HS dotazníku CHSE2	109
Tabulka č. 19 – Závisle proměnná: HS dotazníku CHSE3	109
Tabulka č. 20 – Porovnání hrubých skóre dotazníku MALS v obou	111

typech škol	
Tabulka č. 21 – Rozdíly mezi hrubými skóry škál dotazníku MALS v obou typech škol	111
Tabulka č. 22 – Porovnání hrubých skóru dotazníku CHSE v obou typech škol	112
Tabulka č. 23 – Rozdíly mezi hrubými skóry škál dotazníku CHSE v obou typech škol	112
Tabulka č. 24 – Porovnání hrubých skóru z obou typů škol	114
Tabulka č. 25 – Rozdíly mezi hrubými skóry škál dotazníku INUZ v obou typech škol	115
Tabulka č. 26 – Průměrný prospěch v obou typech škol	116
Tabulka č. 27 – Rozdíly prospěchu žáků v obou typech škol	116
Tabulka č. 28 – Rozdíly v průměrných bodových hodnoceních jednotlivých učitelů	118
Tabulka č. 29 – Rozdíly standardních odchylek v bodovém hodnocení učitelů	118
Tabulka č. 30 – Rozdíl v průměrném hodnocení VAÚ a prospěchu u jednotlivých žáků standardních škol vs. škol „Začít spolu“	119
Tabulka č. 31 – Rozdíl v standardních odchylkách VAÚ a prospěchu u jednotlivých žáků standardních škol vs. škol „Začít spolu“	119
Tabulka č. 32 – Porovnání výsledků výzkumů	120
Tabulka č. 33 – Srovnání VAÚ u obou skupin žáků	125

Seznam grafů	strana č.
Graf č. 1 – Etapy vývoje vztahu k dítěti podle deMause	69
Graf č. 2 – Procentuální zastoupení respondentů podle typu školy	88
Graf č. 3 – Srovnání průměrných bodových zisků ve škálách INUZ	117
Graf č. 4 – Variabilita v hodnocení jednotlivých učitelů na škálách INUZ	118
Graf č. 5 – Hrubé skóry jednotlivých učitelů ve škále "Kladný vztah"	127

Seznam histogramů	strana č.
Histogram č. 1 – Porovnání hrubých skóre ve škále „Vztah“ ve standardních školách a školách „Začít spolu“	113
Histogram č. 2 – Porovnání hrubých skóre ve škále „Kladný vztah“ ve standardních školách a školách „Začít spolu“	113
Histogram č. 3 – Porovnání hrubých skóre ve škále „Záporný vztah“ ve standardních školách a školách „Začít spolu“	114